

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOLOGIA E LÍNGUA PORTUGUESA

VIVIANE DINÊS DE OLIVEIRA RIBEIRO BARTHO

Formação de leitores:

movimentos dialógicos e relação de alteridade em réplicas de leitura

São Paulo

2019

VIVIANE DINÊS DE OLIVEIRA RIBEIRO BARTHO

Formação de leitores:

movimentos dialógicos e relação de alteridade em réplicas de leitura

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Filologia e Língua Portuguesa, do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Letras.

Área de concentração: Linguística Aplicada

Orientadora: Profa. Dra. Norma Seltzer Goldstein.

São Paulo

2019

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

B286f Bartho, Viviane Dinês de Oliveira Ribeiro
Formação de leitores: movimentos dialógicos e
relação de alteridade em réplicas de leitura /
Viviane Dinês de Oliveira Ribeiro Bartho ;
orientadora Norma Seltzer Goldstein. - São Paulo,
2019.
289 f.

Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia, Letras
e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.
Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. Área
de concentração: Filologia e Língua Portuguesa.

1. Formação de leitores. 2. Dialogismo em réplicas
de leitura. 3. Heterogeneidade discursiva. 4.
Alteridade e subjetividade em leitura. 5. Práticas
avaliativas de leitura. I. Goldstein, Norma Seltzer,
orient. II. Título.

Folha de aprovação

BARTHO, Viviane Dinês de Oliveira Ribeiro. **Formação de leitores:** movimentos dialógicos e relação de alteridade em réplicas de leitura. Tese (Doutorado) apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Letras.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Profa. Dra. Norma Seltzer Goldstein Instituição USP

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. Manoel Luiz Gonçalves Corrêa Instituição: USP

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. Sandro Luis da Silva Instituição: UNIFESP

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. Bertrand Daunay Instituição: Université de Lille

Julgamento _____ Assinatura _____

Dedico minha tese de doutorado a todos os meus alunos, especialmente àqueles que participaram desta pesquisa, sem os quais eu não teria passado pelos deslocamentos intelectuais necessários que me impulsionaram à busca (sempre inacabada) pelo encontro com o outro, que tanto nos ensina...

AGRADECIMENTOS

Ao Instituto Federal de São Paulo, *campus* de Campos do Jordão, pela concessão de afastamento das atividades regulares durante a formação no doutorado e pela oportunidade de crescimento intelectual que enriquecerá minha prática docente, contribuindo para a oferta de um ensino público com cada vez mais qualidade.

À Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da USP, e especificamente ao Programa de Pós em Filologia e Língua Portuguesa, pela oportunidade de realização do curso.

Aos alunos participantes desta pesquisa e a todos os outros (de ontem, de hoje e de amanhã), que suscitam em mim a possibilidade de mudança e de avanço crítico; além, claro, de apontarem, sempre, a esperança, necessária a todos aqueles que lidam com educação.

À minha orientadora, Profa. Dra. Norma Seltzer Goldstein, pela parceria e aposta na ideia desta tese; pelos direcionamentos teóricos, instigando-me a pensar e refletir; pela relação interpessoal e, principalmente, pela oportunidade de crescimento como ser humano. Agradeço, ademais e sobretudo, pela condução à minha aprendizagem de olhar os sujeitos e os contextos de forma positiva e paciente, percebendo as contribuições do “outro” na constituição do “eu”. As práticas discursivas generosas e as palavras delicadas por meio das quais me orientava permitiram uma jornada doutoral enriquecedora da qual me orgulho.

Ao Prof. Dr. Manoel Luiz Gonçalves Corrêa, pela participação na banca de qualificação e na de defesa; pelos apontamentos sérios e relevantes sobre meu trabalho; pela confiança em minha capacidade de desenvolver este estudo; pelas interlocuções sinceras e coerentes que impulsionaram a minha formação como pesquisadora da/sobre a linguagem e, portanto, da/sobre a sociedade; pelo exemplo de professor-pesquisador que é e que me inspira.

Ao Prof. Dr. Sandro Luis da Silva, pela participação na banca de qualificação e na de defesa; por todos os ricos diálogos e atenção sempre zelosa dispensada a mim; pela leitura entusiasmada de meu trabalho; pela disposição constante em contribuir, como um grande educador, comprometido com o processo de ensino-aprendizagem daqueles que se lançam aos desafios de pesquisar.

Ao Prof. Dr. Bertrand Daunay, pela participação na banca de defesa; pela gentil acolhida na *Université de Lille*, na França, no período de visita acadêmica em 2018; pelas interlocuções preciosas para a transformação de meu olhar sobre meu objeto de pesquisa; pela forma como ensina e ouve seus alunos, buscando o melhor de cada um de nós.

À Profa. Dra. Liliane Santos, pela hospitalidade com a qual me recebeu na *Université de Lille*, disponibilizando-se em ajudar no que eu precisasse.

À Profa. Dra. Isabelle Delcambre, da mesma universidade, pela indicação de textos.

À Profa. Dra. Leny Mrech, da Faculdade de Educação da USP, e ao Prof. Dr. Paulo Roberto Segundo, de cujas disciplinas participei e cujas orientações e retornos à minha ansiedade em analisar os textos do meu *corpus* foram essenciais.

À Profa. Dra. Elzira Uyeno (*in memoriam*), pelas orientações sólidas na graduação e no mestrado, as quais fizeram toda a diferença na concretização de meu doutorado.

Ao meu marido, Jailton Bartho, grande companheiro de vida que muito admiro, pessoa com quem pude contar durante esta trajetória linda, conquanto árdua. Gratidão pelo apoio, carinho, compreensão endereçados a mim, sentimentos que se resumem no amor que nos une.

À minha família – pais, Valmir e Wanderléia; irmãs, Valquíria e Vanusa; e irmão, Luiz Augusto – pelo incentivo e afeto.

À querida amiga Roseli Hilsdorf Dias Rodrigues, por ter sido a primeira pessoa que viu em mim a capacidade de realizar meu doutoramento na USP; por ter me motivado a seguir em frente, com coragem e confiança; por estar sempre disposta a contribuir com a pesquisa. Sinto-me privilegiada por ter sido sua aluna no curso de Letras e me tornado sua amiga ao longo desses anos. Estendo meus agradecimentos a seu marido, Américo, e à sua irmã, Márcia, pela torcida a cada etapa do doutorado.

À amiga Luciana Azeredo, pelas trocas e interações pessoais, profissionais e acadêmicas; pela disposição em me ouvir e me apoiar, com afetividade e respeito.

Às professoras Eveline Tápias-Oliveira, Cláudia Maria Souza, Claudete Ghiraldelo, Maria do Carmo Almeida e Cássia Capostagno, da Universidade de Taubaté, que me acompanharam em fases importantes do doutorado.

Aos amigos Alessandra Claro, Juliana Baptista, Eric Taquet, Maxime Raymond e tantos outros que estiveram comigo, pelos conhecimentos partilhados e incentivo.

Às companheiras do Instituto Federal de São Paulo: Estela Pereira, Amanda Souza, Vanessa Ferreira da Silva, Thais Araujo, Stefanie Martin, Poliana Santos, Roberta Fonseca, Karin Brauer e Vera Vilas Boas, pela amizade, compreensão e cumplicidade de sempre. Foi importante tê-las conhecido e poder contar com apoio tão sincero, cada uma à sua maneira.

Aos colegas do programa de pós-graduação: Vanda Trombetta, Arnaldo Camargo e Bruno Alvarez, pelo feliz encontro na USP e pela solidariedade de quem caminha junto.

Aos amigos José Maria e Cristiane Camilo, que tão bem me receberam em Rouen e em Lille, respectivamente.

Aos amigos Adilson Ribeiro, Lino Dias e José Brito, pela convivência em Lille, que tornou mais leves os dias de estudo, base para o vínculo que passamos a cultivar.

Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo.
Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós
ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos
sempre.

(FREIRE, Paulo, 1985).

RESUMO

BARTHO, Viviane Dinês de Oliveira Ribeiro. **Formação de leitores: movimentos dialógicos e relação de alteridade em réplicas de leitura.** 2019. 289 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

Esta tese pesquisa a leitura realizada na escola, com foco na formação de leitores em aulas de língua materna. Ela se baseia na concepção de linguagem dialógica e heterogênea, ancorando-se nos pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin e da Análise do Discurso Francesa, particularmente, no segundo caso, nos conceitos propostos por Pêcheux. Também lançamos mão de estudos sobre a subjetivação do sujeito advindos da Psicologia da Educação e da Psicanálise lacaniana; além de estudos de outras áreas, como Sociologia e Pedagogia, importantes para a compreensão de nosso objeto de investigação de modo transdisciplinar, conforme preconiza a Linguística Aplicada, área de concentração desta tese. O *corpus* compõe-se de produções de alunos do Ensino Médio e da graduação em Matemática, do Instituto Federal de São Paulo, *campus* de Campos de Jordão. Esses textos foram elaborados a partir de atividades de leitura; configuram-se, pois, como réplicas de leitura. Dentre os diversos gêneros produzidos, elegemos a “resenha” e o “comentário de leitura” para análise. A metodologia analítica não teve caráter prescritivo nem intenção estatística; teve, sim, caráter descritivo e interpretativo. O objetivo norteador da análise foi responder ao seguinte: como o dialogismo se manifesta nos textos discentes? Essas produções passaram por descrição formal, pela qual buscamos fatos linguísticos que, no plano enunciativo, ganharam estatuto de indícios dialógicos. As réplicas escritas foram analisadas em seções, levando em conta as propostas de leitura trabalhadas em classe. Como resultados, observamos nelas vestígios enunciativos que vislumbraram: 1. os movimentos dialógicos concretizados, dada a relação de alteridade estabelecida; 2. a forma de constituição dialógica de cada conjunto de textos; e 3. aspectos da subjetivação dos sujeitos-leitores, entendidos como modos de individuação do sujeito. Observamos dados como: estratégias enunciativas; a quem (ou a quê) o escrevente replicou; filiações ideológico-discursivas, entre outros. Esses traços deram às réplicas ora um aspecto polifônico, ora um aspecto monofônico. Na maioria dos casos, encontramos o aspecto polifônico. Mesmo naqueles com aparência monofônica, a análise minuciosa desvendou o processo dialógico estabelecido na leitura realizada pelo escrevente. Assim, cabe questionar a lógica do erro/da falha, segundo a qual a escola, frequentemente, pratica e avalia a leitura. A nosso ver, esse processo pode ser modificado em favor de um trabalho de produção e análise de réplicas por um viés dialógico. Não defendemos, em absoluto, o abandono do ensino da norma culta padrão e da gramática normativa como parte do processo de desenvolvimento da competência leitora. Entendemos, contudo, que esse enfoque ganharia muito, se fosse associado a uma metodologia de formação de leitores que leve em conta: o papel do gênero discursivo; suas possibilidades de materialização criativa; sua estabilidade e sua instabilidade composicional e estilística; a prática de leitura que considere o dialogismo que a constitui. Acreditamos que essa estratégia de formação de sujeitos-leitores fortaleceria o contexto democrático e inclusivo que almejamos, como professores, desenvolver em sala de aula.

Palavras-chave: Formação de leitores. Dialogismo em réplicas de leitura. Heterogeneidade discursiva. Alteridade e subjetividade em leitura. Práticas avaliativas de leitura.

ABSTRACT

BARTHO, Viviane Dinês de Oliveira Ribeiro. **Reader formation:** dialogic movements and otherness relationship in reading replicas. 2019. 289 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

This thesis researches reading at school, focusing on the formation of readers in mother tongue classes. It is based on the conception of dialogic and heterogeneous language, anchored on the theoretical assumptions of the Bakhtin Circle and the French Discourse Analysis, particularly, in the second case, on the concepts proposed by Pêcheux. We also make use of studies on subjectivation of the subject from Educational Psychology and Lacanian Psychoanalysis; besides studies of other areas, such as Sociology and Pedagogy, important for the understanding of our research object in a transdisciplinary way, as applied by Applied Linguistics, the area of concentration of this thesis. The corpus consists of productions of high school students and undergraduate students in Mathematics, from the Federal Institute of São Paulo, Campos de Jordão campus. These texts were elaborated from reading activities; therefore, they are reading replicas. Among the various genres produced, we chose the “review” and the “reading comment” for analysis. Instead of a prescriptive character or a statistical intention, the analytical methodology had a descriptive and interpretative character. The guiding objective of the analysis was to answer the following research question: How does dialogism manifest itself in students’ texts? These productions have gone through formal description, whereby we seek linguistic facts that, on the enunciative level, have gained the status of dialogic clues. The written replicas were analyzed in sections, taking into account the reading proposals worked in class. As results, we observe in them enunciative traces that glimpsed: 1. the dialogical movements realized, according to the relation of otherness established; 2. the form of dialogical constitution of each set of texts; and 3. aspects of subjectivation of subject-readers, understood as modes of individuation of the subject. We also observed data such as: enunciative strategies; to whom (or to what) the writer replied; ideological-discursive affiliations, among others. These traits gave the replicas sometimes a polyphonic aspect, sometimes a monophonic aspect. In most cases we find the polyphonic aspect. Even in those with a monophonic appearance, the detailed analysis unraveled the dialogical process established in the writer's reading. Thus, it is worth questioning the logic of error/failure, according to which the school often practices and evaluates reading. In our view, this process can be modified in favor of a work of production and analysis of replicas through a dialogical position. We are completely not against the teaching of standard cult norms and normative grammar as part of the process of developing reading competence. We understand, however, that this approach would gain much if it were associated with a reader-training methodology that takes into account: the role of discursive genre; its possibilities of creative materialization; its stability and its compositional and stylistic instability; the practice of reading that considers the dialogism that constitutes it. We believe that this strategy of forming subject-readers would strengthen the democratic and inclusive context that we aim, as teachers, to develop in the classroom.

Keywords: Reader formation. Dialogism in reading replicas. Discursive heterogeneity. Otherness and subjectivity in reading. Evaluative reading practices.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Atividades de leitura desenvolvidas com alunos da Graduação em Matemática	158
Quadro 2 -	Atividades de leitura desenvolvidas com alunos do Ensino Médio	161
Quadro 3 -	Diagrama de apoio metodológico	168
Quadro 4 -	Contorno etnográfico da réplica de leitura (primeiro grupo)	176
Quadro 5 -	Contorno etnográfico da réplica de leitura (segundo grupo)	193
Quadro 6 -	Contorno etnográfico da réplica de leitura (terceiro grupo)	204
Quadro 7 -	Contorno etnográfico da réplica de leitura (quarto grupo)	215
Quadro 8 -	Contorno etnográfico da réplica de leitura (quinto grupo)	231

LISTA DE SIGLAS

AD	Análise do Discurso Francesa
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFSP	Instituto Federal de São Paulo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PAP	Programa de Auxílio Permanência
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (tradução para <i>Programme for International Student Assessment</i>)
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento do Estado de São Paulo
SELIV	Seminário de Estudos Linguísticos do Vale do Paraíba
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
PARTE I – SUJEITO, HETEROGENEIDADE, DIALOGIA	26
CAPÍTULO 1 – Processos de constituição do sujeito da linguagem	29
1.1 Vertente discursiva de Pêcheux	30
1.1.1 Sujeito e Linguagem na AD	30
1.1.2 Interdiscurso e Heterogeneidade discursiva	34
1.2 Vertente discursiva de Bakhtin	37
1.2.1 Sujeito e Linguagem no Círculo bakhtiniano	37
1.2.2 Dialogia e Heterogeneidade discursiva	40
CAPÍTULO 2 – Processos de constituição do sujeito da aprendizagem	45
2.1 Sujeito e Linguagem em Vygotsky	45
2.2 Sujeito e Linguagem em Wallon	49
2.3 Sujeito e Linguagem em Lacan	53
2.4 Contribuições das noções de constituição do sujeito para o estudo da leitura e para a formação do aluno em leitura	58
CAPÍTULO 3 – Relação de alteridade e questões de heterogeneidade	61
3.1 As relações de alteridade como interface entre estudos discursivos de Pêcheux e Bakhtin	62
3.2 As relações de alteridade como interface entre estudos de teorias de aprendizagem e Psicanálise	71
3.3 Contribuições da noção de alteridade para o estudo da leitura	73
PARTE II – LEITURA: CONCEPÇÕES, PRÁTICAS E AVALIAÇÃO	76
CAPÍTULO 1 – Concepções de leitura na escola	79
1.1 Breve histórico das concepções de leitura	80
1.2 A concepção sociointeracionista da leitura e o ensino por meio de gêneros do discurso	83

1.2.1 O contexto situado e sócio-histórico no ensino por meio de gêneros do discurso	88
1.3 A concepção discursiva da leitura	91
1.3.1 Os gêneros na perspectiva discursiva da leitura	96
1.4 A constituição do sujeito-professor e o trabalho com a leitura por meio de gêneros do discurso	101
CAPÍTULO 2 – A leitura no contexto da Modernidade Líquida	104
2.1 Sociedade líquida	104
2.2 Sujeito líquido	107
2.3 Escola líquida	111
2.3.1 As novas tecnologias na escola e a noção de mediação do professor no processo de leitura	113
2.4 Alteridade líquida	117
2.5 O contexto contemporâneo da leitura e o apagamento do (O)outro	119
CAPÍTULO 3 – Práticas de leitura na escola e avaliação	125
3.1 O pré-construído em discursos sobre a escola	126
3.1.1 Aspectos institucionais e imaginário discursivo	127
3.1.2 O silenciamento como estrutura do acontecimento discursivo em leitura	131
3.1.3 O discurso de desqualificação da escola, do professor e do leitor: possibilidades de (trans)forma(ta)ção?	136
3.2 A avaliação da leitura escolar: os limites dos critérios avaliativos	140
PARTE III – METODOLOGIA E ANÁLISE	148
CAPÍTULO 1 – Metodologia de composição do <i>corpus</i> de pesquisa e Recorte do objeto de análise	150
1.1 Caracterização dos sujeitos de pesquisa e das condições de produção dos discursos	150
1.1.1 Procedimentos de leitura e composição do <i>corpus</i> na Graduação	153
1.1.2 Procedimentos de leitura e composição do <i>corpus</i> no Ensino Médio	159

1.1.3 Delimitação do <i>corpus</i> e Recorte do objeto de análise	162
CAPÍTULO 2 – Metodologia de análise e Análise do objeto de pesquisa	165
2.1 Metodologia de análise	165
2.2 Análise das produções do <i>corpus</i> de pesquisa	170
I. Movimentos dialógicos	171
II. Modo de apresentação das análises	174
2.2.1 Movimentos dialógicos constitutivos das réplicas de leitura de letras de canção	176
2.2.2 Movimentos dialógicos constitutivos das réplicas de leitura de obra cinematográfica	193
2.2.3 Movimentos dialógicos constitutivos das réplicas de leitura de reportagem	204
2.2.4 Movimentos dialógicos constitutivos das réplicas de leitura de artigo de opinião	215
2.2.5 Movimentos dialógicos constitutivos das réplicas de leitura de artigo acadêmico	231
DISCUSSÕES DAS ANÁLISES E CONCLUSÃO	242
Sobre os objetivos específicos da análise	243
i) A que ou a quem replicam os alunos? Por conseguinte, o que da sociedade e da história constitui a réplica dada por eles em seus textos? ..	244
ii) Quais estratégias enunciativas foram adotadas para se estabelecer diálogo e o que elas revelam do trabalho do ‘eu’ e do ‘outro’, no processo de interação e constituição subjetiva?	245
iii) Essas estratégias são visíveis, dando aspecto polifônico ao texto? Ou são mascaradas, constituindo o texto por aspectos monofônicos, que dariam a ele um caráter monologizado do processo de leitura?	247
Resenhas e comentários de leitura: o que revelaram sobre o funcionamento do dialogismo?	250

Réplicas de leitura e limites da avaliação escolar	252
Considerações sobre o trabalho com a leitura dialógica em sala de aula	254
REFERÊNCIAS	261
ANEXOS DE TEXTOS PROPOSTOS PARA LEITURA	268
Anexo A - Artigo de opinião 1	269
Anexo B - Artigo de opinião 2	271
Anexo C - Bases para plano de aula	273
Anexo D - Reportagem	275
Anexo E - Letras de canção	276
Anexo F – Artigo acadêmico	280

INTRODUÇÃO

Nesta apresentação do trabalho, descrevo o contexto de definição e constituição do objeto de pesquisa, a partir do qual outros elementos estruturantes do estudo foram estabelecidos. Para tanto, considero relevante relatar uma importante mudança em meu olhar de pesquisadora. Em vista disso, aponto, primeiramente, como meu olhar inicial designava a problemática que pretendia investigar; e, posteriormente, como passei a compreendê-la e por que ocorreu essa transformação. É possível, pois, observar esta introdução constituída de duas partes que se mostram, ao mesmo tempo, imbricadas e subsequentes.

Como professora de Língua Portuguesa enquanto língua materna, parti, como início da pesquisa, da observação de constantes queixas dos professores da minha área, principalmente em aulas de leitura e produção de texto: que os alunos não leem bem ou fazem uma leitura rápida e superficial dos textos trabalhados em classe. Eram falas que se concretizavam, em linhas gerais, na escola, em reuniões pedagógicas, em cursos de formação continuada e em obras que abordavam a temática da leitura e/ou tratavam de aspectos a ela relacionados, como seus desafios. Essa observação recorrente no discurso do professor (que surge como pré-construído e, em certa medida, marca a identidade da posição social de professor) torna-se, com frequência, objeto de estudo de investigações teóricas que propõem novas metodologias para o ensino de língua materna.

Especificamente em minhas experiências como professora de Educação Básica e de Graduação, constatei que, quando solicitava um trabalho de pesquisa ou uma produção de texto, eram comuns dois fenômenos: a falta de embasamento teórico ou de aprofundamento nas discussões propostas pelo professor; e a emissão da opinião própria, como uma supervalorização das próprias ideias, em detrimento daquelas apresentadas pelo autor de textos que deveriam ter sido bem lidos. Esses dois fenômenos foram considerados por mim, em um primeiro momento – e, resalto, sob o olhar de professora –, como indiferença ao texto escrito, ou melhor, às ideias propostas por ele, o que não me parecia ser um problema da falta de habilidade em leitura, visto que essa indiferença aparecia em alunos com diversos níveis de escolaridade.

A partir dessa observação, feita ao longo de alguns anos de prática docente, busquei, como doutoranda iniciante, embasamento teórico em trabalhos como o de Corrêa (2018, p. 122), a respeito da leitura realizada por internautas que o autor define como ingênuas:

Trata-se mais propriamente de um modo de esquiva à leitura, desta feita não por determinação social – falta ou apenas rudimentos de alfabetização, por exemplo –, mas em função de uma operação redutora da materialidade do texto de modo a, irrefletidamente, obter, por meio dela, apenas alguma indicação do tema tratado.

O autor ainda comenta que, numa posição em que se reduzem as ideias e as articulações dos textos, a ênfase recai na opinião pessoal do leitor que ignora as relações de alteridade inerentes à leitura e não estabelece vínculo com a instância produtora do texto, o que, nas palavras de Corrêa (2018, p. 122), é “[...] uma forma de silenciamento que, ao recusar o diálogo com o texto (e com o outro), não faz mais do que abrir caminho para réplicas a certas zonas de conforto (outra forma de elisão da alteridade e do próprio sujeito)...”.

O fato de o autor ter apontado a abertura do caminho para apenas réplicas a zonas de conforto me levou a outra ponderação: havia casos, também frequentes, em que eu solicitava a leitura de um texto e um trabalho ou uma produção a partir dele; mas o que os alunos faziam resumia-se a somente reproduzir o que tinham lido. Esses casos, apesar de considerarem o texto-base e revelarem ao menos uma leitura superficial dele, não eram, a meu ver, verdadeiras réplicas, pois eu não percebia a atividade dialogada dos alunos com os discursos lidos (ou que deveriam tê-lo sido). Seriam, pois, outra forma de efeito de elisão da alteridade. Embora esses fenômenos ocorram visivelmente nas leituras por meio da internet, Corrêa afirma encontrá-las, também, em exercícios de produção textual na universidade, reforçando a constatação de inúmeros professores, dentre os quais me incluo, de que os alunos frequentemente não se lançam a um processo de leitura abrangente e aprofundada que exija concentração, tempo e reflexão, fato que, a meu ver, tem relação com o processo de “recorta e cola” da internet, que pode tornar o novo texto incoerente e desconexo. Isso ajuda a explicar a dificuldade de produção de gêneros acadêmicos como o resumo e a resenha, que necessitam explicitamente (na materialidade linguística) de constantes diálogos com o autor do texto lido e com outros textos e discursos que dialogam com ele, no caso da resenha.

A supervalorização, no que diz respeito à leitura, das novas tecnologias e do meio digital, associada a uma postura que tende à elisão das relações de alteridade, conforme comentado, podem estar relacionadas a outra situação-problema: a diminuição da importância da figura do professor e de sua atuação mediadora no processo de ensino-aprendizagem, fatos alinhados às características discursivas da Modernidade Líquida (BAUMAN, 2001), com influências de ideias neoliberais. Como professora, já vivi situações, também relatadas por colegas, de problemas relacionados a atitudes de indiferença às explicações e às atividades de

sala de aula, além da falta de empenho dos alunos em interagir e estabelecer vínculos socioafetivos, mesmo quando há tentativas dos professores nesse sentido. Já ouvi de alunos, quando questionados se não iriam prestar atenção às minhas explicações, que eles iriam, em casa, assistir a videoaulas sobre o assunto, caso tivessem dúvida. Curiosa para compreender o que haveria nessas videoaulas, assisti também a algumas¹ e percebi que a maioria delas apenas apresentava os conteúdos, muitas vezes expostos por um tutor (nem sempre professor), em uma lousa, nem sempre digital, ou com qualquer outra característica diferente da de salas de aula comuns. A exposição era filmada e colocada na web, com a possibilidade de ser revista quantas vezes fossem necessárias, segundo o espectador. Alguns vídeos traziam as explicações expostas em slides que eram narradas/lidas, sem a exposição visual da figura do professor. Outro ponto que me chamou a atenção foi a extensão dos vídeos; muitos eram bem curtos, com a pretensão de passar dicas rápidas para o êxito do aluno em concursos e provas em geral. A abordagem desses conteúdos ocorria, geralmente, de maneira descritiva, enumerativa, com acompanhamento de alguns exemplos ilustrativos do tópico exposto. A interação com alunos, quando presente como parte da filmagem, pareceu-me ensaiada, com perguntas pré-prontas e previstas. Concluí que os saberes – que, em sala de aula não virtual, circulam não apenas em função dos conteúdos – estão, em grande número de videoaulas disponibilizadas na *web*, em função apenas da ideia de transmissão de conteúdos. As experiências de alunos e professores, levando em conta os respectivos contextos de vida, ficam em segundo plano ou não são considerados.

A frequente busca de alunos por videoaulas não constitui foco desta pesquisa, mas talvez possa ser de outras, que ofereceriam contribuições de extrema relevância para a educação. No entanto, entendo que os fatos descritos, embora não centrais neste trabalho, sugerem que a supervalorização do meio digital e do discurso que recomenda aos professores tornar suas aulas prazerosas, usando recursos tecnológicos, sem serem verdadeiras inovações, contribuem para o apagamento do professor, ou seja, para a desvalorização da sua função. Esse discurso, muitas vezes, funciona como obrigação e como apelo à não obsolescência da prática docente, comparada, nesse sentido, a um produto da moda, em vez de ser vista como constitutiva da aprendizagem. Não pretendo negar os benefícios das novas tecnologias;

¹ Alguns exemplos de videoaulas a que assisti:

“Concordância Verbal” – Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=sAt78QmRC90>>. (Acesso em: 15 de agosto de 2018).

“Dicas sobre como e quando usar porque, porquê, por quê e por que” – Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=6CRkBFhPtEw>>. (Acesso em 16 de abril de 2018).

“Pontuação” – Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=N6rWmMAVL2I>>. (Acesso em 16 de abril de 2018).

apenas pondero que, em muitos casos, elas são sugeridas e creditadas como substitutas da mediação do professor e dos fatores presumidos no processo de aprendizagem. O conceito de aula torna-se, não raramente, sinônimo de transmissão de conteúdos.

Os problemas comentados até o momento – em certa medida, associados –, a saber, a precariedade de realização da leitura como processo verdadeiramente dialógico e a desconsideração frequente do professor como principal mediador da aprendizagem, foram compreendidos por mim como resultantes da interpelação do sujeito de forma que ele assumisse uma posição individualizante, centralizada na ilusão do “eu” homogêneo e pleno de liberdade – liberdade entendida, aqui, como possibilidade subjetiva independente dos limites de sentido que a interação social e a historicidade, inevitavelmente, estabelecem. Em outras palavras, não é reservado espaço para o diálogo e a interação com o outro.

Entre as duas problemáticas apontadas, deixei a desvalorização do papel do professor como aspecto secundário desta pesquisa, operando como fato articulado e, obviamente, relevante ao problema principal que investigo: **as questões de leitura**. Assim, enfoquei a suposta falta de criticidade de meus alunos. Ela foi, inicialmente, entendida por mim como uma realização da leitura por apagamento: apagamento do “outro” ou do “eu”; em ambos os casos, a leitura revelava uma espécie de tendência à elisão da alteridade. De acordo com essas considerações, passei a investigar os casos desse apagamento; em que eles consistiam; como se materializavam. Essa perspectiva de abordagem de minhas observações estava pautada em uma posição de professora, segundo a qual eu olhava o *corpus* de pesquisa com postura avaliativa, hierarquizante. Sob essa visão, cheguei a conceber o *corpus* como um conjunto de dois tipos de produções: as que seriam réplicas de leitura e as que não o seriam, contradizendo os próprios pressupostos teóricos que havia adotado para analisá-las. Esse modo de abordagem dos dados me colocava no limite da teoria e na contradição inscrita na instituição escolar, que busca a formação autônoma dos alunos, mas que os enquadra a modelos educativos, como, no meu caso, a normas de leitura e escrita. Não quero dizer, com isso, que a escola deva ser negada, desconsiderada nem repudiada. Essa conduta seria ficar novamente de frente ao jogo de poder: ao propor o fim da escola, indica-se outro caminho, presumidamente melhor, na medida em que o sujeito, fadado a interpretar, propõe mudanças que superem práticas postas, sempre em busca de avanços, que podem ou não vir. Não é meu objetivo. Relato aqui meu primeiro olhar para o objeto de pesquisa para, adiante, contextualizar o segundo olhar. Considero que esta reflexão possa ser útil aos leitores da tese que vivam a mesma situação conflitante.

A avaliação da precária manifestação de criticidade dos alunos (e dos professores?) e a desvalorização docente (em muitos sentidos) são fatos da nossa realidade educacional. Talvez os casos concretizados em altas porcentagens levem a generalizações no campo da educação. A construção desses problemas advém também não só de sua concretude, mas, sobretudo – e agora me concentro na questão da leitura –, da perspectiva pela qual são interpretados. Uma delas é a perspectiva docente, atravessada por discursos pré-construídos que operam na constituição identitária do ser professor e na sua representação social.

Como pesquisadora, meu olhar precisava ser deslocado. Constatar problemas pela perspectiva de professora foi o primeiro passo; porém, era preciso me deslocar da perspectiva determinada pela lógica da falha e do erro – a qual induz, com frequência, às mesmas explicações normativistas já sedimentadas para os fenômenos de aprendizagem –, e encontrar meios de abordar, de forma científica, os fenômenos relacionados, especificamente, à leitura, buscando descrições da materialidade linguística, a partir das quais eu pudesse observar os processos de leitura desenvolvidos e concretizados, para, enfim, tecer alguma explicação, interpretação ou, quem sabe, generalização. Em outros termos, em vez de partir da norma para explicar as constatações, classificadas por mim como “problemas”, era preciso partir dos fenômenos do *corpus* para discuti-los, de forma teoricamente embasada.

Para tanto, pautei-me em Bakhtin, em cuja teoria a linguagem é sempre dialógica, ou melhor, somos dialógicos, constituímos-nos como sujeitos pela relação dialógica com o outro; assim, o acabamento de um sentido é dado pelo outro, que é interpelado a responder, mesmo que a resposta seja o silêncio. Os enunciados que produzimos são atos responsivos a outros enunciados anteriores e poderão produzir tantos outros mais, compondo uma rede dialógica infinita, na medida em que “[...] Eu vivo em um mundo de palavras do outro. E toda a minha vida é uma orientação nesse mundo; é reação às palavras do outro (uma reação infinitamente diversificada) [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 379). Nesse sentido, não se podem usar os conceitos bakhtinianos para classificar textos como “réplicas” ou “não réplicas”. Isso seria afirmar que existe a possibilidade de monologia e do sujeito enquanto origem e término dos sentidos. Como professora, isso pareceu, de início, um paradoxo, tendo em vista as necessidades institucionais; como pesquisadora, tornou-se um direcionamento claro. Além dos pressupostos do Círculo de Bakhtin, a pesquisa se desenvolveu sob ancoragem em Pêcheux e em outros pesquisadores que tratam da subjetivação do sujeito como essencialmente constituída pelo outro, o que resultou, pois, em alteração no modo de olhar o *corpus* e, conseqüentemente, de delimitar o objeto de pesquisa. Essa transformação passava, ainda, pela própria constituição identitária de pesquisadora.

As primeiras impressões tomadas dos textos que compuseram o *corpus* não foram invalidadas. Elas tiveram papel importante nas discussões ao longo de toda a pesquisa. Afinal, foi do incômodo da tendência ao apagamento da relação de alteridade que brotaram os primeiros passos investigativos. No entanto, as associações e as explicações para esse fenômeno foram modificadas e ganharam novo alcance, alterando, inclusive, o modo de olhá-lo, o que me levou a uma nova configuração do objeto de pesquisa. Os indícios de apagamento do eu ou do outro, que me impulsionaram ao paradoxo da possibilidade de “não réplicas”, tinham fundamento no que Barros (2011) chama de efeitos de monofonia:

[...] o diálogo é condição da linguagem e do discurso, mas há textos polifônicos e monofônicos, segundo as estratégias discursivas acionadas [...]. Monofonia e polifonia de um discurso são, dessa forma, efeitos de sentidos decorrentes de procedimentos discursivos que se utilizam em textos, por definição, dialógicos. Os textos são dialógicos porque resultam do embate de muitas vozes sociais; podem, no entanto, produzir efeitos de polifonia, quando essas vozes ou algumas delas deixam-se escutar, ou de monofonia, quando o diálogo é mascarado e uma voz, apenas, faz-se ouvir (BARROS, 2011, p. 6).

Sobre essa mesma questão, acrescento um trecho elucidativo de Brait (2011, p. 14 e 15):

[...] Tanto as palavras quanto as ideias que vêm de outrem, como condição discursiva, tecem o discurso individual de forma que as vozes – elaboradas, citadas, assimiladas ou simplesmente mascaradas – interpenetram-se de maneira a fazer-se ouvir ou a ficar nas sombras autoritárias de um discurso monologizado.

A presente pesquisa passou, portanto, à busca de ouvir essas vozes, segundo a reconfiguração do objeto de investigação, a saber: o dialogismo materializado nas réplicas de leitura, ou, dito de outra forma, os percursos dialógicos realizados pelo sujeito-leitor flagrados em sua réplica escrita, por meio de indícios linguístico-enunciativos. O ponto de partida das reflexões teóricas e analíticas será, então, a alteridade e a heterogeneidade na constituição do sujeito, e o dialogismo na constituição da leitura. Assim, a pergunta de pesquisa norteadora é: como o dialogismo se manifesta nos textos discentes do *corpus* constituído e delimitado? Em termos mais específicos, essa questão pode ser desmembrada em: i) a que ou a quem replicam os alunos? E, por conseguinte, o que da sociedade e da história constitui a réplica dada por eles em seus textos?; ii) quais estratégias enunciativas foram adotadas para se estabelecer diálogo e o que elas revelam do trabalho do “eu” e do “outro”, no processo de interação e constituição subjetiva?; iii) essas estratégias são visíveis, dando aspecto polifônico ao texto?

Ou são mascaradas, constituindo o texto por aspectos monofônicos, que dariam a ele um caráter monologizado do processo de leitura?

Note-se que a análise enfocará o dialogismo em duas dimensões, o mostrado e o constitutivo, e o modo como a dimensão constitutiva se inscreve nos enunciados responsivos. Essas questões serão retomadas e aprofundadas na última parte desta tese, em que explicarei a metodologia de análise e desenvolverei as análises propriamente ditas.

O processo de composição do *corpus* de análise da pesquisa ocorreu ao longo de um (01) semestre escolar em uma instituição federal de ensino público – o Instituto Federal de São Paulo (IFSP) –, com alunos de Ensino Médio e de Graduação em Matemática, de classes para as quais eu lecionava na ocasião. Quanto à natureza das produções do *corpus*, ela consiste em réplicas de leitura escritas, produzidas pelos alunos, segundo solicitações feitas em sala de aula. Essas réplicas escritas foram tomadas como produtos de leitura, mas não, apenas, da leitura imediatamente realizada pela proposta em sala de aula, e, sim, da história de leituras que os alunos carregam e da qual são constituídos. Em outras palavras, as produções escritas do *corpus* não oferecem indícios apenas de como o aluno realizou a leitura indicada pela professora em sala de aula, mas oferece, também, aspectos de sua própria constituição de leitor.

As réplicas se materializaram em quatro tipos de gêneros discursivos: a) comentário de leitura, b) resenha, c) dissertação escolar e d) artigo de opinião, em um total de 377 textos. Foram delimitados para a análise, de acordo com critérios que serão expostos no capítulo de metodologia, os gêneros “comentário de leitura” e “resenha”, que correspondem a 180 textos. Da delimitação feita, selecionei 10 textos de cada proposta de réplica solicitada, o que corresponde a, aproximadamente, 30% do novo montante. Ao todo, foram analisadas 50 produções, subdivididas em cinco (05) conjuntos ou blocos:

- 10 textos do gênero “comentário de leitura” elaborados a partir da proposta de leitura de letras de canção;
- 10 textos do gênero “comentário de leitura” elaborados a partir da proposta de leitura de obra cinematográfica;
- 10 textos do gênero “comentário de leitura” elaborados a partir da proposta de leitura de reportagem;
- 10 textos do gênero “resenha” elaborados a partir da proposta de leitura de artigos de opinião;
- 10 textos do gênero “resenha” elaborados a partir da proposta de leitura de artigo acadêmico.

Como percebido, foram selecionados textos de dois tipos de gêneros discursivos produzidos conforme cinco propostas de leitura diferentes. Cada proposta desenvolvida em sala de aula será detalhada nos capítulos de metodologia e de análise.

Todos os textos do *corpus* são de alunos que aceitaram participar da pesquisa, mediante assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido aprovado pelo Comitê de Ética da Faculdade de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP), designado pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) à avaliação do projeto da tese e à permissão para sua realização. O número do parecer de autorização é 2.023.673.

Resumidamente, o trabalho está organizado em três partes: as duas primeiras são compostas por três capítulos cada uma; a última parte, por dois capítulos.

A parte I, intitulada “Sujeito, Heterogeneidade, Dialogia”, aborda concepções básicas e essenciais da fundamentação teórica:

- a) No primeiro capítulo, trato da constituição do sujeito, estabelecendo diálogos com teorias que tomam a relação eu-outro como fundantes do processo de engendramento do sujeito da linguagem. Assim, o capítulo se subdivide em: a) teóricos da Análise do Discurso Francesa: Pêcheux, Courtine, Autier-Revuz, Orlandi, que têm como um dos pilares da teoria do discurso a determinação histórica dos processos semânticos, ou o funcionamento do pré-construído no acontecimento discursivo, numa articulação que retoma o outro, pela memória discursiva, e possibilita pontos de deriva, pelos quais sentidos evidentes podem sempre deslizar e vir a ser outros; b) conceitos da teoria dialógica do discurso com base em Bakhtin, resgatando contribuições acadêmicas importantes, como as de Corrêa, Fiorin, Faraco, Barros, dentre outras, segundo as quais o princípio da dialogia perpassa a constituição do sentido e atravessa o sujeito, que enuncia sempre em direção e em resposta a um outro (outro discurso, outro sujeito);
- b) No segundo capítulo, para a exploração da questão da alteridade, acrescento contribuições de outra perspectiva de estudos: a de pesquisadores voltados, sobretudo, a pesquisas sobre o processo de aprendizagem, como Vygotsky e Wallon, e a pesquisas de natureza psicanalítica, como Lacan; pesquisadores estes que propõem reflexões, ideias, conceitos acerca da subjetivação dos sujeitos e da forma como se desenvolvem, aspectos relevantes para a função docente e para uma visão inclusiva do processo de leitura. Para esses autores, a linguagem é fundamental à subjetivação. Ressalto que o que será enfatizado

nas propostas de Vygotsky, Wallon e Lacan é o que apontam sobre o surgimento e a constituição do sujeito, sobre a concepção de linguagem e sua função nos processos de subjetivação, podendo, pois, contribuir para a compreensão dos percursos dialógicos adotados pelos sujeitos-leitores participantes desta pesquisa;

- c) No terceiro capítulo, abordo as questões teóricas desenvolvidas nos dois primeiros, de modo a articulá-las em interface, isto é, de modo a buscar vínculos entre elas, cada uma à sua maneira e segundo sua perspectiva de estudo, para entrelaçar as contribuições e ampliar o olhar para o meu objeto de pesquisa. Tanto a vertente de estudos do discurso de Pêcheux como a de Bakhtin, embora distintas em muitos pontos, buscam investigar a natureza da linguagem e do sujeito, que será sempre um sujeito de linguagem. Daí a relevância dessas propostas teóricas para o presente estudo, que se ancora no âmbito da Linguística Aplicada. A aproximação dessas vertentes que abordam a linguagem com os estudos desenvolvidos por teorias da aprendizagem e pela Psicanálise ocorre pelo fato de esta pesquisa se realizar no contexto da Educação, em que o trabalho docente, especificamente o trabalho do professor de Português, lança mão de conhecimentos de Língua Materna e, também, de conhecimentos sobre a relação professor-aluno e sobre aspectos de ensino e aprendizagem na sala de aula.

A parte II, intitulada “Leitura: concepções, práticas e avaliação”, também é subdividida em três capítulos e aborda o sujeito heterogêneo, agora, em meio ao processo de leitura, especificamente no âmbito escolar:

- a) No capítulo 1, faço um resgate das concepções recorrentes de leitura, detendo-me na concepção discursiva da leitura e no papel do gênero do discurso no ensino da leitura em sala de aula;
- b) No segundo, disserto sobre questões da subjetivação no momento contemporâneo da Pós-modernidade (ou da Modernidade Líquida). Embasome, teoricamente, em sociólogos como Bauman, Hall; e em filósofos como Lipovetsky, Lyotard, cujos estudos analisam a sociedade atual e suas peculiaridades. Entendo que, para além dos processos de subjetivação do sujeito analisados por Pêcheux e Bakhtin, existem discursos típicos da Pós-modernidade que operam nas subjetividades, nas práticas sociais, na constituição dos sujeitos. A meu ver, o caráter monofônico da leitura pode ter

relação com o modo de interpelação subjetiva neoliberal que marca o funcionamento pós-moderno. Logo, as reflexões sobre a contemporaneidade têm o intuito de observar as tendências discursivas em leitura, para entender que função-sujeito e efeitos de sentidos estão fortemente inscritos, passando-se por evidentes;

- c) No último capítulo da parte II, detenho-me nas práticas de leitura concretamente realizadas na escola e na sua avaliação. Tenho o objetivo de, com este capítulo, esclarecer o tom pretendido para a análise dos textos do *corpus* e contribuir com discussões acerca da metodologia do trabalho com a leitura na escola.

Por fim, a parte III, intitulada “Metodologia e Análise”, é organizada da seguinte maneira:

- a) No primeiro capítulo, apresento os caminhos metodológicos de composição do *corpus*, com a descrição do contexto pedagógico situado que emoldura o contexto imediato de coleta de dados. Descrevo os procedimentos de leitura tanto no Ensino Médio, quanto na Graduação. Além da composição do *corpus*, explico os critérios de seleção de produções para análise e a delimitação do objeto analítico;
- b) No segundo capítulo, desenvolvo, em cinco seções diferentes, as análises propriamente ditas, destacando e discutindo os movimentos dialógicos salientes nas réplicas de leitura analisadas.

Após o desenvolvimento da análise, passo, como finalização da tese, à discussão dos resultados e a reflexões amplas, relacionando tópicos analisados e buscando conclusões que me permitam compreender o processo de pesquisa e de ensino-aprendizagem da leitura. As conclusões, como todo enunciado, têm caráter aberto, não fechado nelas mesmas; isso quer dizer que buscam diálogos com o outro, com futuros leitores da esfera acadêmica e escolar, a fim de que novas atitudes responsivas venham a ampliar e a enriquecer ideias e concepções em torno da formação de leitores.

PARTE I

SUJEITO, HETEROGENEIDADE, DIALOGIA

Contranarciso

*em mim
 eu vejo o outro
 e outro
 e outro
 enfim dezenas
 trens passando
 vagões cheios de gente
 centenas*

*o outro
 que há em mim
 é você
 você
 e você*

*assim como
 eu estou em você
 eu estou nele
 em nós
 e só quando
 estamos em nós
 estamos em paz
 mesmo que estejamos a sós*

(LEMINSKI, 2013, p. 32)

Esta primeira parte da tese tem como eixos teóricos fundamentais o sujeito, a heterogeneidade e a dialogia, concepções que se associam, conforme sugere a epígrafe acima. A relação do “eu” com o “outro” é cara a este trabalho. Nesse sentido, minha intenção é discutir a constituição subjetiva e sua condição intersubjetiva, dada a característica heterogênea da linguagem e o processo de dialogia fundador das relações sociais. Neste momento, centro-me na compreensão de como o sujeito e a linguagem se constituem, segundo diferentes teorias e estudos do discurso.

Três capítulos compõem a parte I. No capítulo 1, discuto a constituição do sujeito pelas vertentes de estudos do discurso baseadas em Pêcheux e Bakhtin; no capítulo 2, discuto a questão por vertentes da Psicologia e da Psicanálise lacaniana, que estão interessadas em um sujeito que aprende, desenvolve-se, modifica-se, relaciona-se com o mundo; no capítulo 3, busco o fio que perpassa e conecta as vertentes discutidas, a saber, a alteridade.

Os conceitos, aqui, apresentados são importantes como base fundamental desta tese. Eles direcionam os entrelaçamentos, ao longo de toda a pesquisa, que pretendo fazer em

relação ao meu objeto amplo de investigação: a leitura. Para toda reflexão realizada acerca da leitura, busco ancorar-me nos eixos teóricos que discuto nos capítulos desta primeira parte do trabalho. Além disso, as análises dos textos selecionados do *corpus* também terão como respaldo as teorias e seus conceitos aqui debatidos. Uma vez conhecendo o campo teórico em que me baseio, o leitor poderá compreender melhor as relações que estabeleço e as análises que me proponho a realizar.

CAPÍTULO 1

Processos de constituição do sujeito da linguagem

As questões dialógicas em leitura, delimitadas na introdução como focos principais de interesse desta tese, sofrem influência dos modos de constituição dos sujeitos e, sobretudo, – como parte ainda da delimitação temática do trabalho – da constituição do sujeito leitor contemporâneo. A fim de compreender melhor essas articulações discursivas, passo a investigar os processos de constituição do *sujeito da linguagem*, sem, neste momento, relacioná-los, ainda, aos aspectos peculiares da contemporaneidade, o que farei mais adiante, em outros capítulos. Adoto dois vieses, os quais, embora se distanciem em vários aspectos, dialogam entre si em muitos outros.

Tendo como pressuposto que o sujeito é sempre sujeito da linguagem, isto é, não um “usuário” da linguagem, mas sim “constituído” de linguagem (CORRÊA, 2018), abordarei a concepção de linguagem e sujeito pela vertente de Pêcheux, da Análise do Discurso Francesa (doravante AD), e pela vertente de estudos de Bakhtin, por entender que ambas apontam para a relação intrínseca entre linguagem e sujeito.

Para a AD, o estudo do discurso, materializado na linguagem, é uma forma de análise da estrutura e do acontecimento, ou seja, daquilo que se repete, por meio da memória discursiva, como estrutura, nos acontecimentos irrepitíveis e únicos de enunciação, levando-nos a observar práticas discursivas sócio-histórico-ideológicas que engendram os sujeitos.

Na teoria desenvolvida pelo Círculo de Bakhtin, o estudo do enunciado e da enunciação envolve a percepção do sujeito na linguagem, em um movimento dialógico e de posicionamento valorativo perante o mundo e o outro. Essa concepção embasa a maioria dos materiais didáticos e metodologias de ensino da Língua Portuguesa atuais, por meio da proposta de ensino por meio de gêneros discursivos.

Há, certamente, a noção de que os autores ícones de cada vertente apresentada a seguir, em linhas gerais, filiam-se a trajetórias teóricas distintas. No entanto, é possível observar pontos de interface entre eles, o que permite não só compreender de forma abrangente o problema delimitado, mas, principalmente, sugerir caminhos para lidar com o novo contexto da contemporaneidade, em sala de aula.

Uma das principais aproximações possíveis entre Pêcheux e Bakhtin, ainda que não seja de forma inteiramente correspondente, é a importância que ambos atribuem ao “outro” na constituição do sujeito. Essa relação será brevemente comentada ao longo deste capítulo, nas reflexões acerca das concepções de linguagem, sujeito e outros aspectos que essas concepções pressupõem. Antecipo que ela ganhará olhar central no capítulo 3 desta parte da tese, no qual buscarei articular as ideias dos autores que tratam de processos de constituição dos sujeitos com a questão da alteridade.

1.1 Vertente discursiva de Pêcheux

A noção de “sujeito” na AD, a partir das ideias de Pêcheux, é indissociável da noção de “discurso”, uma vez que se funda no pressuposto de que não existe discurso sem sujeito. E, como o discurso, objeto de estudo da AD, ganha materialidade na linguagem, faz-se necessário discutir a relação entre essas noções.

1.1.1 Sujeito e Linguagem na AD

No fim da década de 60 e nos anos 70, Michel Pêcheux e Jean Dubois, apesar de preocupados com estudos diferentes, apresentavam um aspecto em comum: o interesse por questões relativas ao marxismo e à política, compartilhando ideias acerca de luta de classes, ideologia dominante, movimento social. Segundo Maldidier (2014), um olhar histórico permite observar que, apesar de pesquisarem independentemente um do outro, esses dois estudiosos fundaram a Análise do Discurso de perspectiva francesa, a qual lançou um olhar para um aspecto excluído dos estudos saussurianos que a precederam: a exterioridade. A AD de Dubois deu lugar à enunciação, aliada a estudos de Benveniste; e a de Pêcheux fortaleceu-se com a ideia de uma análise automática do discurso, em 1969, e evoluiu até a AD com a qual temos contato hoje.

A Análise do Discurso de linha francesa (AD) é uma perspectiva transdisciplinar que se apoia, basicamente, em três regiões do conhecimento científico:

1. O materialismo *histórico*, como teoria das formações sociais e de suas transformações, compreendida aí a teoria das ideologias;
 2. A linguística, como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação ao mesmo tempo;
 3. A teoria do discurso, como teoria da determinação histórica dos processos semânticos.
- (PÊCHEUX e FUCHS, 1997, p. 163 e 164).

Essas três regiões, segundo Pêcheux e Fuchs (1997, p. 164), são “atravessadas e articuladas por uma teoria da subjetividade (de natureza psicanalítica)”; eis as bases para a concepção de sujeito que seria adotada: a de um sujeito que, constituído historicamente, é formado, também, por uma dimensão inconsciente².

Em seu projeto inicial, a AD pretendia, como primeiro objetivo, “[...] rearticular o que o ‘corte saussuriano’ havia talhado, de fazer ressurgir o que a instituição de uma linguística formal havia relegado ao exterior do campo da ciência da linguagem: as condições de uso da língua” (COURTINE, 2006, p. 39). Esse novo domínio de estudos era um lugar privilegiado para o encontro entre a linguística e a história, de duas formas, como explica Courtine (2006): a) examinando, criticamente, os fundamentos do olhar de Saussure como inauguração da linguística como disciplina autônoma; e b) rearticulando o sistema linguístico como ele havia sido concebido, o que inclui os funcionamentos da problemática da enunciação, com as condições históricas da língua concreta, realizada em condições reais de interação. Aos poucos, por tomar a língua em seu caráter fortemente histórico-social, a AD tornou-se âmbito para uma perspectiva teórica de leitura e análise crítica de discursos, inicialmente e com mais interesse, da esfera política. A AD abriu espaço privilegiado para a observação de práticas sociais e políticas, bem como para o estudo sobre posicionamentos ideológicos dos sujeitos.

A respeito do processo de subjetivação, ou seja, de engendramento do sujeito em dadas condições sociais, Pêcheux (2014) o conceitua como o processo pelo qual o indivíduo torna-se sujeito ao ser interpelado pela ideologia, o que pressupõe o interesse da AD não pelo ser empírico e biológico, mas, sobretudo, pelo sujeito, que tem uma existência histórica, constituído pelas evidências ideológicas.

O conceito de ideologia na AD é adotado por Pêcheux, a partir da leitura da teoria de base marxista, de Althusser (1985), para o qual “a ideologia é uma ‘representação’ da relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência” (ALTHUSSER, 1985, p. 85). O homem vive em condições de trabalho alienadas, ou seja, não tem acesso direto à

² Embora não seja meu interesse, nesta tese, desenvolver como ocorreu a formação da AD, gostaria de apresentar aqui uma questão colocada por Orlandi (2016) quando discute a AD e a contemporaneidade científica. Segundo a autora, “há diferentes formações discursivas que, reivindicando-se como análises de discurso da linha de Pêcheux, rolaram pelo revisionismo, expulsaram a ideologia, reduziram o político ao enunciativo, ou redefinem bizarramente os conceitos exata e rigorosamente postos por Pêcheux. Formas de in-compreensão. Paralelamente temos as dificuldades reais como a de compreender a relação do inconsciente e a ideologia [...]” (ORLANDI, 2016, p. 39). Sobre ideologia e inconsciente, a autora chama a atenção, ainda, para o fato de que Pêcheux pensava a relação da língua – sujeita a falhas e não, como um sistema fechado – com a ideologia, a qual tem um funcionamento semelhante ao do inconsciente, segundo um conceito de sujeito que não é centrado em si nem a origem dos sentidos que constrói.

realidade de produção capitalista; dessa forma, constrói representações imaginárias de suas condições de existência e, como essas condições são alienadas, ele também vive alienado; logo, a relação que mantém com a realidade é ilusória. As relações sociais são, portanto, ideológicas, já que se realizam sob representações imaginárias produzidas pelos homens. Inevitavelmente, o mundo simbólico é construído de modo ideológico, representado por meio de ideias reproduzidas sócio-historicamente. Dessa forma, é por meio da ideologia que os sentidos são determinados: é “a ideologia que fornece as evidências pelas quais ‘todo mundo sabe’ o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve, etc., evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado ‘queiram dizer o que realmente dizem’” (PÊCHEUX, 2014, p. 146).

Pêcheux relaciona a teoria de Althusser ao conceito de discurso, logo, com a linguagem; daí serem possíveis aproximações com Foucault, Derrida e Lacan (TEIXEIRA, 1997). “Ele [Pêcheux] toma a teoria de Althusser sobre o sujeito para formular uma teoria semântica que busca desmistificar a ‘evidência’ do sentido” (TEIXEIRA, 1997, p. 65). Além da inserção do conceito de discurso, Pêcheux, embora se pautando pelo materialismo histórico, busca aproximações com Lacan, com articulações entre ideologia e inconsciente.

Segundo Althusser (1985), a transmissão dos sentidos cristalizados e ideológicos é garantida pelos Aparelhos Ideológicos do Estado (Família, Igreja, Escola...) e pelo Aparelho de Repressão do Estado (o aparelho jurídico-político que distribui, verifica e controla as identidades, como a Polícia). Os sujeitos se constituem de linguagem cujos sentidos lhe parecem naturais e evidentes, mas que são, na verdade, sedimentados sócio-historicamente e transmitidos, sob efeitos do inconsciente, pelos Aparelhos de Estado e por ritos cotidianos. Teixeira (1997) explica que ideologia e inconsciente são, para Pêcheux, estruturas constituintes do sujeito que operam produzindo evidências de sentidos.

As ideologias materializam-se em práticas e manifestam-se nos discursos que, por sua vez, constituem os sujeitos à medida que estes assumem posições sócio-históricas (posição-professor, posição-polícia, posição-patrão etc.) na sociedade. Os sujeitos assumem posições sob a impressão de o fazerem por um processo natural, de livre vontade, quando são, na verdade, conduzidos a isso, na medida em que participam do funcionamento do sistema social, que é ideológico, passando a representar, de forma imaginária, as próprias condições de existência, alienando-se delas. Essa alienação que se faz pelo imaginário é tal que reproduz

a distorção: em lugar de as instituições servirem aos sujeitos, são eles que servem a elas (CASTORIADIS³, 1995 apud UYENO, 2012).

Conforme participa dos eventos e relações sociais, o sujeito é constituído por discursos que estão em circulação no momento histórico, ou seja, que estão na “ordem do discurso”, legitimados socialmente numa dada época (FOUCAULT, 1996). Discurso pode ser entendido como o efeito de sentido entre os interlocutores; encontra-se no social; é exterior à língua, porém precisa dela para se manifestar, ou seja, o discurso diz respeito a aspectos sociais e ideológicos que se impregnam nas palavras e nas práticas dos sujeitos para se materializar (PÊCHEUX, 2014).

Como vivemos em uma sociedade em que as relações sociais são relações desiguais de poder, provocando diferenças entre classes e conflitos de interesses, os indivíduos, recrutados em sujeitos (ou formas-sujeito), ocupam diferentes posições sociais, para as quais os discursos são constituídos de modo diferente, isto é, os efeitos de sentidos não são os mesmos para todos os sujeitos. Dependendo da posição-sujeito, os sentidos serão interpretados de modos distintos. Nas palavras do autor:

Poderíamos resumir essa tese dizendo: *as palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam*, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às *formações ideológicas* [...] nas quais essas posições se inscrevem (PÊCHEUX, 2014, p. 146 e 147). (destaque do autor).

Os discursos, portanto, remetem a formações ideológicas. Dizemos, assim, que os correspondentes linguísticos das formações ideológicas são as formações discursivas, que podem ser conceituadas como aquilo que “determina *o que pode e deve ser dito* (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa etc.)” (PÊCHEUX, 2014, p. 147). São as formações discursivas que determinam os sentidos das palavras, textos, posições, o que permite compreender, por exemplo, que a palavra “mulher”, em um dado contexto, pode produzir diferentes sentidos conforme a formação discursiva à qual o sujeito se filia, revelando ideologias machistas, feministas, religiosas e outras tantas. Essas formações discursivas são formadas por discursos que se relacionam numa tensão de poder, assim o sujeito é engendrado nessa rede formada pela microfísica do poder, filiando-se a uns ou outros discursos de uma formação discursiva.

³ CASTORIADIS, C. **A Instituição Imaginária da Sociedade**. 3. ed. Trad.: Reynaud, G. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

Os discursos, como partes de formações ideológicas e discursivas, não são propriamente textos ou falas, mas, sim, efeitos de sentido materializados em palavras, textos, ou seja, os discursos são exteriores à língua, relacionam-se a aspectos sócio-histórico-ideológicos, embora, como já foi dito, precisem da língua para se manifestar.

Todo esse processo é realizado, de modo inconsciente, por meio de dois tipos de esquecimentos pelos quais os sujeitos são afetados para se constituírem e para enunciarem (PÊCHEUX, 2014): o esquecimento denominado de número 2 é aquele que leva o sujeito a enunciar sob a ilusão de ser a fonte dos dizeres, a origem dos discursos; já o esquecimento denominado de número 1 está relacionado às escolhas particulares dos sujeitos para produzir enunciados com a ilusão de controle da produção dos sentidos sobre aquilo que enunciam.

Percebe-se que a AD, por um lado, é pautada no materialismo histórico; por outro, considera as influências dos processos subjetivos que atuam nos discursos, possibilitando a compreensão do sujeito não só a partir de dados de ordem sócio-histórica, mas, também, psicanalítica.

1.1.2 Interdiscurso e heterogeneidade discursiva

Os discursos são retomados, conforme as regras das formações discursivas a que pertencem, e relacionados numa espécie de rede ou emaranhado, por meio de processos denominados interdiscursos. Em outras palavras, o interdiscurso pode ser compreendido como a retomada, sob efeito do esquecimento nº 2, de discursos produzidos, já existentes anteriormente, o que permite concluir que todo discurso é constituído de outros, e, por conseguinte, todo dizer é constituído de outros dizeres (PÊCHEUX, 2014).

Pêcheux (2014) explica, ainda, que o interdiscurso (ou discurso-transverso) sofre uma linearização, sob efeitos do esquecimento nº 1, no eixo do intradiscurso, que é “o funcionamento do discurso com relação a si mesmo (o que eu digo agora, com relação ao que eu disse *antes* e ao que eu direi *depois*; portanto, o conjunto dos fenômenos de ‘co-referência’ que garantem aquilo que se pode chamar o ‘fio do discurso’, enquanto discurso de um sujeito)” (PÊCHEUX, 2014, p. 153). E, ainda, o intradiscurso só é entendido em suas relações interdiscursivas.

O sujeito retoma discursos passados, sob a ilusão de autonomia, devido ao esquecimento nº 2, ao mesmo tempo em que é afetado pela ressonância de vozes de uma memória discursiva. Paradoxalmente, os processos de esquecimento e de memória agem

inconscientemente sobre os sujeitos para que possam enunciar e constituírem-se como tais (GREGOLIN, 2001; UYENO, 2011).

O sujeito é constituído de diferentes discursos, originados de diferentes formações ideológicas, o que faz dele um sujeito heterogêneo. Authier-Revuz (2004) aponta dois tipos de heterogeneidade: a constitutiva e a mostrada, as quais serão mais detalhadamente discutidas no capítulo 3 desta primeira parte.

Sendo o sujeito heterogêneo, constituído, por conseguinte, de variados discursos, seu próprio discurso pode tornar-se contraditório. Foucault (2005) explica que a história está repleta de contradições, mas que, na verdade, existe uma lei da coerência que busca mascarar as contradições. Essa lei é uma espécie de

obrigação de procedimento, quase uma coação moral da pesquisa: não multiplicar inutilmente as contradições; não se deixar prender às pequenas diferenças; não atribuir peso demasiado às transformações, aos arrependimentos, aos retornos ao passado, às polémicas; não supor que o discurso dos homens esteja continuamente minado, a partir do interior, pela contradição dos seus desejos [...] (FOUCAULT, 2005, p. 168).

O autor elucidava que essa coerência que “apaga” as contradições é necessária, porque “é o resultado da pesquisa: ela define as unidades terminais que arrematam a análise: descobre a organização interna de um texto [...] ou o ponto de encontro de discursos diferentes” (FOUCAULT, 2005, p. 168 e 169).

A contradição, para esse autor, faz parte da natureza do sujeito; existe entre a consciência e o inconsciente. É na tentativa de superar as contradições que o sujeito fala, dialoga (FOUCAULT, 2005). Como não há discurso sem sujeito (PÊCHEUX, 2014), o discurso revela a contradição do sujeito; paradoxalmente, é essa contradição que “constitui a própria lei de sua existência” (FOUCAULT, 2005, p. 170). É justamente para superar as contradições que os sujeitos produzem discursos, que, por sua vez, entram em processo de interdiscurso e resultam em novas contradições inerentes à constituição heterogênea dos sujeitos.

Dadas essas colocações, é possível inferir que o sujeito está à mercê de assujeitamentos, como se defendia no início dos estudos em AD (ou AD1). Esse assujeitamento ocorreria de forma inconsciente, porque os sujeitos retomam discursos pré-construídos, como se fossem estruturas pré-definidas, e produzem sentidos conforme regras de uma dada formação discursiva. O pré-construído irrompe no discurso como se estivesse sempre já-aí, impondo o seu sentido, o qual, de tão cristalizado, passa por universal e natural

(TEIXEIRA, 1997). Logo, os sujeitos são, em certa medida, assujeitados, por estarem sempre sob efeito de uma estrutura que constitui os discursos, sem o controle subjetivo.

Entretanto, Pêcheux (2015), na contínua evolução de seus estudos na construção da AD, postula que as produções enunciativas, embora revelem discursos anteriores, filiações ideológicas pré-existentes, configurando-se, em certa medida, repetições, são, também, acontecimentos, ou seja, realizações enunciativas abertas às possibilidades dos efeitos de sentido, por serem concretizadas em novas condições de produção nunca antes ocorridas e que não poderão ser repetidas em nenhuma outra circunstância. Por mais constituído de passado que um enunciado seja, ele é produzido, a cada vez, em condições distintas, o que faz dele algo novo – um acontecimento passível de produzir novos sentidos.

Dessa forma, por mais que o fenômeno de interdiscurso – retomada e articulação de discursos passados – determine a natureza heterogênea dos sujeitos e lhes permita atualizar filiações ideológicas nos discursos materializados nos enunciados que produzem, essas produções não serão apenas simples repetições, uma vez que ocorrerão em novas “condições de produção”, em novos contextos, o que as torna “acontecimentos”, que não têm sentidos fechados e previsíveis, mas que passam por interpretações, as quais, mesmo considerando os efeitos de discursos passados e de memória discursiva, não ficam por eles engessadas (nem ficam, dialeticamente, desengessadas).

Não se trata de pretender aqui que todo discurso seria como um aerólito miraculoso, independente das redes de memória e dos trajetos sociais nos quais ele irrompe, mas de sublinhar que, só por sua existência, todo discurso marca a possibilidade de uma desestruturação-reestruturação dessas redes e trajetos: todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação, na medida em que ele constitui ao mesmo tempo um efeito dessas filiações e um trabalho (mais ou menos consciente, deliberado, construído ou não, mas de todo modo atravessado pelas determinações inconscientes) de deslocamento no seu espaço: não há identificação plenamente bem sucedida (PÊCHEUX, 2015, p. 56).

As condições de produção dão sustentação ao surgimento e à disseminação dos discursos. Dividem-se em dimensão macro e micro (ORLANDI, 2005), isto é, dizem respeito ao âmbito sócio-histórico e ideológico (no qual operam discursos produzidos anteriormente, memória discursiva que se formou, interdiscurso que determina os sentidos, ordem dos discursos) e ao âmbito imediato de produção (ao qual interessam quem são os sujeitos, quais posições sociais ocupam, em que situação enunciam etc.).

No processo de constituição do sujeito, segundo a vertente discursiva da AD, pode-se compreender, portanto, que o sujeito se engendra em meio aos discursos sociais, que, embora caracterizem as formações discursivo-ideológicas, sempre produzem efeitos pelo

interdiscurso, de modo que nunca uma formação discursiva é homogênea. O sujeito, por conseguinte, também é o efeito dessa heterogeneidade. Ao entrar no processo discursivo, retoma sentidos sob a ilusão de autonomia e os relaciona de maneira única, singular, a cada contexto de enunciação. Não se pode, dessa forma, ignorar que é justamente pelas relações de alteridade discursiva que o sujeito se constitui e enuncia. A ideia de heterogeneidade domina a chamada terceira fase da AD, em que o papel do (O)outro é fundamental (POSSENTI, 1995).

1.2 Vertente discursiva de Bakhtin

A vertente de estudos discursivos de Bakhtin também aponta, assim como a de Pêcheux, para o sujeito da linguagem. Saliento, ademais, que essa vertente se tornou um dos pressupostos teóricos mais presentes, atualmente, na fundamentação pedagógica para o desenvolvimento da leitura na escola: é a vertente discursiva de Bakhtin, propondo o gênero do discurso – conceito bakhtiniano – como principal instrumento para o ensino de procedimentos e estratégias de leitura e produção textual. Essa marcante constância teórica corrobora a necessidade reflexiva acerca dessas ideias relacionadas ao sujeito e à linguagem; perspectiva esta que explora muitos conceitos mais, além do conceito de “gênero”.

1.2.1 Sujeito e Linguagem no Círculo bakhtiniano

Em Bakhtin, o sujeito é entendido como consciência, de modo peculiar: não por uma visão psicologizante e autônoma da consciência, mas como uma consciência que emerge pela interação social e se constitui de signos ideológicos. A consciência não existe, segundo o autor, por si só. Apenas nos signos, no material semiótico, ela se corporifica.

Nesse sentido, assim como em Pêcheux, também em Bakhtin se pode perceber a relação intrínseca entre sujeito e linguagem: os indivíduos, em interação social, vão adquirindo linguagem e dela se constituindo. Quando entram na corrente dialógica de signos, nos quais ressoam vozes sociais, a consciência se ativa. Nas palavras do autor:

[...] Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. [...] Os sujeitos não ‘adquirem’ sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência (BAKHTIN, 2006, p. 111).

Tanto a filosofia idealista quanto a visão psicologista da cultura, segundo Bakhtin (2006), situam a ideologia na consciência, como entidade autônoma. No entanto, a

consciência não pode se manifestar de outra forma a não ser por meio de signos, pelo material semiótico. “Fora desse material, há apenas o simples ato fisiológico, não esclarecido pela consciência, desprovido do sentido que os signos lhe conferem” (BAKHTIN, 2006, p. 36). E ainda: “A consciência individual não é o arquiteto [dessa] da superestrutura ideológica, mas apenas um inquilino do edifício social dos signos ideológicos” (BAKHTIN, 2006, p. 36).

Alimentada pelos signos, que são ideológicos e sociais, a lógica da consciência é, portanto, a lógica da sociedade. Quanto mais autoritária uma sociedade, na qual há predomínio de uma voz ideológica, mais monológica é a consciência individual (BAKHTIN, 2006). Conceber um signo como ideológico e, no caso, a palavra como signo linguístico ideológico por excelência, é entendê-lo como campo de luta de classes. Os signos seriam, conforme a filosofia do signo ideológico proposta por Bakhtin (2006), a materialização das ideologias que, por sua vez, refletem a luta de classes. Os signos, carregados de valores, de ideologia, são absorvidos pela consciência individual como sendo seus. Logo, o *tema* ideológico, como explica Bakhtin (2006), possui sempre um índice social que, ao entrar para a lógica individual, ganha índice individual.

Há, nesse aspecto, uma aproximação com as ideias de Pêcheux, que propôs o esquecimento número 2, a partir do qual o sujeito retoma discursos passados. Bakhtin, porém, não elucida o processo como efeito de memória discursiva que afeta inconscientemente o sujeito. Em ambas as teorias, o que fica clara é a importância atribuída ao aspecto social na constituição dos sujeitos (em Pêcheux) ou das consciências (em Bakhtin). Ao se constituírem por discursos sócio-históricos e por signos sociais, o “eu” só pode ser engendrado a partir do “outro”.

Ainda acerca dos signos e especificamente dos signos linguísticos, Bakhtin (2006) defende que estudar o material semiótico por uma perspectiva fisiológica, biológica, psicológica é abstrair suas significações ideológicas mutáveis e intrinsecamente ligadas às relações sócio-históricas. Nesse caso, trata-se não mais de signos, mas de instrumentos, sinais mortos, sem vida, sem relação com a vivacidade da comunicação. Em Saussure⁴, em que o

⁴ Saliento que os estudos de Ferdinand de Saussure tiveram importância fundamental para as questões linguísticas, a partir dos quais outras discussões teóricas foram possíveis, bem como novas proposições científicas. Neste trabalho, as referências ao “pai da Linguística” não pretendem minimizar suas contribuições, apenas buscam pontuar que o olhar saussuriano estava coerente com o conceito de língua e os objetivos linguísticos que delimitou, e esse olhar não considerava aspectos exteriores ao sistema (sujeito, contexto, ideologia...) que vieram a ser considerados, de modos diferentes, por outros estudiosos da linguagem. Tento, portanto, estabelecer distinções e reflexões sobre as concepções de língua dele e de outros autores, porque acredito que elas podem incidir nos modos como trabalhamos com a leitura em sala de aula e nos modos como nossos alunos leem.

sistema de signos era o objeto de estudo, talvez isso fosse relevante; já em Bakhtin, a noção de signo ideológico ocasionou uma nova concepção de língua e mudança no objeto de estudo.

Segundo o autor russo, a Linguística surgiu dos estudos filológicos; assim, não se estranha o trabalho linguístico com monólogos mortos, enunciações retiradas de seu contexto de produção, sem vínculo com a historicidade. O trabalho do filólogo-linguista baseia-se no fato de que a compreensão é um ato passivo, que exclui a réplica ativa, ou seja, ao lançar um olhar para a língua enquanto sistema autônomo, independente do contexto e dos sujeitos, trabalha-se com a compreensão passiva, não com réplicas ativas que são inerentes aos enunciados concretos (BAKHTIN, 2006).

A concepção de língua saussuriana – convencional e arbitrária –, bem como a relação entre o código linguístico e o matemático servem, de acordo com Bakhtin (2006), a uma corrente racionalista que não vê nenhum vínculo entre a lógica interna do próprio sistema de signos e as significações ideológicas. Dessa forma, tanto o subjetivismo idealista, que concebe a língua como fruto da autonomia da consciência individual, quanto o objetivismo abstrato, que compreende língua como sistema autônomo abstrato, objetivo, independente do sujeito e da história, são correntes criticadas por Bakhtin (2006) por serem insuficientes para uma proposta de filosofia marxista da linguagem.

Em relação à linguagem, Bakhtin (2006) a entende não apenas por uma perspectiva linguística, que é relevante, mas insuficiente, por focar o enunciado exclusivamente como um fenômeno da língua desvinculado do contexto material e situado de realização. A palavra, signo linguístico, tem seu aspecto concreto-palpável (morfossintático e fonológico), seu aspecto semântico e seu aspecto axiológico (tom avaliativo) (FARACO, 2006). Assim, a linguagem, apenas pela perspectiva linguística, seria indiferente às dimensões axiológicas. Logo, uma leitura verdadeiramente crítica precisa ir além do aspecto linguístico dos signos, além da gramática tradicional e suas nomenclaturas, e compreender o enunciado em seu contexto produzido e recebido, que é sempre saturado por valores. A significação dos enunciados tem uma dimensão avaliativa, ou seja, expressa um posicionamento social valorativo; assim, conseqüentemente, qualquer enunciado é ideológico.

Para as ideias bakhtinianas, sem signos, não há ideologia; o universo ideológico é de natureza semiótica. A ideologia é expressa por meio dos signos; e, como nos relacionamos com o mundo por meio de signos, por consequência, nossa relação com o mundo é sempre uma relação ideológica, atravessada por valores. Forma-se, desse modo, a heteroglossia, que, de acordo com Faraco (2006), é uma espécie de camada densa de discursos que envolve os signos. Qualquer signo e qualquer enunciado concreto encontram o objeto a que se referem já

recoberto de qualificações, de valoração, como se estivesse envolvido por uma aura heteroglótica.

Devido à heteroglossia, um signo reflete sempre um significado, enquanto refrata muitos outros, ou seja, aponta um significado e, de modo dialético, também aponta diversos valores axiológicos nele envolvidos sócio-historicamente. Os grupos humanos, em suas práticas de interação social, atribuem diferentes sentidos ao mundo, os quais vão se materializando e se entrecruzando no material semiótico. Assim, em determinado contexto de uso, esse material reflete um desses sentidos e, ao mesmo tempo, refrata outros tantos. Daí a existência de muitos efeitos de sentidos, de vários discursos, fruto das vozes sociais que ressoam nos atos de linguagem, o que os torna heterogêneos por natureza.

Como se viu, articulações podem ser feitas entre as ideias de Bakhtin e as de Pêcheux acerca da constituição dos sujeitos; todavia, é importante ressaltar uma diferença significativa quanto à noção de sujeito e de linguagem: para o primeiro, essa noção está no âmbito da consciência, como se o conhecimento sobre os valores ideológicos envolvidos na enunciação pudessem claramente ser descritos, previstos, percebidos por uma consciência individual; já, para o segundo, essa noção é atravessada por uma teoria psicanalítica levada em consideração na formulação de alguns conceitos, como o de memória discursiva, por meio da qual os sujeitos atualizam os sentidos ideológicos sócio-históricos, de modo inconsciente.

1.2.2 Dialogia e heterogeneidade discursiva

É de suma importância compreender que, para o Círculo de Bakhtin, o objetivismo abstrato é criticado, sobretudo, por colocar o abstrato em prevalência ao concreto. Isso explica muito sobre a teoria bakhtiniana, para a qual, estudar a língua como um sistema abstrato é caminhar para a enunciação monológica, a partir da qual os fios que ligam a palavra à historicidade concreta são cortados.

Para o autor, língua é fenômeno da interação social, ou seja, é pela interação social, pelas enunciações concretas, que a língua se torna realidade. Sendo assim, a língua não pode ser explicada a não ser em relação aos elementos extralinguísticos, contextuais, que são tanto imediatos, como amplos e históricos. Sem o vínculo com a situação concreta, a comunicação não pode ser explicada.

Tomando a língua em sua vivacidade, vemos que os signos refletem sempre um sentido e refratam muitos outros, e isso permite que os enunciados concretos suscitem réplicas e sejam, eles próprios, uma réplica a um já-dito, formando uma rede de discursos que

respondem a outros anteriores e possibilitam outros posteriores, em um processo de cadeia dialógica (FIORIN, 2006). A dialogia só é possível, portanto, na interação social, com enunciados concretos; caso contrário, a enunciação poderia se tornar monológica, e os signos, apenas instrumentos ou meros sinais.

A dialogia (ou dialogismo) não é um ato passivo, um mero reconhecimento, mas uma resposta ativa que significa uma tomada de decisão diante do enunciado (BAKHTIN, 2017). Nesse sentido, ler criticamente leva a participar desse jogo dialógico de forma ativa. Para ocorrer dialogia, o material linguístico precisa ser observado na esfera do discurso, ou seja, ser tomado enquanto enunciado concreto, no qual se assume a posição de um sujeito social, capaz de fazer réplicas ao dito/lido, confrontar posições, concordar com a palavra do outro, discordar dela, confirmá-la, ampliá-la. Fica evidente, assim, que o conhecimento da nomenclatura gramatical, por si só, não seria suficiente para a compreensão plena dos enunciados. Para chegar a essa compreensão, é necessário, complementarmente, que se compreendam os enunciados em seu processo dialógico e se assumam uma posição valorativa e responsiva diante deles.

No processo de dialogismo, entram em tensão, conforme complementa Faraco (2006), os enunciados, as diferentes vozes, em que atuam forças centrípetas (que querem ser centro, sobrepor-se à heteroglossia, camada de valores axiológicos que envolve os signos) e forças centrífugas (que corroem as tendências centralizadoras, buscam anulá-las, muitas vezes, pelo riso, ironia, polêmica... que são processos dialógicos). Esse confronto de forças, que encontra nos signos a arena perfeita, causa refrações, que, por sua vez, são decorrência da luta de classes. No entanto, a ideologia da classe dominante busca sempre apaziguar o conflito dessa luta, tornando o signo, aparentemente, monovalente e monológico. Segundo Bakhtin (2006), a dialética interna ao signo entre forças centrífugas e centrípetas, embora inevitável, nem sempre pode ser percebida, pela atuação reacionária da ideologia dominante:

[...] Esta *dialética interna* do signo não se revela inteiramente a não ser nas épocas de crise social e de comoção revolucionária. Nas condições habituais da vida social, esta contradição oculta em todo signo ideológico não se mostra à descoberta porque, na ideologia dominante estabelecida, o signo ideológico é sempre um pouco reacionário e tenta, por assim dizer, estabilizar o estágio anterior da corrente dialética da evolução social e valorizar a verdade de ontem como sendo válida hoje em dia (BAKHTIN, 2006, p. 48).

Esses conceitos construídos e articulados por Bakhtin levam à consideração de que o sujeito é mergulhado nas múltiplas relações socioideológicas e vai se constituindo discursivamente, assimilando vozes sociais num processo dialógico interativo; assim, torna-se

heterogêneo e contraditório. Quanto mais essas vozes forem de autoridade para o sujeito, mais monológica será sua consciência; quanto mais orientadas pela persuasão elas forem, mais dialógica será sua consciência.

A consciência do sujeito alimenta-se de signos sociais, por isso se diz que a consciência individual surge da social. Desse modo, se o sujeito internalizar uma dinâmica dialógica, sua consciência poderá ser dialógica, entendendo-se aqui dialogia também como um diálogo. Isso não significa que o sujeito seja “assujeitado”, como se pensava no início dos estudos em AD. Para Bakhtin, o sujeito é, por um lado, social, porque a lógica de sua consciência é a lógica social; por outro, o modo como cada consciência responde às condições objetivas é subjetivo. Não cabe, porém, a polarização do que é social e do que é individual, delimitando aspectos que sejam de um ou de outro polo. A compreensão do sujeito se funda a partir da relação dialética que se inscreve na contradição que constitui o processo de subjetivação, segundo o qual o efeito de singularidade advém de uma conjuntura social e histórica, ao mesmo tempo. Embora não “assujeitado”, o sujeito está, pois, estritamente vinculado ao outro, ao social.

Pensando no contexto da Educação, o professor dificilmente poderá prever todas as relações que o aluno fará, pois elas ocorrerão a partir da interação social; então, um ambiente rico e dialógico contribuirá para uma formação melhor do sujeito, ainda que nunca completa, nem da forma prevista como modelo.

Se, por um lado, as inúmeras vozes sociais que tornam a linguagem heterogênea constituem a heteroglossia (ou plurilinguismo), a polifonia não é o mero universo de muitas vozes, mas um universo em que todas as vozes são equipolentes, por isso Faraco (2006) explica que a polifonia seria uma utopia de Bakhtin, uma vez que, em uma sociedade estratificada, inevitavelmente haveria significações não só diferentes, mas também desiguais (umas mais valorizadas que outras) atribuídas aos signos. Em outros termos, como os valores axiológicos (ou ideológicos) estão relacionados com o meio social e com sua organização, é inevitável que, em uma sociedade formada por classes sociais, cujo sistema valorativo apresenta divergências, os sentidos atribuídos à realidade também sejam distintos e, inclusive, conflitantes, o que caracterizaria a concepção de polifonia bakhtiniana como uma utopia, pois só poderia existir em uma sociedade idealmente igualitária. Na época em que Bakhtin apresentava a visão sobre polifonia, época de ditadura soviética, esse conceito pode ter contribuído para a ideia de ameaça ou contraposição ao sistema, o que nos sugere alguns dos motivos pelos quais houve perseguição sofrida por ele e por seus companheiros de estudos.

Para o ensino da leitura, materiais didáticos atuais propõem um trabalho em sala de aula com gêneros do discurso, que são os próprios enunciados concretos (BAKHTIN, 2003). Para tanto, deve-se levar em conta o fato de que enunciados concretos, pela concepção bakhtiniana, pressupõem a dialogia e a heterogeneidade da linguagem, o que, conseqüentemente, aponta para a presença do “outro” no texto, não só de forma concreta e visível ou descrita etnograficamente, mas também do “outro” do discurso sócio-histórico, da alteridade, do abstrato, do invisível. Nos termos de Bakhtin (2006, p. 117):

Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre meu interlocutor.

Não há, pois, subjetivação que independa da relação eu-outro. O *eu* se constitui sempre em relação ao *outro*, à coletividade. Nesse caso, a palavra pronunciada ou escrita tem sempre acabamento no outro, que lhe dará uma resposta, a qual suscitará outras, compondo a rede dialógica de signos.

Sem o direcionamento da leitura para esses aspectos intrínsecos ao gênero (ao enunciado concreto), ela se limita a enfatizar aspectos formais do texto, da estrutura composicional do gênero, ou facilmente pontuados na materialidade linguística, conforme será discutido em capítulos adiante. Perdem-se, assim, o diálogo com a instância produtora do enunciado, seus contextos de produção e as possíveis atitudes responsivas que podem ser provocadas.

Para finalizar, retomam-se pressupostos bakhtinianos basilares: o sujeito é constituído por vozes sociais que, materializadas nos signos linguísticos, tornam-nos carregados de valores axiológicos. Dessa forma, a consciência individual surge de uma consciência social – no “eu”, está contido o “outro” – e a linguagem, sempre ideológica, ao mesmo tempo em que expressa essas vozes, refrata muitas outras que se formam na rede dialógica.

Neste capítulo, procurei lançar um olhar à questão da constituição do sujeito, que é sempre sujeito da linguagem. Para tanto, foi preciso, apoiada em vertentes de estudos do discurso, refletir sobre o conceito de linguagem ao qual me ancoro. O que destaco sobre ela –

a linguagem⁵ – é que sua materialidade é marcada sempre pelo aspecto social, histórico e ideológico; logo, e conseqüentemente, é marcada pela relação com o “outro”. Será a partir dessas noções que buscarei descrever e analisar os textos selecionados do *corpus* de pesquisa. São os aspectos dialógicos ligados ao ato de ler que me interessam. São as relações de alteridade que o sujeito-leitor estabelece em suas réplicas de leitura que encaminham minhas interpretações analíticas.

⁵ Ao longo da tese, empregarei o termo “linguagem” e “língua” quase indistintamente. Tomo, com base em Aguiar (2004), o primeiro termo como um aspecto mais amplo do segundo, isto é, a língua seria um tipo de linguagem. Reservo o termo “língua” para as manifestações discursivas verbais propriamente ditas; e o termo “linguagem” para as manifestações verbais e não verbais, tendo as não verbais outros modos de materialização nas interações humanas (as pinturas, os símbolos, as formas corporais etc.).

CAPÍTULO 2

Processos de constituição do sujeito da aprendizagem

As discussões acerca do sujeito de linguagem são importantes no âmbito da Linguística Aplicada e, especificamente, no âmbito de estudos sobre leitura, como é o caso deste trabalho. Como a presente tese tem como sujeitos de pesquisa alunos do Ensino Básico e Superior, torna-se relevante, também, investigar a temática delimitada no âmbito da Educação e, mais estritamente, pelo viés de algumas teorias de aprendizagem, tecendo um olhar acerca da relação professor-aluno e da constituição do sujeito que, na relação com o outro, aprende, desenvolve-se, subjetiva-se. Este olhar pode, ainda, contribuir para a formação docente.

Para tanto, apoiar-me-ei, neste capítulo, em autores que, de certo modo, dialogam com as vertentes discursivas elucidadas no capítulo anterior. Para esses autores, a linguagem e as relações de alteridade são fundamentais para os processos de constituição do sujeito, como também são para a AD e para o Círculo de Bakhtin.

Em busca de aprofundamentos da questão pesquisada, pautar-me-ei em Vygotsky e Wallon, tomados como pilares de importantes teorias da aprendizagem. Além deles, também em Lacan, que, embora da área da Psicanálise, tem parte de suas ideias fortemente presentes nos estudos da Educação no Brasil direcionada à formação de professores. São autores, pois, que oferecem contribuições para o trabalho docente; contribuições que podem ser direcionadas ao trabalho com a leitura.

2.1 Sujeito e linguagem em Vygotsky

Influenciado pelo Marxismo⁶, Vygotsky apresenta forte vínculo com o materialismo social, o que explica o fato de seus estudos levarem sempre em conta a influência dos contextos sócio-histórico-culturais nas interações humanas. Outra relação entre o pensamento

⁶ Trazer a possível relação entre Vygotsky (e Wallon, no próximo item) e Marx faz-se necessário, a meu ver, para afastar estigmas frequentes que são atribuídos a estudos voltados para a psicologia do sujeito, como os estigmas de que seriam desvinculados de uma realidade sócio-histórica ou os de que tomariam o sujeito em sua individualidade, sem a consideração das influências sociais. Não nego que trabalhos nessa linha existam, bem como têm suas contribuições. O fato é que estudar Vygotsky, Wallon e Lacan, – diferentemente de alguns pensamentos superficiais sobre suas obras –, pode levar à compreensão ainda mais ampla de como o sujeito se engendra pela e na alteridade. São questões que busco discutir e enfatizar ao longo deste capítulo.

vygotskyano e o marxista está no fato de que, assim como Marx se interessava pelos modos de produção, ou seja, pelos modos pelos quais produzimos as coisas, Vygotsky se interessava pelo modo como pensamos e, conseqüentemente, pelo modo como produzimos conhecimento. Além disso, a relação com o marxismo ainda pode ser observada pela concepção, em Vygotsky, de linguagem e de sujeito conscientes, diferentemente do que postulam a AD e Lacan, como se verá adiante.

Vygotsky afasta-se de correntes deterministas e comportamentalistas. Para o autor, o sujeito biológico converte-se em sujeito humano pela interação social. Ele parte da premissa de que o desenvolvimento do sujeito deve ser entendido com referência ao contexto social e cultural no qual se insere, diferentemente de Piaget (1999), que postulava a existência de uma estrutura orgânica que se desencadeia em um processo biológico individual de “amadurecimento”⁷. Segundo Vygotsky (2001), as habilidades cognitivas e as formas de estruturar o pensamento não são determinadas por fatores congênitos, mas são resultantes de atividades praticadas na cultura da qual o indivíduo participa. Não se ignoram, obviamente, os aspectos biológicos, mas entende-se o desenvolvimento deles no âmbito social, no cruzamento da história da sociedade e do indivíduo.

Nessa lógica, a subjetivação acontece pelas interações sociais, as quais precisam da linguagem como mediação simbólica. Baseando-se na Linguística Saussuriana, Vygotsky pensa a linguagem como o conjunto de signos e conceitos, que organizam a realidade e constituem o sujeito, tecendo-o. Em outras palavras, o sujeito, nunca acabado e pronto, interage com o meio social pela linguagem; assim, quanto mais provido de linguagem, quanto mais rico em signos esse sujeito estiver, melhor ele se faz, melhor desenvolve suas estruturas de pensamento, num processo contínuo.

Vygotsky (2001) explica que, no início do desenvolvimento, linguagem e pensamento não estão juntos. Quando a criança completa cerca de dois anos de idade, começam a se cruzar, com o processo de nomeação. Quanto mais o pensamento se torna verbal, mais a linguagem passa a ser racional. Dessa forma, à medida que a criança aprende signos, melhor ela pode desenvolver sua estrutura cognitiva e mais se amplia a gama de atividades que tem capacidade de fazer. Entende-se, portanto, que a criança, por meio da nomeação e do uso das

⁷ Em linhas gerais, não se pode dizer que Piaget não considerava o meio social na aprendizagem e no desenvolvimento, mas o conceito de interação para esse autor está fundamentado na interação sujeito-objeto. Piaget esquematizou o processo de desenvolvimento em estágios que seguem uma lógica evolutiva, segundo a qual uma etapa prepara o indivíduo para a próxima, de forma sucessiva e progressiva. A metáfora do desenvolvimento como prédio em construção é pertinente nessa concepção teórica. “Conhecer”, para este pesquisador, só é possível com a experiência, com a ação; porém a preponderância do aspecto orgânico e cognitivo ganha importância central nos estudos piagetianos.

palavras, transita do plano da ação para o plano da linguagem, ou seja, sai do concreto e lança-se a uma abstração cada vez mais intensa, o que lhe permite planejar suas ações, por ser capaz de falar das coisas sem a presença física delas. Contudo, o autor esclarece que, no início, o pensamento infantil ainda se caracteriza pelo sincretismo, que seria a falta de diferenciação entre relações subjetivas e objetivas. Mais tarde, a criança começa o pensamento por *complexos*, processos pelos quais objetos individuais podem ser reunidos pelas suas características subjetivas e por relações realmente existentes entre eles, mas já com alguma distinção entre aspectos subjetivos e objetivos, o que evidencia certa superação do egocentrismo, que é o pensamento totalmente subjetivo e mesclado (indiferenciado). Num *complexo*, as relações ainda são mais concretas do que abstratas e lógicas, porém pode-se dizer que “o pensamento por meio de complexos já é um pensamento coerente e objetivo, embora não reflita as relações objetivas da mesma forma que o pensamento conceitual” (VYGOTSKY, 2001, p. 149).

Sobre a formação dos conceitos, que é, segundo essa perspectiva teórica, crucial para o desenvolvimento do pensamento, Vygotsky (2001) propõe uma reflexão direcionada à linguagem: para ele, a linguagem impõe ao indivíduo, de acordo com a cultura em que está inserido, uma forma de significar o mundo, de “ver” o mundo. A trajetória de formação de um conceito é pré-determinada pelos significados que as palavras apresentam na linguagem dos adultos, o que nos leva a concluir que, para o autor, o sujeito fica preso, limitado à própria língua.

Bastos (2014) afirma que Vygotsky estudava a criança sempre em interação social, usando a linguagem como mediadora simbólica, em um processo que sai da ação para o pensamento, e esse processo se intensifica com a diversidade dos contextos sociais nos quais ocorre a interação. Com a abstração mais desenvolvida, o pensamento se estrutura e as funções psicológicas superiores, como atenção, memória voluntária, comportamento volitivo etc., tornam-se, na junção inseparável da linguagem e do pensamento, instrumentos mediadores cada vez mais sofisticados (BASTOS, 2014).

Para Vygotsky, interessa, no contínuo processo de desenvolvimento do sujeito, a formação dos conceitos. Ele elucidava que o pensamento, inicialmente, é subjetivo e egocêntrico, isto é, centrado no “eu”; aos poucos, ocorre a passagem do pensamento subjetivo para o pensamento objetivo, descentrado do sujeito. Para tanto, ocorre a passagem dos conceitos espontâneos para os científicos, que não são apenas a soma de certas conexões associativas formadas pela memória, o que nega a ideia de que o pensamento poderia ser ensinado por treinamento.

Um conceito complexo e científico é formado a partir de uma base composta por outros conceitos e, numa rede de conceitos, alcançam-se mais conceitos e cada vez mais complexos. No início, o pensamento não é deliberado, consciente. A conscientização é possível a partir da passagem da ação, do concreto, ao pensamento, ao abstrato, com o desenvolvimento de conceitos científicos; passagem essa mediada por uma linguagem objetiva. Esse processo, segundo Vygotsky (2001), realiza-se em etapas: para a formação de um conceito científico, primeiro a criança amontoa concretamente várias coisas, sem muita relação entre elas, exceto o fato de que estejam próximas; depois, ocorre a composição de grupos de objetos, determinada pela posição espacial; em seguida, há separações e categorizações por atributos.

Dada a importância que Vygotsky atribuía à materialidade histórica, ele explica que a memorização, por si só, sem a vivência ou a problematização do contexto social, não possibilita a formação de conceitos: “[...] é necessário pôr a criança perante o problema” (2001, p. 140); e, para a concretização do processo, é preciso que o indivíduo faça uma espécie de transferência do conceito para outros objetos/situações, utilizando novos termos para falar deles e fazendo uma definição de forma generalizada. Além disso, as operações mentais superiores, mais complexas, são, segundo Vygotsky (2001), “processos mediados e os signos são os meios fundamentais utilizados para os dominar e orientar” (p. 138 e 139).

Precisamente, o autor elucida que:

A formação dos conceitos é resultado de uma complexa atividade em que todas as funções intelectuais fundamentais participam. No entanto, este processo não pode ser reduzido à associação, à tendência, à imagética, à inferência ou às tendências determinantes. Todas estas funções são indispensáveis, mas não são suficientes se não se empregar o signo ou a palavra, como meios pelos quais dirigimos as nossas operações mentais, controlamos o seu curso e o canalizamos para a solução do problema com que nos defrontamos (VYGOTSKY, 2001, p. 142).

No processo de escolarização, o entrelaçamento entre linguagem e pensamento se intensifica, pois as vivências sociais são diversificadas e o contato com a linguagem objetiva aumenta, o que possibilita a passagem do pensamento da criança de um estado de sincretismo com o meio (mesclagem com ambiente, sem consciência da função de sua posição social). Essa desalienação demonstra a importância que Vygotsky atribui ao “outro”, às relações de alteridade, ao aspecto social, uma vez que o sujeito começa a identificar o contexto em que vive por meio da nomeação, ou seja, do uso da linguagem, e quem nomeia o mundo à criança, primeiramente, é o adulto, pela fala. Em outras palavras, o autor entende a função essencial do “outro” para o desenvolvimento da linguagem e a estruturação do pensamento da criança.

Sobre a função mediadora do adulto e de qualquer “outro” com o qual o sujeito interage, Vygotsky (2004) apresenta o conceito de *zona de desenvolvimento proximal* (ZDP), que seria a distância entre o desenvolvimento real – aquilo que já se configura como aprendido e pode ser realizado sem o auxílio de outra pessoa – e o desenvolvimento potencial – conhecimento a ser alcançado. A ZDP nos remete à necessidade de um mediador mais experiente e do ambiente sociocultural que possam fornecer à criança perspectivas, meios, caminhos para que ela amplie seu conhecimento. Percebe-se, nessa teoria de aprendizagem, a valorização que se dá ao outro da relação social e, no caso do contexto escolar, ao professor, que atuaria na ZDP proporcionando situações em que, cada vez mais, o conhecimento real do aluno seja ampliado a conhecimento potencial, num processo incessante de aprendizagem. Os alunos em interação também atuam na ZDP uns dos outros, por meio da linguagem, que é um mediador simbólico essencial para o pensamento.

Outra questão de destaque na teoria vygotskyana é a importância dada ao desafio, ou seja, é preciso que o indivíduo se depare com situações desafiadoras, que lhe proponham novos objetivos e exigências, para que se lance a novos estágios de desenvolvimento intelectual (VYGOTSKY, 2004).

2.2 Sujeito e linguagem em Wallon

Wallon buscou implementar uma Psicologia científica que se afastava dos reducionismos propostos pelo mecanicismo-organicista. Buscava resposta às perguntas: *quais as origens do psiquismo? Como se tornar consciente?*, o que é uma influência clara de Marx, assim como também ocorreu com relação a Vygotsky. Dessa forma, passou a investigar a formação do psiquismo na criança.

Para Wallon, o “eu”, a pessoa, não seria um dado original ou inicial, mas o resultado de uma trajetória repleta de momentos de crises, as quais não são entendidas como negativas, mas sim, como ocorrências indispensáveis à construção da personalidade. O processo de construção humana não é linear e completo; é um processo dialético, sempre inacabado cuja mola propulsora é o conflito entre os aspectos da afetividade, inteligência e motricidade, que, para Wallon, integram a pessoa. Esses três campos funcionais ganham preponderância um sobre os outros em momentos diferentes. Quando a inteligência predomina, ocorre uma diminuição da influência afetiva, e assim dialeticamente.

O meio social e as interações humanas são considerados por Wallon (1971) complementos imprescindíveis do ser humano; sem eles, a construção da pessoa não se

efetivaria, uma vez que, para o autor, o biológico seria desencadeado pelo social, como explica Bastos (2015, p. 18):

Wallon concebe o social, mais especificamente a necessidade do outro, da interação com ele, como algo que se inscreve no orgânico. É da natureza do organismo humano ser social e a sociabilidade é compreendida como um fato também biológico. Nesse sentido, Wallon afirma que o ser humano é geneticamente social.

A ideia de ambiência relaciona-se ao social. O desenvolvimento do ser humano é afetado pelo contexto social em que ele está inserido, e as respostas a essa interação são variadas e imprevisíveis, o que não estabelece um determinismo à personalidade humana. Quanto mais rico o meio de interação social, melhor para o desenvolvimento da consciência (WALLON, 1956).

Segundo Bastos (2015), Wallon entende a evolução do psiquismo por etapas, entretanto elas não são relacionadas a idades ou a ciclos estritamente biológicos e mensuráveis, como na teoria de Piaget, por exemplo.

Inicialmente, a construção da pessoa começa no circuito emocional, anterior ao pensamento (WALLON, 1971). O bebê encontra-se numa nebulosa, ainda indiferenciado do meio social e imerso em emoções, que têm natureza fisiológica, orgânica, visceral, sem intenção ou consciência, servindo como primeira reação ao meio. Essas emoções são significadas/interpretadas pelo adulto, na interação, a partir da qual essa fase é modificada. É nesse sentido que, para Wallon (1971), a principal função humana é a ativação do outro.

Ele compreende que as emoções funcionam como uma pré-linguagem que dará origem ao psiquismo. Ainda mergulhada em emoções, a criança está em estado de simbiose, como uma massa difusa de impressões globais, sem consciência do próprio corpo, sem percebê-lo como separado do outro e do meio. É por meio das emoções que ocorrem as primeiras trocas de expressão e manifestação com o outro. Progressivamente, a criança entra no circuito das significações e torna-se capaz de diferenciar suas emoções das situações externas. Começa a tomar consciência de si a partir da oposição eu-outro; oposição esta que, paradoxalmente, pressupõe a existência do outro no eu: “[...] Pressupor a existência do outro e de uma espécie de desdobramento íntimo, representá-lo sem tê-lo em presença, é também ‘apropriar-se’ internamente dele, como um constante interlocutor, companheiro ou mesmo opositor” (BASTOS, 2015, p. 55).

A consciência de si é precedida de uma consciência corporal, que, primeiramente, surge fragmentada e, depois, torna-se unificada (WALLON, 1971). Para a formação do corpo unificado, a criança passa pelo estágio do espelho, no qual, na concepção walloniana,

reconhece a própria imagem, em um processo vinculado ao desenvolvimento da parte motora e da função simbólica. Nesse estágio, começa a consciência corporal, caracterizada pelo autor como o prelúdio da consciência de si e da construção da pessoa, da personalidade. Assim, as emoções viscerais que constituíam o indivíduo passam a se organizar de forma cada vez mais complexa, em interação com o outro e com o meio, e podem, pela mediação psíquica (ou representação psíquica), ser transformadas em afetividade.

Aos poucos, ocorre uma crescente diferenciação eu-outro, que reduz o sincretismo, a mesclagem com o ambiente, e favorece o posicionamento em relação ao outro. Para a emergência do eu, precisa-se de uma intensa oposição ao outro, o que provoca muito conflito, pois, ao mesmo tempo em que é necessário se diferenciar do outro, também é necessário identificar-se com ele para “introjetá-lo” em si como referência (BASTOS, 2014). Esse processo configura uma espécie de flutuação do “eu”: no processo de construção da pessoa, ora se aproxima do outro, ora se afasta, numa crise de personalismo em que o “eu” e o “outro” constituem-se conjuntamente (WALLON, 1956).

O processo de diferenciação e da tomada de consciência de si é possível com o advento da linguagem, a qual possibilita a passagem do ato (concretude) ao pensamento (abstração), elaborando cada vez mais o pensamento discursivo (WALLON, 2015). Segundo o autor, a linguagem possibilita a mediação simbólica fundamental, que proporciona a experiência da representação mental – pensar objetos na ausência deles, pensar o corpo na ausência da imagem do próprio corpo. Essa aptidão simbólica é condição para o nascimento do pensamento e da pessoa.

No início, o pensamento se dá em pares associativos e ainda é um pensamento sincrético. Aos poucos, a linguagem vai possibilitando desdobramentos e substituições das coisas – metáforas e metonímias; assim, as representações mentais ficam cada vez mais amplas e complexas (WALLON, 2015). Quanto mais pares associativos a criança estabelecer, mais elaborado torna-se seu pensamento.

Os tipos de pensamento denotam que a base da inteligência vai do subjetivo ao objetivo, sai de um direcionamento voltado ao “eu” e vai para o “outro” e, nesse movimento, o sujeito vai se tecendo. Os signos tornam as representações mais sofisticadas e o emprego da linguagem permite a previsão de consequências de ações, fenômeno que aproxima Wallon de Vygotsky, uma vez que este entende que o desenvolvimento do sujeito ocorre pela mediação da linguagem, direcionando-o do concreto à abstração, com o avanço dos conceitos espontâneos para os científicos.

A partir do estágio do espelho, da noção de corpo próprio e unificado, da consciência de si, o sujeito entra na fase do personalismo, em que há enriquecimento do “eu”. A mediação simbólica, possibilitada pela linguagem, permite a formação do pensamento categorial, já evoluído e diferenciado, ampliando a capacidade de o sujeito estabelecer relações e fazer operações mentais complexas, como classificação de situações, comparação, análise, abstração etc. De acordo com Bastos (2014, p. 47), a função categorial “delimita claramente a ultrapassagem do período pré-categorial em direção a uma nova perspectiva de maior integração e maior diferenciação do pensamento”; e, ainda, o “estabelecimento de categorias permite a realização das operações do pensamento que encontram suporte na linguagem e tendem a representar o mundo exterior de maneira mais precisa”.

Não se deve, entretanto, compreender a teoria de Wallon a partir de um olhar desenvolvimentista e mecanicista, em que a pessoa sai de um patamar inferior para um patamar superior, livrando-se das influências iniciais, no caso, emocionais. Para o autor, o sujeito se constrói e evolui, ampliando suas capacidades a partir do psiquismo que se forma; todavia, as emoções podem emergir em situações de diferentes etapas de evolução. O que ocorre é que, com a formação do intelecto, as emoções poderão passar pela mediação simbólica e social, e o sujeito não ficará mais à mercê do automatismo. Nas palavras do autor:

[...] ao favorecer os esforços coletivos e a vida em sociedade, elas tornaram possíveis as elaborações mentais, cuja fonte não pode ser o indivíduo entregue a si mesmo. Por isso a emoção servia de transição entre o puro automatismo, que permanece subordinado aos estímulos sucessivos do meio, e a vida intelectual, que, procedendo por representações e símbolos, pode fornecer à ação motivo e meios diferentes dos do instante presente e da realidade concreta (WALLON, 1971, P. 88).

Ao longo da evolução, nunca findada, da pessoa, há a preponderância funcional em cada estágio: no primeiro, impulsivo-emocional, predomina a afetividade, e a atenção direciona-se ao “eu”; no segundo estágio, sensorio-motor e projetivo, prevalecem as atividades cognitivas, e a atenção direciona-se ao “mundo” (ao “outro”); no terceiro estágio, do personalismo, predomina a afetividade, e, novamente, a atenção direciona-se ao “eu”; no quarto estágio, categorial, ressaltam-se as atividades cognitivas e a atenção ao “outro”; no quinto estágio, o da adolescência, imperam a afetividade e a atenção ao “eu”; e assim, por toda a evolução, a pessoa, sempre inacabada, passa por conflitos entre aspectos cognitivo-racionais e aspectos afetivo-emocionais, de modo que, quando um deles predomina, a influência do outro se reduz, e é esse movimento dialético e conflitivo que funciona como mola-propulsora da construção da pessoa. A pessoa é, portanto, o entrelaçamento unificado da

afetividade, da motricidade e da inteligência. No entanto, como já se comentou anteriormente, por toda a evolução humana, que é, na concepção walloniana, um processo inacabado e dialético, “não nos livramos da emoção tão-somente por tê-la reduzido às suas justas proporções, mas bem mais ainda pelo fato de nos termos esforçado em representá-la” (WALLON, 1971, p. 79). Isso significa que, ao representar as emoções, passá-las pela linguagem, mediá-las, elas perdem influência sobre o sujeito e a inteligência se sobrepõe, porém não deixam de existir e podem vir à tona em outras etapas da construção da pessoa.

Da indiferenciação à diferenciação, do ato ao pensamento, do subjetivo ao objetivo, Wallon estabelece relações com as ideias de Vygotsky, para quem a formação do pensamento, da inteligência, ocorre pela passagem da subjetividade para a objetividade, dos conceitos espontâneos para os científicos. Ambos os pesquisadores destacam o papel fundamental do “outro” na constituição do “eu” e da linguagem como função simbólica e mediadora.

2.3 Sujeito e Linguagem em Lacan⁸

O termo “subjetivação” em Lacan (2008) abrange os processos de constituição do sujeito do desejo, o qual parte de uma condição biológica de indivíduo para engendrar sua dimensão psíquica, afetada, singularmente, pela falta e pela entrada no mundo simbólico. Em outras palavras, a subjetivação é o processo pelo qual o indivíduo, em estado de *infans*, ainda sob a condição de objeto, torna-se sujeito social e desejante, atravessado pela linguagem (FERRETTI, 2004). Nesse processo, a função do Outro (maiúsculo, numa dimensão que vai além da de um outro, minúsculo, relacionado à semelhança) é fundamental para desencadear a constituição subjetiva, o que nos aponta relações não só com Vygotsky e Wallon, mas também com os estudos discursivos de Pêcheux e Bakhtin.

Embora baseado em Freud, Lacan amplia seus fundamentos teóricos e avança para a problematização do contexto da linguagem, do simbólico e do social, criando dimensões relacionadas ao Complexo de Édipo. Diferentemente de Freud, que estabelecia a escuta

⁸ Reconheço a complexidade dos estudos de Lacan, bem como suas especificidades para pesquisas de natureza essencialmente psicanalítica, o que não é nosso caso. Contudo, a AD francesa, vertente que embasa fortemente esta tese, apresenta conceitos, como o de “sujeito”, que dialogam com noções da Psicanálise. Ademais, tem aqui muita relevância a investigação acerca da alteridade. Nesse caso, o conceito de “Outro” (com a letra “O” maiúscula) proposto por Lacan pode contribuir para a melhor compreensão desse aspecto. A abordagem das questões da subjetivação será feita, nesta seção, apenas a fim de compreender, em linhas gerais, o que vem a configurar o Outro. A expectativa é que seja uma complementação elucidativa. Há algo, para além do visível, que nos subjetiva. O Outro que nos constitui, segundo Lacan, é da ordem do inconsciente. Esse dado me parece estritamente relacionado a uma tendência de apagamento do (O)outro no processo de leitura, como se traços da dialogia ficassem cada vez mais camuflados pelo centramento no “eu”.

analítica por meio da compreensão da relação entre pessoas e objetos físicos que participam do Complexo de Édipo – o pai, a mãe, o filho e o falo –, Lacan, influenciado pela Linguística de Saussure, fará um deslocamento para “significantes” e “significados”, passando do concreto para o abstrato e para o simbólico. Agora, o que importam são as funções – paterna, materna e fálica (de falo). Nesse sentido, não mais se trabalhará com uma estrutura fixa de família, composta por homem, mulher e filhos; ela deve ser observada por meio de suas diferentes configurações concretas, porque são as funções que atuarão na constituição dos sujeitos, de modo específico e diferenciado, em cada grupo familiar.

A preocupação lacaniana volta-se ao resgate da cientificidade da Psicanálise; devido a isso, buscou articulações com a Linguística saussuriana, com a Matemática e com a Topologia, inovando ao propor a questão do sujeito do inconsciente (COSTA, 2010). Dessa forma, a linguagem, na chamada primeira clínica lacaniana, foi o ponto de base para a compreensão do processo de subjetivação, por preceder ao nascimento da criança. Os discursos já estão em curso na história, antes do surgimento do bebê, que é primeiro falado para, depois, tornar-se sujeito que fala. Assim, ele será constituído pelo Outro: o qual, primeiramente, é encarnado pela mãe ou alguém com a função cuidadora e, mais tarde, passa a ser simbolizado por uma rede de significantes que remeterá o sujeito à lei social, ao mundo estabelecido.

O engendramento do sujeito, que o tira da condição de objeto, tem início com a presença do Outro. Inicialmente, a criança precisa do Outro, representado pela figura da mãe (ou um cuidador que opere a função materna) que sacie sua fome, cure suas dores, dê-lhe banho, aqueça-a, enfim, atenda a suas necessidades fisiológicas percebidas pelo choro. A criança, então, tem *status* de objeto, porque depende dos cuidados do Outro e está à mercê do desejo dele. Em outras palavras, a mãe, por meio da linguagem, aliena o filho ao desejo dela, e o filho fica na condição de objeto. Ao tomar o filho como seu desejo, a mãe proporciona à criança a possibilidade de plenitude. Nesse momento, a criança, insaciável, requisita a mãe a todo instante; a mãe é tomada como completa/plena e, dessa forma, proporciona o gozo da criança fora da linguagem (PETRI, 2009).

A situação de alienação do filho ao desejo materno é etapa fundamental para a cena da separação (ou castração, em termos psicanalíticos), a partir da qual a criança é interdita e, por sentir-se faltante, barrada, limitada, poderá se tornar sujeito do próprio desejo; poderá, por meio da linguagem, lançar-se em busca de expressão do seu desejo (correspondência nunca perfeita). A etapa de separação é executada pela função paterna, que não necessariamente designa o genitor nem mesmo um homem presente; seria uma instância que desvia o desejo da

mãe, até aqui destinado todo ao filho. O pai, metaforizado em Nome-do-Pai, tem a função de interditar o filho e limitar o desejo da mãe. Esse processo inaugura a entrada do filho no mundo simbólico – mediado pela linguagem – possibilitando sua estruturação psíquica, ou seja, ele passa da condição de objeto para a de sujeito da falta, logo, do desejo. Começa a estruturação do inconsciente como discurso do Outro. A partir desse ponto, o filho depara-se com o inevitável impasse: “o que a mãe deseja, quando deseja além de mim?” (PETRI, 2009, p. 33).

A intervenção da função paterna permite a passagem do gozo (situação em que o bebê vivia a satisfação plena), para o desejo (ou o impossível da completude). O sujeito pode, então, tornar-se essencialmente sujeito desejante, a partir do desejo do Outro, que atuou com função materna. Em outros termos, a criança, antes submetida às palavras e às significações da mãe, separa-se do Outro para constituir um lugar próprio da enunciação. Constituído de linguagem, o sujeito engendrado precisa dela para a sua relação com o mundo; porém, essa linguagem nunca dará conta de solucionar a angústia da incompletude. O sujeito fica fadado a atribuir sentido, a interpretar, mas nunca de modo definitivo. Os significantes deslizam. Os significados não têm correspondência semiótica perfeita.

A demanda da criança, primordialmente de ordem física (fome, frio etc.), passa a uma demanda pura da resposta do Outro, ou do amor do Outro por ela, sob a ilusão de que isso tamponaria sua falta. É aí que se coloca o amor que, segundo Miller (2002),

está além do que seria a satisfação da necessidade. [...] O mais importante que se tem para dar é o que não se tem como propriedade, como um bem, e esta é, decerto, a descrição lacaniana do amor: dar o que não se tem. Essa resposta do Outro, a pura resposta do Outro, é mais importante que a satisfação da necessidade (MILLER, 2002, p. 25).

Ao ser atravessada pela linguagem, estabelece-se na criança a busca sobre o que seria o desejo do Outro. Assim, o desejo da criança é o desejo do Outro, nos dois sentidos dessa ambiguidade: deseja o mesmo que o Outro e deseja o desejo do Outro por ela, para “uma satisfação originária onde a criança foi totalmente satisfeita sob a forma de um gozar que não demandou nem esperou” (DOR, 1989, p. 146).

Nesse processo, de demanda em demanda, a criança se estrutura como sujeito de seu próprio desejo, que sempre estará atrelado ao questionamento “o que o (O)outro quer de mim?”. Uma falta recobrirá a outra, por isso forma-se “a dialética dos objetos do desejo, no que ela faz junção do desejo do sujeito com o desejo do Outro [...] É uma falta engendrada pelo tempo precedente que serve para responder à falta suscitada pelo tempo seguinte” (LACAN, 2008, p. 210). Importa salientar que é a linguagem que possibilitará ao sujeito

desejante buscar, por si só, fora da alienação materna, objetos simbólicos substitutos de seu desejo.

Diferentemente do entendimento comum da palavra, “desejo” é definido por uma falta que inevitavelmente constituirá para sempre o sujeito. Aliás, é essa falta o motor da vida (FORBES, 2010). O sujeito lança-se em busca da plenitude, a fim de preencher sua falta constitutiva, durante toda a vida. Corrida inútil, uma vez que o que nos torna humanos é justamente o desejo. Petri (2009) explica acerca do desejo que o

que resta então é um suposto objeto com a promessa de completude atrás do qual nos lançamos renovadamente, a cada vez reencontrando não mais que substitutivos simbólicos e uma satisfação eternamente parcial. Essa distância entre aquele objeto procurado e esses outros que encontramos configura a própria dimensão psíquica, o próprio desejo; tal lacuna pode parecer uma espécie de falha, mas de fato oferece um vazio fundamental que permite e promove os deslizamentos sucessivos que caracterizam o movimento da busca, constituindo-se desse modo como espaço para a construção do percurso de uma vida (PETRI, 2009, p. 26).

Para elucidar a organização da sexualidade humana e o engendramento do sujeito desejante, Lacan teorizou sobre o Complexo de Édipo em três tempos lógicos (COSTA, 2010), mas, para este trabalho, interessa apenas o primeiro deles.

O primeiro tempo de Édipo coincide com o estágio do espelho (LACAN, 1998), que é uma fase em que a criança ainda não se percebe como um ser separado da mãe. Aos poucos, progressivamente, dá-se conta de que a união entre ela e a mãe foi rompida e começa a reconhecer sua própria imagem refletida no espelho, que, para além do espelho como objeto material do “estágio do espelho” postulado por Wallon, o qual entendia a noção do corpo próprio a partir do reflexo especular, será a imagem formada por meio dos olhos dos outros, isto é, uma construção assumida pela criança segundo o modo como os outros a veem e segundo o que dizem sobre ela. Nesse momento, inaugura-se a cena para as identificações futuras, que marcam a busca pela unidade com a mãe, um tempo de plenitude, identificando-se com o que inconscientemente parece tamponar sua falta constitutiva.

Acerca do estágio do espelho, Lacan reflete:

A assunção jubilatória de sua imagem especular por esse ser ainda mergulhado na impotência motora e na dependência da amamentação que é o filhote do homem nesse estágio de *infans* parecer-nos-á pois manifestar, numa situação exemplar, a matriz simbólica em que o [eu] se precipita numa forma primordial, antes de se objetivar na dialética da identificação com o outro e antes que a linguagem lhe restitua, no universal, sua função de sujeito (LACAN, 1998, p. 97).

Anteriormente ao estágio do espelho, a criança não se percebe como um corpo unificado, mas sim como algo disperso e extensivo à mãe. A imagem metaforicamente refletida dá-lhe uma ilusão de unidade, isto é, a imagem que se faz de si é da ordem do “ideal” (LACAN, 2008), quando, na verdade, a noção de divisão se estabeleceu na estrutura infantil, bem como a dimensão faltante constituirá para sempre o sujeito. A imagem completa será sempre buscada, mas não poderá ser resgatada e marcará o sujeito de um modo singular, único. Ele passa a ter sua singularidade, que determina a forma como se relacionará com a falta que o constitui (UYENO, 2002).

Conforme os estudos de Lacan, a partir dos processos do Complexo de Édipo, o sujeito poderá constituir-se como neurótico⁹, caso em que três registros se amarram entre si: o *imaginário*, que não é imaginação, mas sim o conjunto de imagens cuja formação se inicia no estágio do espelho; o *simbólico*, composto pela linguagem (conjunto de significantes, palavras, nomeações); e o *real*, que, diferentemente de realidade, é aquilo que não pode ser simbolizado, não passa pela lógica do sentido, não pode ser expresso por ser da ordem do inconsciente. Pautando-se pelo simbólico, busca-se sempre capturar uma significação para os significantes, fenômeno impossível de ser cessado e estabilizado, já que sempre esses significantes deslizarão e sempre algo escapará à determinação do sentido.

Estamos sempre no circuito do simbólico, porque ele nos afastaria do incapturável, da surpresa do inconsciente, das pulsões. Contudo, a forma como lidamos com os três registros é única. Cada um poderá fazer *Sinthome*, que seria um modo de “amarrar”, de organizar, os registros que nos constituem (simbólico, imaginário e real), de maneira singular em cada sujeito.

Em um contexto contemporâneo, em que se observa uma espécie de “Império das Imagens”, estabelecido pelas mídias digitais, os sujeitos entram no circuito das imagens, enriquecendo o registro imaginário e enfraquecendo o simbólico. Com o excessivo uso de imagens, mecanismo metonímico, e redução do desenvolvimento da linguagem, mecanismo metafórico, o sujeito passa a simbolizar menos o real, ou seja, a atribuir menos sentido ao que parece incapturável. Dessa forma, em vez de uma experiência com o inconsciente, o sujeito

⁹ Diferentemente da neurose, o sujeito pode constituir-se como psicótico, em que o fracasso da metáfora paterna (ou a não inscrição do significante da lei paterna no sujeito) leva ao desencadeamento da psicose, estrutura em que o sujeito fica submetido à posição de objeto de gozo do Outro, logo, não barrado, sem limites. Muitos psicanalistas, como Forbes (2010), buscam compreender o sujeito sem limites da atualidade que, embora sem diagnóstico de psicose, apresenta muitas de suas características. O consumismo despropositado, a indiferença à Escola ou a falta de importância que jovens dão a ela são traços dessa condição subjetiva. Também temos visto, frequentemente, casos de adolescentes que matam colegas, pais, professores, como se não fossem constituídos do Outro como instância limitadora do “eu”; como se a mediação simbólica não desse conta de impedir que o sujeito, tomado por suas pulsões, partisse ao ato.

fica à mercê de seus efeitos, que, muitas vezes, ocorrem no corpo. A linguagem seria um modo de ir ao encontro do real, uma via de dar sentido ao que se caracteriza pela falta de sentido, como resto que não cessa.

A escola, por ser espaço privilegiado de trabalho com a linguagem, pode contribuir para o processo de simbolização dos alunos, auxiliando-os na realização de *Sinthome*, modo singular de organização dos registros que constituem os sujeitos. Sobretudo os adolescentes, que, muitas vezes, sofrem no corpo¹⁰ (pelo uso de drogas, práticas de se cortar, atitudes violentas, culto excessivo ao corpo, problemas como anorexia e bulimia etc.) os excessos pulsionais, precisam da linguagem como mediação simbólica. Nesse sentido, podem ser muito produtivos trabalhos com a Literatura, com a Arte e com toda forma criativa de linguagem desenvolvida em âmbito escolar.

2.4 Contribuições das noções de constituição do sujeito para o estudo da leitura e para a formação do aluno em leitura

Esta tese, situada no âmbito da Linguística Aplicada no Brasil, visa a estabelecer interações com a Educação, mais especificamente, com a Psicologia da Educação. Esse diálogo, pela diferença entre as áreas, é importante academicamente, para observações acerca do sujeito da escola e para contribuições à formação docente. Nesse sentido, ao tratar de constituição do sujeito e, no caso específico desta tese, do sujeito da escola enquanto sujeito-leitor, torna-se relevante observar essa questão pelo viés de autores que pensam o sujeito psicológico – que é focado nos estudos sobre processos de ensino-aprendizagem¹¹ –, em interação com a sociedade. Não um sujeito enquanto apenas indivíduo empírico, mas um sujeito que é afetado socialmente, como ocorre nos estudos de Vygotsky, Wallon e Lacan. Se pela AD e pelo Círculo de Bakhtin, a relação sujeito-sociedade ganha ênfase pela dimensão do histórico e do ideológico; em Vygotsky, Wallon e Lacan, essa relação é elucidada detalhadamente por meio de processos individuais que seriam marcados pelo aspecto histórico, ideológico e cultural. A meu ver, os capítulos 1 e 2 são centrados na interface da

¹⁰ Algumas doenças contemporâneas, como a automutilação – cada vez mais frequente entre adolescentes –, bem como obsessões com a beleza do corpo, são vistas por alguns psicanalistas como consequências da precarização dos processos simbólicos, sobretudo da linguagem e do pensamento, e da capacidade de fantasiar, recriar (BIRMAN, 2005). Parece haver certa relação com o apagamento do Outro no processo de leitura: quanto mais precário o processo de exploração da linguagem, menos diálogo se tece, mais repetição de sentidos ocorre, mais a leitura torna-se parafrástica e menos polissêmica ela se configura.

¹¹ Refiro-me aos processos de ensino-aprendizagem investigados pela área da Psicologia da Educação.

questão do engendramento do sujeito. São teorias que não se excluem. Ao contrário, estão em diálogo.

Tomo, como exemplo, para melhor pensar sobre pontas distintas de um mesmo nó, os processos de subjetivação analisadas por Foucault. Esses processos podem ser compreendidos por meio de duas divisões: “modos de objetivação” e “modos de subjetivação”. Essa divisão é possível – segundo Uyeno (2011a), inspirada na divisão geral da obra foucaultiana por Revel (2005) – com base numa visão retrospectiva sobre os estudos empreendidos por Foucault, ao longo de suas fases teóricas, e sobre os estudos em AD.

Os modos de objetivação foram estudados por Foucault, ao investigar como o poder sobre o corpo sujeitava os sujeitos à docilidade-utilidade, por meio de técnicas e métodos de vigilância para o controle e a disciplina. O espaço passa a ser planejado e sua organização é disseminada às instituições e meios de interação humana: escolas, hospitais, locais públicos e, claro, prisões. As técnicas de vigilância espalharam-se por todo o tecido social, de forma não só macro, como também micro, com finalidades de controlar e sujeitar os indivíduos (FOUCAULT, 1987).

O poder sobre o sujeito também desenvolveu técnicas de controle do sexo (FOUCAULT, 1988), como a confissão cristã. Basicamente, era a tarefa de se dizer a si e a outrem, sob a forma de confissão, tudo o que se relacionava ao sexo, o que reforçou o ritual confessional colocado, desde a Idade Média, entre os mais importantes para a produção de verdade. A confissão passou, pois, a ser um modo de objetivação dos sujeitos.

Dispositivos de disciplinamento e regulação de corpos dóceis parecem insuficientes na constituição do sujeito. Há sempre algo que escapa aos mecanismos de controle. Para além da resistência, Foucault entendia a existência de uma capacidade de produção da subjetividade por parte do próprio sujeito. O pesquisador aponta, em suas últimas obras, o trabalho ético, os regimes de autorregulação, as tecnologias do *eu*, as práticas de cuidado de si e a reflexão como formas pelas quais o sujeito constitui-se, subjetiva-se, contribuindo, assim, com o engendramento de sua identidade. São estas formas apresentadas na obra foucaultiana que Uyeno (2011a) assume, a partir da divisão proposta por Revel (2005), como modos de subjetivação. Um desses modos seria a própria confissão (FOUCAULT, 2006), que poderia ser vista como uma forma não só de poder-saber ou um modo de objetivação, mas também como uma forma que possibilitava ao sujeito o acesso a si mesmo, por uma narrativa ou uma escrita voltada a si, ao próprio sujeito, permitindo-lhe um trabalho com o pensamento e a reflexão.

Pretendo, com o resgate de Foucault e uma rápida discussão de suas ideias relacionadas à subjetivação, esclarecer que, a meu ver, dimensões do sujeito podem ser tratadas pela mesma questão e por perspectivas diferentes e agregadoras umas às outras. No caso foucaultiano, quando apresento os “modos de objetivação”, observo aproximação teórica com Althusser e com Pêcheux, pela ênfase que deram ao aspecto ideológico-social; já quando apresento os “modos de subjetivação”, observo aproximação com Lacan, pela ênfase no processo de simbolização por meio da palavra (que seria uma das formas proposta pela Psicanálise de acesso ao inconsciente). Não são dados separados; são dados enfocados por aspectos tensionais diferentes, constituintes dialeticamente do processo de engendramento do sujeito.

Nesta tese, investigo os movimentos dialógicos da/na réplica de leitura e pretendo fazê-lo de forma ampla; não minimizadora em relação ao sujeito da escola. Isso não significa esgotar as formas de compreensão do objeto de pesquisa, mas, sim, aprofundá-las. Acredito que as perspectivas teóricas apresentadas podem contribuir para as análises propostas. Para descrever e interpretar os movimentos dialógicos que o sujeito tece na leitura, é preciso definir a concepção que se tem desse sujeito, além da concepção do próprio fenômeno da leitura. Até o momento, tenho ressaltado minha concepção de sujeito engendrado pelo “outro”. Esse “outro” seria: o discurso retomado pela memória discursiva, o contexto sócio-histórico, o autor do texto que se lê, o narrador ou o eu lírico construídos discursivamente, o inconsciente que nos constitui, o externo ao texto que leitor e escrevente trazem como referência, o leitor da réplica antecipado pelo escrevente e as imagens projetadas¹². Esses “outros” são interpelados para uma interação dialógica em ausência, mas sempre presumida. Os objetivos analíticos não levarão em conta o dialogismo enquanto diálogo em presença, entre interlocutores concretos que interagem face a face; não são esses atos responsivos a que me refiro. Dadas a complexidade da questão e a natureza variada dos “outros” que afetam o sujeito durante sua leitura, busquei relações amplas que pudessem embasar meu olhar interpretativo ao longo das análises do *corpus*.

¹² O *corpus* de pesquisa é formado por réplicas de leitura. Meu interesse é investigar os movimentos ocorridos durante a leitura materializados nas réplicas escritas. Logo, tomo os sujeitos de pesquisa como sujeitos-leitores. É o sujeito na posição de leitor que tem minha atenção investigativa. No entanto, quando esses sujeitos elaboram uma réplica escrita, são referidos também como escreventes, que produzirão outros leitores e novos movimentos dialógicos. Por isso, o imaginário discursivo se faz presente de modo distinto em dois momentos: na leitura e na escrita. Como esse imaginário discursivo surge e que efeitos ele provoca podem incidir nas interpretações das análises.

CAPÍTULO 3

Relação de alteridade e questões de heterogeneidade

Esta seção direciona-se à concepção de alteridade que perpassa as ideias discutidas pelos autores apresentados nos capítulos 1 e 2, ao explorar as noções de sujeito e linguagem a partir de vertentes discursivas, teorias da aprendizagem e psicanálise lacaniana.

A alteridade pressupõe a relação com o “outro”. Esse é o tópico central deste capítulo e será detalhado ao longo dele. De início, é válido esclarecer que o emprego do termo “outro”, minúsculo, refere-se: 1. ao sujeito da semelhança, à instância autoral, que tem uma dimensão empírica e descritível etnograficamente e que é construída discursiva e enunciativamente; e 2. ao já dito, aos discursos sócio-históricos que são retomados pelo sujeito por meio da memória discursiva, sendo a presença do “outro”, do heterogêneo, em seu discurso. A heterogeneidade da língua, e aqui, da escrita – modalidade eleita para análise dos procedimentos de leitura – é consequência da relação de alteridade inevitável, que se estabelece na enunciação.

Já o emprego do termo Outro, maiúsculo, refere-se, na perspectiva psicanalítica lacaniana, à rede de significantes que constituem o desejo inconsciente do sujeito e o remete à lei social. Ressalta-se que o desejo é, sobretudo, do Outro, ou seja, não surge na individualidade íntima do sujeito, mas se instala no inconsciente a partir do Complexo de Édipo. Em todo caso, o “outro” e o “Outro” são inerentes à constituição do sujeito, conforme elucidções feitas no primeiro e no segundo capítulos, complementadas por detalhamentos que estão tecidos neste capítulo. É a partir do outro e do Outro que os sujeitos são engendrados, e não, apenas, pela existência empírica, como indivíduos.

Neste trabalho, procurei empregar “Outro” apenas quando me remeto a conceitos advindos da Psicanálise, embora a AD pressuponha aspectos psicanalíticos. Essa escolha de organização textual e discursiva deveu-se ao fato de que nem sempre é possível dissociar “outro” e “Outro”, visto que, muitas vezes, ambos os conceitos se imbricam. Assim, não considere prudente categorizar demais as dimensões da alteridade, reservando o termo “Outro” quando houver referência à teoria freudo-lacaniana.

Em um primeiro momento, discutirei as aproximações entre Pêcheux e Bakhtin, para compreender como a relação de alteridade está presente na teoria desses autores. Tratarei da heterogeneidade do sujeito e da linguagem, com um retorno detalhado ao processo de

constituição do sujeito. Em seguida, voltar-me-ei às aproximações entre Vygotsky, Wallon e Lacan também para essas observações. Meu interesse reside na compreensão de um modo de leitura contemporâneo que, por vezes, parece recusar-se ao diálogo ou mascarar sua realização e, por conseguinte, recusar a natureza heterogênea das relações intersubjetivas e de suas práticas, dentre elas, a leitura. Essa recusa é simulacro, uma vez que a heterogeneidade é constitutiva.

3.1 As relações de alteridade como interface entre estudos discursivos de Pêcheux e Bakhtin

A questão da alteridade estabelece interface entre os autores apresentados nos capítulos anteriores, que discutem questões relativas ao sujeito e, conseqüentemente, à linguagem. Os diálogos a serem feitos entre Pêcheux e Bakhtin são inúmeros, com aproximações e distanciamentos.

Para Pêcheux, a materialidade da ideologia é o discurso e a materialidade do discurso é a língua. Portanto, língua, discurso e ideologia são inseparáveis. Além disso, não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia, o que nos leva à percepção de que a noção de linguagem, para a AD, está atrelada à noção de sujeito, que é sempre sujeito de linguagem.

Para Bakhtin, a linguagem é constituída, materialmente, por signos ideológicos, e a palavra seria o signo ideológico por excelência. Diferentemente do conceito saussuriano de língua como sistema autônomo e abstrato, a visão bakhtiniana considera a língua sempre em contexto de interação social, em que a enunciação se realiza por enunciados concretos (ou gêneros discursivos), por meio dos quais é formada a rede de relações dialógicas entre os discursos.

Para ambos os autores, Pêcheux e Bakhtin, fica evidente que a Linguística voltada aos aspectos formais da língua, conquanto importante, não dá conta das dimensões sócio-histórico-ideológicas que a linguagem suscita quando está em uso pelos sujeitos.

Em relação à concepção de sujeito, tanto Bakhtin quanto Pêcheux só viam possibilidade de conceituá-la fazendo vínculo com a linguagem, já que o sujeito é sempre constituído de linguagem. No entanto, há diferenças: para o primeiro, observa-se um sujeito consciente, que faria escolhas, teria intenções deliberadas, manipularia a linguagem em favor das relações comunicativas que objetivasse alcançar, conforme se infere na passagem: “Em cada enunciado [...] abrangemos, interpretamos, sentimos a *intenção discursiva* de discurso ou

a *vontade discursiva* do falante, que determina o todo do enunciado, o seu volume e as suas fronteiras” – destaques do autor – (BAKHTIN, 2003, p. 281). Desse modo, o sujeito teria condições de prever os sentidos que o enunciado concreto poderia evocar. Ao empregar um signo linguístico na interação verbal, o sujeito expressaria valores axiológicos sócio-historicamente construídos, impregnados na materialidade da língua. Esses valores seriam direcionados de forma deliberada pelo sujeito. A consciência também aparece na ideia de que, como afirma Tápias-Oliveira (2010, p. 3), para Bakhtin, “*linguagem — a palavra compartilhada em sociedade, prática discursiva — possibilita a mudança dos indivíduos, a alteração de seu modo de ver o mundo*”, isto é, o conhecimento trazido pela linguagem poderia garantir a mudança do sujeito – concepção pela qual se torna difícil explicar, por exemplo, por que pessoas com alto grau de conhecimento científico sobre determinado assunto, como História do Brasil, escravidão e interesses político-econômicos, continuam, paradoxalmente, apresentando visões e posturas racistas em relação aos negros. Isso, na realidade, denota que o conhecimento, por si só, não é capaz de alterar o modo de conceber o mundo por alguém. Há algo que vai além da consciência e se instala no inconsciente.

Diversamente, na concepção de Pêcheux, os sentidos atribuídos a um texto ficariam a cargo dos sujeitos, que interpretam a partir de uma memória discursiva que resgata sentidos historicamente construídos. Esses sentidos não são “escolhidos” de forma consciente, mas segundo as formações discursivas e ideológicas a que, inconscientemente, os sujeitos estão filiados (ORLANDI, 2005). Tomemos um exemplo brasileiro recente: a escolha lexical, por vários jornalistas, em relação às ocupações de escolas públicas do Estado de São Paulo pelos alunos. Em alguns jornais, via-se a manchete: “ocupação das escolas”; em outros: “invasão das escolas”¹³. A seleção dos termos “ocupação” ou “invasão” desvenda posicionamentos ideológicos do sujeito que os emprega, denunciando concepções de mundo. As filiações ideológicas do sujeito têm relação com as posições-sujeito assumidas na interação social e com os jogos de poder. Os sujeitos, portanto, não são a origem dos sentidos, mas são atravessados por eles, na medida em que são atravessados pela língua e assujeitados a ela. Os sujeitos se veem, ilusoriamente, como a origem de determinado discurso, fato necessário para uma noção de unidade, coerência e controle da qual eles precisam para enunciar. Contudo,

¹³ Obviamente, estes exemplos podem ou são, principalmente em casos jornalísticos, resultantes de um trabalho intencional e consciente dos jornalistas, a fim de atender ao posicionamento do suporte de comunicação, ao público-alvo que buscam atingir, às imagens que pretendem transmitir de si mesmos e da situação enunciada. Refiro-me, entretanto, às escolhas espontâneas e automatizadas, sempre presentes, visto que nem todo sentido é passível de controle; sempre haverá um sentido não calculado ou não previsto; além do fato de que não há correspondência perfeita entre eles, os sentidos, os significantes e os referentes. Assim, as escolhas lexicais podem ser fruto de um trabalho inconsciente de resgate de sentidos sócio-históricos, os quais, por estarem tão marcados ideologicamente, são (re)produzidos pelos escreventes como evidências ou realidades naturais.

para Pêcheux, o sujeito é cindido, contraditório e inconsciente, uma vez que é constituído por uma heterogeneidade discursiva formada pelos movimentos de interdiscurso.

Tanto Bakhtin quanto Pêcheux destacam a importância da materialidade linguística, mas, ao mesmo tempo, a insuficiência desse aspecto para a compreensão dos discursos. Conseqüentemente, interessam-se pelos processos de significação dos enunciados e consideram, nesses processos, o componente ideológico e social.

Nesta aproximação teórica, é possível observar que, ao refletir acerca dos discursos, os autores enfatizam o “outro”, ou seja, as relações de alteridade seriam fundamentais na linguagem e na constituição do sujeito, já que as reflexões sobre essas questões envolvem a consideração acerca do contexto social e dos falantes (imediatos ou implícitos) que participam da situação enunciativa.

Ressalto que, para Bakhtin, a enunciação é crucial, integrando a experiência social à língua. Ele considera a enunciação como momento em que se instaura a interação intersubjetiva. A enunciação seria sempre dialógica, e os discursos instituem sentidos que não se originam no momento da enunciação; logo, o sujeito também não é origem de seu dizer, aspecto que aproxima Bakhtin de Pêcheux.

Dessa forma, segundo Pires (2002), parafraseando Bakhtin, entende-se o homem como ser social, o sujeito sempre se constituindo em relação a outros sujeitos, já que a forma de significação, sempre valorativa, do mundo ocorre ao “eu” em interação com o “outro” e em relação ao “outro”. Os sentidos são engendrados nas relações dialógicas entre os sujeitos e entre eles e os discursos que os constituem. Assim, Pires (2002), concordando com Barros (1994) e Dahlet (1997)¹⁴, afirma que o conceito de dialogia não sustenta a concepção cartesiana de sujeito, a saber: a de sujeito uno, autônomo. Isso porque, por se constituir na relação de alteridade, a intersubjetividade ocorre antes da própria subjetividade: a consciência, segundo as ideias bakhtinianas, nasce na relação entre consciências; e, ainda, a dinâmica da consciência individual é a da sociedade em que se insere. A heterogeneidade do sujeito e da linguagem que o constitui é inerente às relações de alteridade.

A concepção de dialogia permite afirmar que os enunciados produzidos na enunciação têm sempre acabamento no outro (BAKHTIN, 2006; 2017). Eles são sempre produzidos

¹⁴ Referências apontadas por Pires (2002):

BARROS, D. L. P. Dialogismo, polifonia e enunciação. In: BARROS, D. L. P.; FIORIN, J. L. (Orgs.).

Dialogismo, polifonia, intertextualidade. São Paulo: Edusp, 1994.

DAHLET, P. Dialogização enunciativa e paisagens do sujeito. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido.** São Paulo: Ed. da Unicamp, 1997.

[A segunda edição do trabalho de Barros, por fazer parte direta da fundamentação teórica desta tese, consta nas referências gerais].

conforme as representações que o sujeito faz do outro e em função do outro (ouvinte, destinatário). O modo como os sujeitos apreciam ideologicamente esses enunciados pode ser diferente, por isso as respostas enunciativas dependem sempre do outro, o qual produzirá novos enunciados, com diferentes tons valorativos, que implicarão, dialógica e dialeticamente, mais enunciados em cadeia.

O que fica claro, com isso, é que a responsividade – as respostas dadas aos enunciados – tem sempre um juízo de valor que não é original e exclusivamente do sujeito, mas também tem caráter sócio-histórico (exterior e anterior ao próprio sujeito) e é diferente em relação ao outro. O sujeito é, pois, constituído em relação ao outro e pelo outro.

A consciência individual, para Bakhtin (2006), emerge da consciência social, isto é, o social constitui o individual. Em conceitos como o de gêneros do discurso, cuja definição e características serão discutidas no capítulo “Concepções de leitura na escola”, essa perspectiva social torna-se ainda mais evidente. Corrêa (2011) aponta que nos gêneros há os “presumidos sociais”. Para além de dimensões ocultas do texto (STREET, 2010), que pressupõem algo palpável, concreto, ligado à forma, os presumidos incidem diretamente nos sentidos, mas podem ser invisíveis e, por vezes, inconscientes. Esses presumidos estão em cada gênero e são dinâmicos, pois se fazem a partir do acabamento do outro, na relação de alteridade que se forma na interação. A réplica ou atitude responsiva do outro e a maneira como essa réplica ocorre definem o acabamento do gênero. Nas palavras de Corrêa (2011, p. 345):

Desse modo, o presumido não se reduz apenas ao já estabelecido para o gênero do ponto de vista da sua estabilidade relativa, mas diz respeito ao que, em seu caráter dinâmico, “fala junto com” esses elementos. Ultrapassa, portanto, as determinações formais e de sentido, pois pode fazê-las dizer mais, ou menos, do que se suporia em função, estritamente, de sua organização verbal. Em síntese, o gênero do discurso, assim como seus elementos constitutivos: conteúdo temático, construção composicional e estilo, não se vincula apenas a esferas de atividade humana tal como se oferecem à descrição sociológica. Há, também, um campo de sentido mais ou menos presumido para o gênero – o de um quadro institucional, o de uma temática de época, o de perspectivas externas ao texto etc. –, campo cuja delimitação é, no entanto, dinâmica, pois está sujeita, como vimos nas simulações de réplica, ao acabamento do interlocutor.

Uma omissão do presumido social está, por exemplo, na cobrança pela escrita “pura”, sem interferências da oralidade. Segundo Corrêa (2011), baseando-se em Bakhtin, os gêneros discursivos “não se limitam aos modos de transmissão, mas podem se organizar numa trama de *relações intergenéricas* que ultrapassa esses modos de transmissão” (2011, p. 347). Em outros termos, a configuração de um gênero não está relacionada apenas ao modo oral ou

escrito em que será transmitido, mas principalmente às relações de características de gêneros orais e escritos. Na escola, por exemplo, a aprendizagem em aula ocorre pela mistura de oral e escrito, mas, em um texto escrito, recomenda-se ao aluno “apagar” as marcas desse processo em busca de uma escrita “pura” e, se o modo de transmissão oral permanecer perceptível na escrita, o texto corre o risco de ser avaliado negativamente. Esse procedimento reforça a tradição letrada ideal que a escola legitima, ao desconsiderar que há heterogeneidade “da” escrita, pelas relações intergenéricas, e não “na” escrita. Ao se ignorarem os processos de constituição do gênero, ignora-se um presumido social importante para a produção de sentidos.

A partir de Authier-Revuz (1990), Corrêa (2011) explica, ainda, que o presumido social instala a inevitável presença do outro da alteridade: ele pode estar presentificado na interação e inscrito no contexto imediato e etnograficamente descrito, ou pode ser o outro com quem se dialoga em ausência, mas ao qual o sujeito se pauta pelas relações sociais, institucionais, hierárquicas etc.

Em Pêcheux, o “outro” sempre está presente, na medida em que o sujeito não é origem dos discursos, mas alguém que os retoma. Logo, em todo dito há o já dito, há o outro da alteridade. Imerso na teia discursiva formada pelo interdiscurso, o sujeito se constitui de modo heterogêneo e enuncia discursos pré-construídos como se fossem estruturas pré-definidas, produzindo sentidos conforme regras de uma dada formação discursiva. Entretanto, avançando em relação à ideia de assujeitamento discursivo e ideológico sob a qual os primeiros postulados em AD foram elaborados, Pêcheux (2015) elucida que os sujeitos repetem discursos, mas também se deslocam deles, devido ao fato de que cada produção enunciativa consiste em um acontecimento único e novo, por se realizar em contextos cujas circunstâncias nunca podem ser repetidas em sua totalidade.

As relações de alteridade estão na tessitura teórica dos estudos sobre linguagem e sujeito tanto em Bakhtin quanto em Pêcheux. Corrêa (2011) chama a atenção, no entanto, para o fato de que, na escola, no ensino da escrita (e entendemos também no ensino da leitura), é comum a abordagem da linguagem em sua transparência, como se emanassem sentidos da materialidade linguística, e do sujeito em sua dimensão predominantemente empírica. Nesse sentido, Corrêa (2011) defende uma reordenação metodológica para o ensino da escrita (e é possível também, a meu ver, a mesma reordenação para o ensino da leitura), avançando para a transposição de uma descrição empírica e etnográfica em direção à observação da linguagem em uso, na qual aspectos não palpáveis e não marcados na materialidade linguística escapam a uma descrição concreta.

O autor propõe, assim, que se avance da perspectiva etnográfica para uma perspectiva discursiva, porque, segundo ele, os sujeitos e os sentidos são definidos no texto por dois paradigmas da linguagem: um do aspecto verbal, em que a subjetividade se constitui por marcas linguísticas no texto; e outro, do aspecto histórico, em que a subjetividade se constitui em relação ao outro (ou ao Outro, como aponta AUTHIER-REVUZ, 1990 apud CORRÊA, 2011), ao mundo e ao tempo. O primeiro diz respeito ao plano semiótico, visível, com ênfase no domínio consciente; o segundo, ao plano semântico, da inscrição histórica do sujeito, com ênfase no domínio inconsciente. A perspectiva verbal conta com o contexto presencial e imediato; já a histórica, com o contexto não presencial e sócio-histórico, ou seja, que escapa às referências imediatas de interação e se relaciona à historicidade dos sentidos.

Corrêa (2011) explica, ainda, que

A busca da constituição histórica do texto e dos seus sentidos é um objetivo fundamental no ensino e na aprendizagem da escrita. A relação entre professor e aluno – encontro circundado pelos demais agentes do ensino, todos eles sujeitos empíricos, mas, do ponto de vista da linguagem, sobretudo, sujeitos do discurso – deixa de ser vista apenas como objeto de uma descrição ou de uma intervenção etnográfica no sentido de uma ação pedagógica pontual, para ser considerada, também, como uma relação de produção de linguagem, organizada em certos gêneros do discurso e em certas conformações do texto, segundo discursos caracterizados por diferentes graus de estabilização institucional (2011, p. 335).

Em discussões acerca da alteridade, a mesma ideia se observa. Para tanto, Corrêa (2013) estabelece dois modos de se conceber a relação de alteridade: em sentido fraco, que seria com um interlocutor imediato, físico, presente na interação; e em sentido forte, que está presente em qualquer enunciação de forma inconsciente e “invisível”, não palpável, construída entre posições-sujeito e relações de poder. Nesse caso, a alteridade, inevitável, marca a heterogeneidade do discurso e do sujeito.

Retornando a Pêcheux, a alteridade surge com a ampliação do conceito de interpelação que o autor tece a partir de Althusser, em uma aproximação de Althusser a Lacan, com a articulação entre as noções de ideologia e inconsciente (TEIXEIRA, 1997).

Segundo Teixeira (1997), explicando o avanço de Pêcheux em relação a Althusser, a interpelação dos indivíduos em sujeitos ocorre pelo discurso, ou melhor, pela formação discursiva que representa, na linguagem, as formações ideológicas. Na superfície discursiva, irrompe o pré-construído, que se impõe como sempre-já lá, ou seja, que se impõe como sentido universal. O sujeito, por sua vez, sofre a interpelação como causa de si, isto é, o indivíduo é interpelado como sujeito ao mesmo tempo em que já é sujeito, constituído a partir de uma rede de significantes com existência antes e fora do próprio sujeito. Os esquecimentos

1 e 2 operam no acobertamento da causa do sujeito: “o sujeito se constitui pelo esquecimento daquilo que o determina” (TEIXEIRA, 1997, p. 70).

Se o sujeito se constitui a partir de um exterior que lhe oferece a ilusão de unidade, o ego – imaginário do sujeito – não reconhece sua submissão ao Outro (conceito de Lacan) ou ao Sujeito (maiúsculo – conceito de Althusser), pois essa subordinação ocorre sob efeito de autonomia que a formação discursiva e a formação ideológica simulam. Logo, é a ideologia que fornece as evidências de sentido, mascaradas pela ilusão de transparência da linguagem (TEIXEIRA, 1997).

Em Althusser, a interpelação dos sujeitos implica a existência de um outro Sujeito (com S maiúsculo), que funciona como uma dimensão de poder e de censura, colocando os sujeitos em seus lugares sociais, semelhantemente ao supereu na teoria de Freud (TEIXEIRA, 1997). A autora complementa que “Do lado do sujeito ‘pequeno’ ou individual, o autor formula a noção de ‘grande’ Sujeito, constituído pelos significantes ideológicos dominantes com que o indivíduo se identifica” (p. 74).

Teixeira (1997) explica que, na teoria althusseriana, somos sempre-já-sujeitos, na medida em que, antes mesmo de nosso nascimento, a ideologia familiar prepara a chegada da criança, ou seja, mesmo antes do nascimento, o indivíduo é determinado por uma configuração ideológica que lhe atribui um nome, um lugar, muitas características e projeções sociais. Althusser propõe o engendramento do sujeito por uma dimensão imaginária, via ideologia, o que, para Lacan, é apenas parte do processo (TEIXEIRA, 1997).

Lacan entende a constituição do “eu” como imaginária, resultando em uma identidade unificada. No entanto, tomando elucidções de Teixeira (1997), é possível compreender que o “sujeito” vai além do “eu”, é o efeito cindido, incompleto e desejante do inconsciente, que passa por uma relação com o imaginário, mas, sobretudo, com o simbólico, com a linguagem. É a ordem simbólica, ou seja, o Outro, enquanto cadeia de significantes que se constitui como lei social, que organizará o mundo imaginário ao qual o sujeito se aliena. Em outros termos, “sujeito” para Althusser é um efeito imaginário da relação com o Sujeito; para Lacan, “eu” é imaginário, enquanto “sujeito” é clivado e faltoso em relação ao simbólico (ao Outro) e ao imaginário. A linguagem nunca dará conta de traduzir todos os sentidos que o sujeito busca expressar.

Teixeira (1997) explica, por conseguinte, que o conceito de “Outro” vai além do de “Sujeito”, embora ambos operem na constituição dos sujeitos, que são, portanto, engendrados na e pela alteridade.

Como se observou no capítulo anterior, a primeira relação de alteridade ocorre, segundo a visão lacaniana, nos primeiros meses de vida, quando o bebê necessita dos cuidados e do investimento de desejo de um outro. Nesse momento, o Outro seria o outro da semelhança, um cuidador, em geral, a mãe. Com a clivagem do sujeito ocasionada por sua entrada no mundo simbólico, perdendo seu objeto de satisfação e tornando-se faltoso e desejante, estabelece-se uma segunda dimensão da alteridade, com o Outro, enigmático, que não se resolve ou se completa (TEIXEIRA, 1997). O sujeito está, pois, inevitavelmente constituído pelo discurso do Outro.

A observação da autora leva à conclusão de que, quando Pêcheux articula a teoria de Althusser com a linguagem, ele traz o sujeito para a dimensão simbólica; porém a noção de simbólico em Pêcheux, conforme pondera Teixeira (1997), não acompanhou os avanços que essa noção apresentou em Lacan. Para Teixeira (1997), a ideia de assujeitamento proposta por Althusser persiste fortemente na teoria de Pêcheux, o que desconsidera algo muito caro à teoria lacaniana: o desejo, aquilo que singulariza o sujeito. E esse fato, na visão de Teixeira (1997, p. 77), “induz a AD a um certo pessimismo político, pois expulsar o desejo do sujeito é emudecer seu clamor potencialmente rebelde, condenando-o a um lugar ‘estável’ de submissão a uma Ordem que o ultrapassa”.

Considero relevantes as discussões propostas por Teixeira (1997) acerca da teoria pechetiana como uma teoria fortemente marcada pela ideia de assujeitamento, o que abriria espaço para a noção de heterogeneidade não em uma perspectiva dialética por meio da qual “eu” e “outro” estariam em tensão constitutiva, mas em uma perspectiva pela qual o “outro” estaria presente (outro sujeito, outro discurso), fadando o “eu” a graus de submissão ou à reprodução discursiva. No entanto, a meu ver, Pêcheux desenvolveu um olhar mais abrangente para a questão e avançou nessa concepção, sobretudo com a obra “O discurso: estrutura ou acontecimento” (2015), o que parece não ter sido suficiente, na visão de alguns pesquisadores, como na de Teixeira (1997), para a consideração de uma transformação da teoria pechetiana que aponte um deslocamento mais visível e incisivo do posicionamento de Pêcheux, no sentido amplo, em relação aos seus primeiros postulados em AD. Não interpreto, com essa observação, que os postulados de Pêcheux tenham se aproximado totalmente dos de Lacan, na medida em que ambos os autores estavam engajados em projetos de estudo diferentes, em torno de objetos de pesquisa construídos em trajetórias discursivas diferentes. Comento que as concepções teóricas de Pêcheux ligadas à subjetivação ganharam novas perspectivas ao longo de suas obras; perspectivas estas possibilitadas pelos muitos diálogos que o autor fez, dentre os quais, estão os diálogos com a Psicanálise lacaniana.

A heterogeneidade pode ainda ser amplamente explorada, observando os modos de sua inscrição nas relações sociais e nos percursos de linguagem que o sujeito trilha e pelos quais se engendra. Esta tese, por exemplo, busca desenvolver um olhar para esses percursos, como se observará nas análises.

A partir das relações de alteridade, a heterogeneidade estabelece-se como inerente ao sujeito e à linguagem. Segundo Authier-Revuz (1990), há a heterogeneidade mostrada, explícita, e a constitutiva, não explícita. Tratar apenas do visível é, de acordo com a autora, um modo ingênuo de tratar concepções do sujeito e sua relação com a linguagem. Esse tipo de tratamento é uma sedução das evidências narcísicas do sujeito como fonte e senhor de seu dizer (AUTHIER-REVUZ, 1990).

Authier-Revuz (1990, 2004) pauta-se na noção de dialogismo bakhtiniano e de interdiscurso da AD, bem como na abordagem de sujeito freudo-lacanianana. Tanto no processo de dialogia, quanto no de interdiscurso – com a marca do pré-construído no intradiscurso –, a heterogeneidade está pressuposta. Também pela perspectiva psicanalista, o discurso é atravessado pelo inconsciente e o sujeito, efeito da linguagem, sempre cindido, incompleto, e não uma entidade homogênea com existência fora da linguagem. Aliás, a entrada no mundo simbólico só é possível por meio da linguagem, que vem sempre do outro. Essa redenção à linguagem cliva o sujeito e institui o inconsciente como discurso do Outro.

A ideia de um sujeito pleno e unificado está atrelada à ideia de palavra homogênea e, conseqüentemente, monológica, instrumental, que seria “usada” pelo sujeito e não, constitutiva dele. A ideia de sujeito dividido trazido pelo olhar psicanalítico articula-se à ideia de dialogia e de interdiscurso, logo, de heterogeneidade discursiva. É essa articulação que permite a Authier-Revuz ancorar-se em Bakhtin e na Psicanálise.

A heterogeneidade, portanto, é constitutiva, é índice necessário para a existência subjetiva. Quando ela é marcada de forma explícita no discurso, por meio da inserção controlada da voz do outro, pelo uso de aspas, itálico, mudança de entonação, discurso direto e indireto, entre outras formas, representa, segundo Authier-Revuz (1990), uma negociação com as forças desagregadoras.

Quando se marca a heterogeneidade no discurso explicitamente, o sujeito “delimita e *circunscreve o outro*, e, fazendo isso, *afirma que o outro não está em toda parte*” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 72). O que ocorre de fato, porém, é que, segundo a autora, o sujeito pressupõe que o resto do discurso, aquilo que não foi explicitado como sendo do outro, seja do próprio locutor, que se coloca como origem do sentido; nesse caso, as palavras seriam empregadas com adequação controlada e transparência semântica. Também ocorre que, dessa

forma, ao marcar explicitamente o outro, o sujeito afirma que o discurso, de maneira geral, é homogêneo e que está em condições de discriminar o que seria seu discurso e o que seria discurso do outro, por meio de mecanismos de metalinguagem. Essa suposta capacidade revela, ainda, a visão de que a língua seria um instrumento que os sujeitos observam do exterior e “usam” como objeto.

Marcar explicitamente o outro no discurso parece denunciar, para além de uma negociação, uma ameaça ao desejo do sujeito, que tenta escapar de uma fala que inevitavelmente é heterogênea. Ao estabelecer limites ao outro, o sujeito busca firmar-se como um/uno (ou não cindido). Daí ser possível compreender que a heterogeneidade mostrada é uma forma de negar a heterogeneidade constitutiva (AUTHIER-REVUZ, 2004).

Há discursos que não marcam o outro de forma explícita e buscam uma afirmação de homogeneidade, negando a natureza heterogênea e o dialogismo. Como explica a autora, a partir de uma perspectiva bakhtiniana, todo discurso que se passe como “discurso da Verdade”, como os discursos dogmáticos, tem pretensão de efeito monológico. Esse tipo de discurso se qualifica, entre outros aspectos, pela ausência radical da forma explícita do outro, ou seja, da heterogeneidade mostrada, que, na verdade, configura-se pela recusa da heterogeneidade constitutiva: “recusa que proíbe, *apaga*, dissimula no discurso qualquer manifestação explícita em relação à sua real heterogeneidade [...]” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 75). Há discursos, pois, que se passam, segundo um simulacro de monologia, por homogêneos, ou que buscam o efeito de homogeneidade pelos mecanismos de linguagem, em uma aparente recusa da heterogeneidade inerente estabelecida pelo dialogismo. A recusa de qualquer forma de outro: outro sentido, outro discurso, outro da interlocução, Outro... denuncia o sonho da completude por meio da linguagem e a concepção cartesiana do controle, da exatidão, da consciência.

Embora em termos diferentes, com distanciamentos e peculiaridades para cunhar seus conceitos, Bakhtin e Pêcheux consideram sempre a alteridade como inerente ao sujeito e à linguagem. A leitura e a escrita, por sua vez, por serem práticas sociais de linguagem, apresentam, ora explícita, ora implicitamente, a heterogeneidade que ocorre pela interação eu-outro. Negar isso pode configurar a própria negação das formas intrínsecas das relações do sujeito com o mundo.

3.2 As relações de alteridade como interface entre estudos de teorias da aprendizagem e Psicanálise

Quanto aos autores de teorias da aprendizagem e da Psicanálise, considerados aqui para contribuições à compreensão do trabalho docente e das relações de ensino-aprendizagem, a saber, Vygotsky, Wallon e Lacan, também fica evidente a importância do “outro”, da alteridade, para os processos de constituição dos sujeitos, os quais (se) iniciam fora da linguagem e, aos poucos, são atravessados por ela. Nesse aspecto, é possível relacionar os pontos de avanço de Lacan em relação a Vygotsky e a Wallon. Para estes dois estudiosos, a linguagem recobre a realidade; para aquele, ela não o faz, porque a realidade sempre escaparia por interferência do real (uma dimensão inconsciente, que escapa à atribuição de sentidos), isto é, para Lacan, nunca conseguimos apreender todos os acontecimentos de forma consciente e objetiva. A linguagem não dá conta, na visão lacaniana, de expressar o sentimento, a sexualidade, a angústia, pois não há possibilidade de correspondência perfeita entre esses dados do sujeito e os signos. A linguagem chega, conseqüentemente, a ser ingênua, já que não apresenta mais a conotação de que, por meio dos conceitos, nós apreenderíamos o real, o inconsciente, sobre o qual não temos controle.

Embora com peculiaridades na compreensão do conceito de linguagem, os autores aproximam-se, por atribuírem ao “outro” a função essencial de “ativação” do sujeito. Para Vygotsky, o “outro”, em uma dada cultura, insere o “eu” no mundo, mediado pela linguagem simbólica. Progressivamente, esse “eu” sai de um lugar totalmente subjetivo, com linguagem egocêntrica e conceitos espontâneos, e vai em direção à objetividade do mundo em que os significados expressos pelos significantes são compartilhados. Por meio da linguagem objetiva, os conceitos científicos podem ser construídos em favor de um pensamento categorial e organizado. Sem mediação do outro e sem um ambiente social rico, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores fica comprometido, na visão vygotskyana.

Para Wallon, a pré-linguagem, também definida por sensações, toma conta do bebê ainda indiferenciado do outro e do meio social. Aos poucos, a noção de corpo próprio (primeiramente, de forma fragmentada; depois, unificada) dá origem ao psiquismo humano, que só é possível pela interação com o outro, que insere a criança no circuito das significações. Com a linguagem, a consciência de si em oposição ao outro é formada e o sujeito poderá se constituir, definitivamente, pelos campos funcionais da afetividade, inteligência e motricidade.

Em Lacan, o sujeito, originalmente visto como objeto, constitui-se pela alienação ao desejo da mãe (ou alguém com tal função) e, depois, pela separação, exercida pela função paterna, a qual remeterá o sujeito ao mundo simbólico. A linguagem, para o sujeito do desejo,

ou seja, faltante, cindido, nunca será capaz de chegar à completude perfeita da expressão; sempre deixará algo escapar, que não conseguirá ser simbolizado e será recalcado para o inconsciente, onde fica pulsando.

Compreender esses processos em Vygotsky, Wallon e Lacan permite compreender a importância do papel do professor em sala de aula, exercendo a função do “outro”, em Vygotsky e Wallon, e do “Outro” (não mais representado pela mãe ou cuidador, mas como referência à sociedade, às instituições, à história), em Lacan; função esta que proporcionaria a subjetivação do aluno e poderia ser uma espécie de instância limite ao “eu”, delimitando-o como consciência individual (segundo Vygotsky e Wallon) e como sujeito barrado (segundo Lacan). A alunos e professores, ao se reconhecerem incompletos, não cabem o fechamento de sentidos e a busca pelo conhecimento total e definitivo. Cabe, ainda, o movimento dialético e reflexivo da aprendizagem que, por se descobrir plural e inacabada, está sempre em progresso.

Além disso, o professor, munido de saberes postulados por esses teóricos, poderá trabalhar melhor com a linguagem, com o preparo do meio de interação social, com os processos de evolução da criança; sem, contudo, deixar-se iludir pela hipótese de que conseguirá capturar o real – no sentido lacaniano – de cada aluno, nem conseguirá fechar ou manipular os sentidos que a linguagem poderá evocar.

3.3 Contribuições da noção de alteridade para o estudo da leitura

Neste item conclusivo da parte I, encaminho a articulação entre o conceito de alteridade e o objeto amplo de pesquisa: a leitura. Essa relação afeta o que se entende por “leitura” e por “sujeito-leitor”, noções centrais da próxima parte do trabalho.

A ideia de leitura como transmissão de sentidos que surgem no autor e vão em direção ao leitor é limitante sob os pressupostos teóricos acerca do sujeito e da linguagem discutidos nesta primeira parte da tese. A leitura é diferentemente compreendida a partir da influência da alteridade na constituição do sujeito. Ressalto, neste momento, que leitura é um processo que pressupõe a relação de alteridade, o encontro com o outro (“outro” em ausência e a partir de muitas de suas dimensões, conforme dissertei ao final do capítulo 2), daí minha proposição em analisar a leitura por movimentos dialógicos, o que pode abrir a possibilidade de uma visão menos monossêmica e mais inclusiva em relação ao sujeito-leitor.

Segundo Possenti (1995, p. 46), “[...] dados empíricos mostram que, pelo menos nos domínios da linguagem, uma análise do papel e da natureza do sujeito derivada da concepção

cartesiana é uma ideia superada, tanto pela postulação da unidade do sujeito quanto pelo pretensão domínio, nele, da consciência”. Concordo com essas afirmativas e acredito que a superação de uma concepção cartesiana para a produção de sentidos pode contribuir para a alteração na maneira de se conceber o processo de leitura, uma vez que concepções de língua e de sujeito afetam concepções e práticas de leitura (BARTHO, CLARO, 2018), conforme me aprofundarei adiante, na parte II.

Para Possenti (1995), estudos de Authier-Revuz, de Ducrot e de outros pesquisadores que buscam articulações entre sujeito e discurso apontaram para a constituição heterogênea do sujeito. Essas contribuições já são fortemente reconhecidas. Contudo, a meu ver, ao discutir a ideia de heterogeneidade, algumas abordagens de pesquisa sobre linguagem, talvez ainda muito vinculadas a Pêcheux da primeira fase da AD ou a pesquisadores essencialmente althusserianos, abandonam a visão de “eu” homogêneo e origem dos sentidos, em favor de uma outra que coloque o “eu” como apagado ou subjugado ao “outro”. De acordo com Possenti (1995), “[...] a presença do outro não é suficiente para apagar a do eu, é apenas suficiente para mostrar que o eu não está só [...]”. Nessa perspectiva, o autor defende que sempre há espaço para o “eu”, pois o jogo discursivo seria impossível sem o “eu”. Existem enunciados em que esse flagrante é mais visível; outros em que o predomínio é do outro ou do apagamento do eu. O autor analisa vários enunciados e demonstra a atuação discursiva do eu como instância capaz de articular o discurso do outro – o já dito e sedimentado – com as circunstâncias do acontecimento enunciativo, capaz, assim, de produzir, ativamente, novos sentidos. Em outros termos, o sujeito é capaz de intervir no discurso do outro, trazendo-o ao enunciado de modo a subvertê-lo, modificá-lo, transformá-lo, contribuindo para a constituição de algo diferente, que tenha potencial para provocar novos percursos dialógicos. São, para mim, casos de movimentos dialógicos, de modos de réplica que se fazem pela inerência eu-outro. Vários exemplos de provérbios e anedotas são analisados por Possenti (1995) nos quais efeitos de sentido – comumente humorísticos e/ou irônicos – advêm como resultantes da intervenção do eu no discurso do outro.

O que saliento dessa discussão é que esta tese busca compreender o dialogismo concretizado nos textos dos alunos, o que pressupõe a heterogeneidade como fator relevante, resultante da relação de alteridade que ocorre na constituição dos sujeitos. O estudo da relação com o (O)outro, portanto, não é ignorado; ao contrário, é essencial para se compreenderem os percursos dialógicos que o escrevente estabelece. Dinamicamente a essa observação, voltada ao outro, as análises têm interesse na observação também do eu. Não é por que o outro está na produção de sentidos que o eu está assujeitado ou apagado. Talvez por mecanismos

linguísticos, isso possa ser simulado, mas não ocorre efetivamente, visto que o eu continua em funcionamento. É buscando articulações entre o eu e o outro (como uma constituição mútua e dialética), que as análises serão desenvolvidas.

Tão complexas quanto as dimensões de “outro” são as noções de “dialógico”. A ideia básica – neste trabalho – está no conceito de dialogia, a partir do Círculo de Bakhtin, e de heterogeneidade, ancorada em estudos da AD, com contribuições importantes de Authier-Revuz. No entanto, para analisar réplicas de leitura realizadas na escola, não se podem ignorar características e efeitos desse contexto social, sistematizado, marcado histórica e ideologicamente por uma herança cultural do silenciamento, da forma(tiza)ção e da avaliação homogeneizante. É preciso lançar um olhar a questões que podem interferir no processo de dialogismo e nos modos como esse dialogismo pode ser realizado e desvelado na leitura. Nesse sentido, optei pelo termo “movimentos dialógicos”, como algo mais abrangente (ou não tão engessado, pontual e visivelmente marcado) que pudesse dar conta dos variados aspectos discursivos que ocorrem nas réplicas. Ao mesmo tempo, a ideia de “movimento” sugere repetição ou tendência de uma ocorrência não em uma réplica, mas em várias. Essa tendência, ao apontar fatos discursivos relevantes e recorrentes no *corpus*, pode, assim, ser configurada como “movimentos”.

PARTE II

LEITURA: CONCEPÇÕES, PRÁTICAS E AVALIAÇÃO

No meio do caminho

*No meio do caminho tinha uma pedra
 tinha uma pedra no meio do caminho
 tinha uma pedra
 no meio do caminho tinha uma pedra.*

*Nunca me esquecerei desse acontecimento
 na vida de minhas retinas tão fatigadas.
 Nunca me esquecerei que no meio do caminho
 tinha uma pedra
 tinha uma pedra no meio do caminho
 no meio do caminho tinha uma pedra.*

(DRUMMOND, 2010, p. 267)

O poema de Drummond oferece-me a oportunidade de iniciar esta parte da tese, indicando o rumo das ideias que buscarei trilhar em torno do tema da leitura realizada na escola. O que é ler? Como ler o poema da epígrafe? A pedra de que o eu poético trata teria um referente externo no qual, necessariamente, ancorar-se-ia a compreensão do poema? Em determinadas concepções de linguagem e de leitura, sim; e essas concepções incidiriam no modo de avaliação da(s) leitura(s) realizada(s) pelos alunos, no contexto de sala de aula. O aluno teria de decifrar a pedra que estivesse na interpretação do professor? Esse aluno teria lido bem o poema? Poderia ser a pedra apenas uma pedra? As reflexões acerca das noções de “leitura” são desenvolvidas nesta seção, parte II.

Apresentarei três capítulos em que aponto questões para pensar sobre a leitura e, principalmente, sobre a leitura em seu caráter mais essencial para esta tese, o dialógico. Refletir acerca de concepções, práticas e avaliação da leitura no contexto escolar parece repetição temática em trabalhos acadêmicos. No entanto, a complexidade e os mistérios que a envolvem – mistérios porque sempre fica algo por ser dito ou compreendido, como na ficção, em que, a cada retorno ao texto, observam-se novos aspectos dele – tornam a questão da leitura sempre muito importante para os progressos que todos nós desejamos em relação ao seu desenvolvimento.

Dessa forma, primeiramente, discutirei concepções e práticas de leitura, trazendo outras questões que influenciam essas noções, tais como a constituição do professor, engendrada sócio-historicamente. Em seguida, procurarei discutir a leitura por uma perspectiva mais ampla ligada aos estudos acerca da contemporaneidade (ou da Modernidade Líquida), capítulo este em que tecerei reflexões acerca da sociedade, do sujeito, da escola e,

por fim, da alteridade, para que seja possível observar como condições macro estruturantes incidem sobre contextos micro, como os das aulas de leitura. No último capítulo, dissertarei em torno da cultura do silenciamento inscrita na Escola. Os modos de leitura concretizados em práticas sócio-históricas e as possibilidades para as singularidades dos leitores são meu interesse nesse momento. Para tanto, um olhar sobre a avaliação da leitura pelo professor faz-se necessário, pois tem relação direta com essas práticas.

CAPÍTULO 1

Concepções de leitura na escola

Tomando como embasamento os postulados da AD – de que a formação ideológica incide na produção de sentidos – e os postulados bakhtinianos – de que a consciência individual se nutre de signos sócio-ideológicos –, é possível concluir que a forma como o sujeito interpreta é afetada ideologicamente. Assim, as práticas discursivas são marcadas pela constituição heterogênea e essencialmente ideológica dos sujeitos. Em outras palavras, o modo de subjetivação (ou como o sujeito se constitui), abrangendo suas visões de mundo, relaciona-se à sua prática na sociedade, o que leva, então, à compreensão de que as práticas com a leitura em sala de aula sofrem interferências da concepção de língua (também de educação, de mundo) que constitui o professor.

Sobre as concepções de língua, retomo, a título de elucidação, a crítica feita por Bakhtin (2006): na base dos fundamentos teóricos do objetivismo abstrato, cujo maior representante foi Saussure, existe uma visão de mundo racionalista e mecanicista, que não dialoga com uma concepção de língua enquanto fenômeno histórico e ideológico. Essa consideração bakhtiniana encaminha os direcionamentos que procuro dar, ao discutir sobre a leitura adiante.

Nesse sentido, discutir a prática da leitura em sala de aula, buscando relacionar a concepção de leitura à visão de língua pressuposta pode ser relevante para se compreender a tendência ao apagamento das relações de alteridade na leitura, como se a leitura ocorresse em simulacro da monologia, centrada no “eu” ou no “outro” – apagamento este observado nas primeiras impressões do objeto da pesquisa. Essa tendência, conforme sinalizei na contextualização da tese apresentada na introdução, revela-se no texto como efeitos de monofonia (BARROS, 2011) e serve de base para queixas dos professores, quando avaliam a leitura de seus alunos e a consideram como não crítica, não dialógica, não suficiente. Considero, ainda, que essa tendência ao apagamento das relações de alteridade esteja atrelada a traços de subjetivação próprios do sujeito pós-moderno – traços estes que serão

aprofundados no capítulo seguinte – e ao não reconhecimento pelo sujeito-leitor¹⁵ do papel do professor ou de sua mediação, no sentido vygotskyano.

Refletirei, no presente capítulo, sobre a perspectiva de leitura enquanto decodificação, interação, processo sociointerativo e, por fim, processo discursivo. Inicialmente, apresentarei, em linhas gerais, as perspectivas de leitura. No item seguinte, prolongar-me-ei nas discussões da proposta de leitura por meio de gêneros do discurso, pela perspectiva sociointeracionista de leitura, muito disseminada em livros didáticos atuais e reivindicada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCN (BRASIL, 2000). Em seguida, comentarei a perspectiva discursiva da leitura, respaldando-me em Coracini (2001, 2010), Orlandi (2012), Corrêa (2011, 2018), que, por sua vez, ancoram-se na AD francesa, em diálogos, no caso de Corrêa, com o pensamento do Círculo de Bakhtin. Finalmente, dissertarei, em linhas gerais, sobre a constituição do sujeito-professor no trabalho com a leitura.

1.1 Breve histórico das concepções de leitura

No início da segunda metade do século passado, ler era sinônimo de decodificação. Logo, bastaria a alfabetização – conhecimento de fonemas, letras, palavras, formação de frases – para se realizar a leitura. Por essa concepção de leitura, cabia ao leitor a identificação de informações fornecidas explicitamente pelo autor, em um processo ascendente pelo qual o sentido pretendido por quem escreve seria “colocado” no texto e capturado por quem o lê (SOLÉ, 1998). Essa concepção é sustentada pela visão estruturalista da língua, segundo a qual língua seria uma estrutura sistematicamente organizada que carregaria os sentidos nela própria, ou seja, o processo de significação seria imanente aos signos linguísticos e ao texto, cabendo ao leitor, considerado modelo, encontrar os sentidos que já estariam dados.

Com as contribuições da Linguística da Enunciação, da Linguística Textual, da Pragmática e de outras vertentes de estudos linguísticos, a leitura passou a ser vista como interação entre leitor-texto-autor. Por essa perspectiva, o bom leitor seria aquele que compreendesse as intenções do autor e as ideias principais do texto, a partir de pistas deixadas

¹⁵ Nesta parte da tese em que enfoco as discussões específicas sobre leitura e formação de leitor, considero necessário esclarecer a intenção do emprego da nomenclatura “sujeito-leitor”, já utilizada anteriormente. Esclareço que, apesar de o termo carregar muito o sentido de simplesmente desenvolver, no aluno, o hábito da leitura ou a capacidade de decodificação da escrita alfabética, não é esse sentido que busco inscrever ao longo da tese. Meu objetivo, com a conjugação dos significantes “sujeito” e “leitor”, é colocar em evidência o aluno como sujeito de dimensão não apenas empírica, mas, sobretudo, sócio-histórica, que assume o papel de leitor, investindo-se dos aspectos da própria historicidade que essa posição social pode denotar.

pelo autor (CORACINI, 2001). Embora já constitua um avanço em relação à concepção de leitura enquanto decodificação, ainda é possível perceber que há, na concepção interativa, o pressuposto de um sentido correto do texto, ou melhor, que o texto seja portador de um sentido fixo e que permita algumas variações de compreensão, causadas por ambiguidade, por exemplo. Ao mesmo tempo, por essa concepção, percebe-se que se considera o trabalho do autor como consciente e controlador dos sentidos; que ele, deliberadamente, deixa pistas linguísticas no seu texto a fim de direcionar o leitor ao sentido que desejou atribuir ao seu texto (CORACINI, 2001).

Com a visão interacionista, o ato de ler passou a ser objeto de estudo e de ensino-aprendizagem, com busca de estratégias e procedimentos que assegurariam o processo ideal de leitura, consciente e controlável, que seria o modelo de leitura competente. Coracini (2001, 2010) afirma que, apesar do pouco avanço, quase não se observa essa visão na prática das escolas atuais – embora muitos livros didáticos, em suas apresentações e referências, autocaracterizem-se como interacionistas e sociointeracionistas. O que persiste, com muita frequência na prática da leitura em sala de aula, é a visão estruturalista, que, segundo Coracini (2001, 2010), desconsidera o sujeito-leitor e coloca os sentidos como imanentes à própria língua, isto é, bastaria conhecer o significado das palavras para conseguir ler adequadamente. Dessa forma, o texto teria um único sentido “correto”, e o bom leitor seria aquele que conseguisse encontrar esse sentido, que já estaria dado.

Os PCN (BRASIL, 2000) propõem a prática da leitura por meio de uma perspectiva sociointeracionista, em que se consideram aspectos cognitivos, sociais, históricos na interação autor-texto-leitor. Em outras palavras, a concepção sociointeracionista acrescenta à concepção interacionista a relevância do contexto de produção e recepção dos textos.

Leitura, portanto, para os PCN (BRASIL, 2000, p. 53), é:

[...] um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir de seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua [...]. Não se trata simplesmente de extrair informações da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita.

Uma contribuição importante para o trabalho com a leitura e seus elementos contextuais foi a emergência da noção de gêneros do discurso, da teoria bakhtiniana, segundo a qual um ato de linguagem é sempre social e valorativo e só pode ser devidamente compreendido a partir de aspectos culturais e históricos. Assim, essa noção trouxe grandes

avanços à concepção de leitura e, conseqüentemente, de língua. No entanto, na prática, poucos progressos podem ser observados, uma vez que é frequente o fato de muitos professores darem mais importância aos aspectos composicionais e formais dos gêneros do que aos aspectos discursivos que os envolvem, sendo estes últimos imprescindíveis para a produção de sentidos durante a leitura. Em outras palavras, o trabalho com o código, com a língua enquanto estrutura, com as normas gramaticais – que antes constituíam o processo de leitura como decodificação –, cedeu lugar a novos nomes: um trabalho voltado às características composicionais e fixas dos gêneros, às regularidades que os identificam, aos aspectos estruturais que os definem, permitindo concluir que, embora a concepção de leitura tenha ganhado nomes diferentes, a prática pouco se alterou, porque não houve modificações significativas na concepção de língua subjacente, ainda ancorada na concepção estruturalista.

Se há a consideração de língua como opaca, discurso como o encontro do dito com o já-dito, sujeito como fragmentado e heterogêneo – apesar da ilusão de inteireza e de origem dos sentidos e controle sobre eles – pode-se pensar em uma concepção discursiva para a leitura. Segundo Coracini (2001), é a noção de heterogeneidade que muda o olhar para a leitura, que passa a ser definida como um processo de produção de sentidos. Nesse caso, duas leituras jamais serão idênticas, e duas leituras feitas em contextos semelhantes podem ser completamente diferentes, uma vez que toda leitura é realizada segundo a formação discursiva da qual o sujeito-leitor faz parte e é afetada pela ideologia e historicidade que perpassam o contexto em que ela se concretiza. Assim, “[...] o controle dos sentidos só pode ser exercido pelo grupo social, pela formação discursiva ou pela comunidade interpretativa que, num dado momento histórico-social e num determinado lugar, admite alguns sentidos e coíbe outros” (CORACINI, 2001, p. 143).

Resumidamente, de acordo com a concepção de decodificação, em que se pressupõe a visão estruturalista da língua, leitura significa atribuir o sentido que já se encontra no texto, que é imanente às palavras e independente dos sujeitos. Na concepção interacionista, leitura quer dizer construir sentidos a partir de pistas formais deixadas pelo autor. Nessa concepção, há possibilidade de variação de sentidos, que, no entanto, não podem contradizer o texto; logo, ainda há uma crença no sentido imanente ao texto e no “sentido que o autor quis passar”. Na concepção sociointeracionista, houve um avanço, por se considerar o contexto do texto, ou melhor, do gênero discursivo, que se tornou unidade de ensino na sala de aula. Apesar disso, na prática, não raramente, a leitura ainda parece presa à estrutura composicional do gênero e a um processo de descoberta das intenções do autor e do sentido “correto” que ele

quis transmitir. Na concepção discursiva, leitura significa produção de sentidos pelo sujeito-leitor.

Nos próximos itens deste capítulo, discutirei detalhadamente as concepções sociointeracionista e discursiva da leitura.

1.2 A concepção sociointeracionista da leitura e o ensino por meio de gêneros do discurso

Ao se considerar o gênero discursivo para o ensino da leitura, o ensino da gramática, que, por muitos anos, foi o centro das aulas de língua materna, perde o protagonismo. Mesmo com a passagem do estudo da frase para o texto, este era apenas um pretexto para se fazer análise linguística e exercitar a nomenclatura gramatical. Ao se propor o ensino da leitura por meio de gêneros do discurso, em uma abordagem sociointeracionista, espera-se passar da artificialidade da leitura como pretexto para o ensino da gramática normativa ao estudo de uma unidade real de comunicação, uma vez que o enunciado concreto (ou gênero do discurso) é a unidade de comunicação real resultante de uma enunciação, oral ou escrita, realizada por interlocutores reais, sujeitos do discurso e participantes de uma organização social (BAKHTIN, 2003).

Para Bakhtin (2003), as unidades de língua são as frases, as orações; as unidades de discurso são os enunciados concretos. Um ensino apenas voltado às unidades de língua não dá conta da complexidade que o processo de leitura exige, pois não abrange as características dos campos de interação humana, isto é, não permite compreender realmente a comunicação que compõe a rede discursiva formada por gêneros em relação dialógica.

Se o principal papel da escola é formar cidadãos, é preciso considerar que cidadania implica comunicar-se de forma autônoma e crítica. Por isso, é fundamental o desenvolvimento da leitura de textos que exponham os alunos às situações variadas de interação verbal e ao jogo discursivo em que as vozes sociais estejam em tensão de dominação umas sobre as outras. Logo, o gênero, como centro na leitura, poderia possibilitar reflexões acerca das esferas de atividade humana, já que cada esfera apresenta tipos relativamente estáveis, que são os próprios enunciados, com características mais ou menos padronizadas para a comunicação.

Além disso, aproximo-me do que explicam Rojo e Barbosa (2015), com base nas ideias bakhtinianas, sobre o fato de que sociedade e linguagem mantêm relação indissociável; logo, é na unidade discursiva, no gênero, que visualizamos a sociedade, sua história, seu

sistema de valores ideológicos etc. Bakhtin (2003) destaca que as esferas ou campos de atividade humana não são estáticos ou estanques, mas se relacionam entre si e se transformam, à medida que ocorrem mudanças históricas, sociais, culturais. Dessa maneira, os gêneros, embora sendo formas típicas relativamente estáveis, a fim de permitir a comunicação, sem que os falantes os criem a todo momento, também podem sofrer modificações. Novamente, fica saliente a ideia de, por meio dos enunciados concretos, haver possibilidades de reflexões sobre as esferas sociais pelas quais, por sua vez, podem-se analisar as práticas dos sujeitos.

Os gêneros são conceituados por Bakhtin (2003) como enunciados concretos constituídos de signos verbais e/ou não verbais; são diferentes formas de uso da linguagem conforme as esferas de interação dos sujeitos. Os gêneros apresentam como características que os diferenciam uns dos outros: conteúdo temático, organização composicional e estilo de linguagem, aspectos condicionados às suas condições de produção e circulação e às finalidades a que se propõem. Os gêneros podem ser primários (cotidianos e espontâneos) ou secundários (complexos). Os elementos que designam um gênero de discurso são, em certa medida, padronizados e institucionalizados, sendo formas prontas que produzem dinamismo comunicativo. É importante, pois, conhecer gêneros discursivos produzidos em determinado âmbito social. Assim, uma pessoa pode dominar muito bem a língua em relação à gramática e ao vocabulário, sem saber se comunicar em dada situação, porque talvez não domine o repertório de gêneros daquela prática social, por isso, unidades de língua não garantem participação social, objetivo maior de um ensino crítico na escola. Ademais, unidades de língua não provocam respostas, como as unidades de discurso: o gênero tem natureza ativamente responsiva, dialógica, por conseguinte, saber lê-lo é dar uma resposta, é ser ativo na comunicação, é considerar o outro com quem se dialoga. No entanto, é de extrema relevância ressaltar, como já comentado, que os gêneros são formas *relativamente* estáveis. Esse destaque em itálico dado ao termo adverbial “relativamente” chama atenção para o caráter também instável dos gêneros, que podem ser modificados, em seus diferentes elementos, em favor dos presumidos sociais, dos propósitos comunicativos, dos aspectos contextuais da enunciação.

Sobre a leitura realizada na escola, somente no enunciado concreto é possível refletir sobre o que se diz, quando se diz (momento histórico), para quem, com qual finalidade e quais os modos ou recursos linguísticos mais adequados ao contexto e às intenções comunicativas (GOLDSTEIN, 2009). Com isso, abrem-se, como elucida a autora, possibilidades para

exercitar o uso de recursos gramaticais¹⁶, bem como para refletir sobre eles; a atenção se volta aos efeitos de sentido que as escolhas e os recursos linguísticos imprimiram ao texto. Conseqüentemente, as classificações metalinguísticas perdem o protagonismo e passam a ser coadjuvantes do processo de ensino-aprendizagem.

Cada gênero pode abrir possibilidades de trabalho com os diferentes recursos linguísticos (GOLDSTEIN, LOUZADA, IVAMOTO, 2009). Em gêneros opinativos, por exemplo, são amplas as possibilidades de análise e interpretação dos conectivos argumentativos. A pontuação pode ser trabalhada de maneira crítica em gêneros como o conto, a notícia, o poema, de modo a explorar os funcionamentos dela para os efeitos de sentido que cada gênero permite. O estilo da linguagem também pode ser estudado em sua articulação com o gênero: há gêneros que demandam linguagem mais técnica, objetiva; outros demandam recursos estilísticos para aproximar o leitor e atraí-lo; enfim, é preciso explorar os recursos da língua nos gêneros e por meio deles (GOLDSTEIN, LOUZADA, IVAMOTO, 2009).

Há importantes trabalhos de Goldstein (2006, 2017) em que a pesquisadora apresenta análises possíveis de recursos linguísticos de diferentes gêneros discursivos, apontando efeitos de sentido que esses recursos provocam. São exemplos de leitura do gênero de forma ativa, pela qual se estuda a gramática não de modo prescritivo, mas, sim, de modo descritivo e reflexivo, atentando, inclusive, para as instabilidades do gênero, ou seja, para movimentos de ruptura com aquilo que é estabelecido e reconhecido como padrão de um determinado enunciado concreto. É nessa ruptura que ocorre a emergência do singular, do novo, da criatividade, do trabalho do sujeito não assujeitado ao que se repete discursivamente, mas do sujeito que encontra meios de inserir o novo no pré-construído. Nesses pontos, pode-se observar o trabalho de autoria do escrevente.

Em Goldstein (2017), a autora selecionou quatro excertos de gêneros discursivos diferentes – a saber: entrevista, relatório, passagem de um romance e poema – e analisou,

¹⁶ Apesar das inúmeras críticas, o ensino de gramática não deve ser descartado, mas tampouco deve ser um fim em si mesmo. Nóbrega (2013) propõe um ensino de gramática por uma vertente descritiva, que pressupõe uma atenção à funcionalidade da língua, levando os alunos a atentarem às situações de uso. Em outras palavras, uma análise formal limita-se ao plano linguístico, enquanto a análise funcional considera o papel social e comunicativo da língua e seus efeitos de sentido para os interlocutores. Observa-se, nessa proposta, a prioridade do aspecto discursivo, no ensino da gramática, a partir do texto em contexto, em uso na interação social. Esse enfoque relaciona-se com o que Faraco (2006) explica sobre o pensamento bakhtiniano: a materialidade linguística é importante, mas insuficiente para a compreensão dos sentidos; conseqüentemente, a análise apenas linguística, embora necessária, é insuficiente. Conclui-se disso que estudar a gramática por uma perspectiva discursiva seria levar o aluno a atuar de maneira investigativa em relação aos fenômenos linguísticos, considerando os efeitos de sentido que provocam, e não de maneira preconceituosa, conforme a gramática prescritiva, que privilegia a norma culta da língua, em detrimento das demais variedades.

como uma proposta de leitura em sala de aula, os efeitos de sentido construídos por recursos gramaticais, em combinação com outros aspectos dos textos. A título de exemplo aqui, exponho uma parte da interessante análise desenvolvida por Goldstein (2017) em relação ao gênero entrevista. No caso, a entrevista escolhida foi concedida à revista *Pesquisa FAPESP*, pelo Professor Ataliba Teixeira de Castilho. No trecho delimitado, ele reflete sobre o papel e as características do gramático e do linguista. Os tempos verbais e outros recursos empregados pelo entrevistado contribuem para a manifestação da voz do gramático e da voz do linguista, como se o autor construísse esses dois perfis de estudiosos da língua, não apenas pelo que diz sobre eles, mas, sobretudo, pelo modo como diz, de acordo com suas funções e objetivos. Cabe aos leitores, “escutar” essas vozes para melhor compreender as ideias do entrevistado, enunciador. Goldstein (2017) conclui sobre o trecho analisado:

A reflexão presente na resposta em análise leva o leitor a perceber que, ao se pesquisar ou estudar determinado assunto, ao lado das noções relativas ao tema de interesse, o pesquisador, inevitavelmente, assume (e deixa transparecer) uma posição ideológica reveladora de sua visão de mundo. Isso se percebe não só pelo que diz, mas também pelo modo como diz. O sentido do texto é construído pelo léxico empregado, pela sintaxe, pela heterogeneidade das vozes, tanto quanto pelos conceitos expostos (GOLDSTEIN, 2017, p. 209).

Esse modo de trabalhar a gramática em sala de aula pode despertar nos leitores um olhar menos preconceituoso em relação aos usos concretos da língua, além de permitir um ensino mais crítico e contextualizado, levando os alunos a observar que os aspectos da língua estão articulados aos aspectos contextuais da produção enunciativa, bem como à constituição dos sujeitos.

Retornando à questão inicial: o que pretendo com a discussão em torno do ensino da leitura por meio de gêneros é exatamente observar que o avanço proposto pela concepção sociointeracionista é de grande importância para a formação de leitores. Considerados os pressupostos teóricos bakhtinianos, o processo de leitura pode ser muito produtivo, em busca da formação de leitores autônomos, verdadeiros cidadãos.

No entanto, na prática da sala de aula, é frequente se observar apenas a substituição do estudo formal da gramática normativa pelo estudo formal de aspectos composicionais do gênero, contrariando propostas de autores como Goldstein. O gênero, que tem características relativamente estáveis, passa a ser estudado na sala de aula como uma forma típica totalmente estável. É comum os professores perguntarem acerca da definição de um ou outro gênero, seguida de justificativas que tangem à estrutura composicional dele; ou perguntarem sobre o objetivo de determinado gênero, sem levar em conta a flexibilidade desse objetivo em relação

ao seu contexto de produção; ou, ainda, solicitarem aos alunos que produzam determinado gênero a partir de um modelo, de maneira artificial e mecânica, tirando a vivacidade do próprio gênero, que só é gênero porque está na cadeia de comunicação concreta. O estudo do gênero ganha relevância justamente por seu potencial de colocar o leitor e o escrevente em contato com práticas sociais que estão imbricadas – falam junto, ecoam ao mesmo tempo – nos enunciados, de forma que o aprendente possa agir ou pense em como agir, como explica Bazerman (2006, p. 19): “A abordagem social de gênero transforma-o em uma ação social, e assim em uma ferramenta de agência”. Em outras palavras, o que realmente importa, a meu ver, é o que se faz por meio dos gêneros ou com eles, o que implica, claro, conhecer o próprio gênero, mas não como objeto fechado e estático, como ocorre em muitos casos em que são frequentes dois fatos: 1. o repúdio da gramática, como repúdio a uma tradição arcaica, e 2. a adesão, como forma de inovação, ao estudo formal e normativo do gênero; dois fatos que parecem muito diferentes, mas que seguem uma mesma lógica.

Além de equívocos em relação à metalinguagem gramatical e ao estudo prescritivo do gênero, há a questão do enunciado concreto em seu *contexto* de realização. Em atendimento à ordem discursiva¹⁷ do discurso pedagógico atual de que é necessário trabalhar com gênero do discurso e com o contexto histórico em que ele se insere, práticas docentes assim o fazem, mas buscam apenas “cumprir seu papel” ou, como dizem popularmente, “cumprir tabela”. Isso porque o contexto relacionado ao gênero, na maioria dos casos, continua restrito a uma dimensão descritiva e homogênea, denunciando o “heterogêneo” como fator negativo. Logo, as práticas de ensino supostamente feitas por meio de gêneros, muitas vezes, como já salientado, ainda privilegiam os aspectos formais da língua, aqueles que são manipuláveis, concretamente visíveis e conscientes.

O trabalho com gêneros apenas para atender a uma demanda teórica vigente, mas que pouco se corporifica em novas práticas de leitura, parece-me relacionado a mais um dos equívocos que, a meu ver, ainda permeiam o ensino da leitura por meio de gêneros do discurso, a saber: muitos têm realizado o ensino “dos” gêneros, e não “por meio dos” gêneros. No primeiro caso, o ensino da leitura desenvolve-se em um circuito fechado no próprio gênero, como se ele fosse um fim em si mesmo. Pode-se explicar, nesse sentido, por que muitos professores levam os alunos a decorar o nome específico dos gêneros (carta, receita, notícia de jornal...), seu propósito comunicativo, seus aspectos composicionais, como um rol de características imutáveis. A perspectiva de ensino poderia ser diferente, com a noção de

¹⁷ Emprego aqui o conceito de “ordem discursiva” com base em Foucault (1996).

ensino “por meio de” gêneros, que são formas relativamente estáveis, mas que, sobretudo, atendem às demandas da comunicação social e dos contextos sociais em que são realizados¹⁸. Ao se observar o contexto de enunciação, situado e sócio-histórico, passa-se a trabalhar com a língua viva. Sobre “contexto”, trata especificamente o próximo item.

1.2.1 Os contextos situado e sócio-histórico no ensino por meio de gêneros do discurso

Perguntas como: *Quem escreveu? Para quem? Onde? Por quê? Com quais objetivos?...* muitas vezes são meras formalidades praticadas pelo professor em atendimento a uma demanda pedagógica que impõe mudança no ensino, ditando que não mais se pode ensinar apenas gramática. Entretanto, o que esse professor consegue é chegar, precariamente, a uma descrição do contexto situacional de produção do gênero, ou seja, ao contexto imediato no qual foi produzido, mas não ao contexto amplo, sócio-histórico-ideológico, pelo qual se observariam as regras de formação de determinados discursos e levar-se-iam os alunos a questionar a naturalização de sentidos já sedimentados pela historicidade, refletindo sobre eles e produzindo outros.

De acordo com Orlandi (2001), a respeito das condições de leitura, o contexto amplo incide diretamente nos modos de produção de sentidos:

[...] há uma variação histórica, isto é, em relação ao mesmo texto, há leituras que são possíveis hoje, por exemplo, e que não o foram em outras épocas. Isso nos mostra que a ação do contexto abrange mais do que os fatores imediatos da comunicação, em situação momentânea. E nos indica também que as condições de produção da leitura abrangem mecanismos bastante complexos e que não se resolvem na imediatez de relações escolares mal colocadas (ORLANDI, 2001, p. 202).

Fica evidente a necessidade de reflexão em torno das condições sócio-político-ideológicas de produção e recepção do gênero. A descrição do contexto situado ou imediato que envolve o texto, embora relevante, não alcança aspectos imprescindíveis para uma leitura de desconstrução de sentidos cristalizados e produção de sentidos novos, que configurariam a

¹⁸ Apenas como um indicador de oportunidade para aprofundamentos futuros, mas diretamente relacionado ao que apresento, faz-se interessante a discussão sobre a pedagogia de projetos centrada na prática social, segundo argumentação de Kleiman (2006, p. 33), para a qual “[...] é a prática social que viabiliza a exploração do gênero, e não o contrário”. A autora ressalta a importância de a escola mobilizar-se na proposição de práticas sociais a partir das quais a exploração de gêneros – que naturalmente surgiriam para a participação dessas práticas – contribuiria para o desenvolvimento de competências para a ação. Sobre isso, ela defende, também, que o gênero não deveria ser elemento estruturante do currículo, a fim de se evitar a sobreposição de um conjunto de descrições metalinguísticas. Ao contrário, o que realmente é relevante é a ampliação de uma matriz sócio-histórica que possa guiar a ação dos alunos. A autora estabelece uma comparação plausível: “A diferença nos dois enfoques equivale à diferença existente entre, de um lado, saber conhecer os mapas (conhecimento do gênero) e, de outro, consultar o mapa para ir, de fato, a um lugar (prática social)” (2006, p. 33).

autonomia crítica do sujeito-leitor em relação ao meio social no qual está inserido. Esse contexto, situado, tem relação com a abordagem etnográfica de estudos do letramento, tais como os desenvolvidos por Street (2010) e Lea e Street (2014), que, tendo em vista as novas necessidades, elaboraram propostas de ensino da leitura e da escrita na sala de aula e propuseram modelos de letramento para que o aluno pudesse praticar essas habilidades refletindo sobre o contexto situado de realização dessas práticas. Apesar de apontar propostas para o ensino da escrita no trabalho *Dimensões “escondidas” na Escrita de Artigos Acadêmicos*, relaciono-as aqui às reflexões sobre o ensino da leitura: diferentemente de modelos dominantes de ensino da escrita, os quais enfatizam itens padronizados em relação à estrutura do texto acadêmico, Street (2010) defende a necessidade de se explorarem as dimensões escondidas das produções textuais. O autor objetivou analisar os critérios escondidos que avaliadores utilizam nas avaliações de textos, pois acreditava que, se esses critérios fossem explicitados aos autores desses textos, poder-se-ia contribuir para a melhoria do letramento dos escreventes. Algumas dimensões escondidas citadas por Street (2010) são: o enquadramento (que gênero se produz, quais os objetivos), contribuições do texto (para que servirá este texto/pesquisa), voz do autor (pessoal ou impessoal; qual identidade do escritor acadêmico), ponto de vista (como o autor se projeta no texto), marcas linguísticas (palavras explícitas sobre as ações do autor - explicar o que se está fazendo), estrutura (como deve ser e o que deve conter cada parte do texto). Para o autor, portanto, a explicitação clara desses aspectos escondidos, que se fazem subentendidos por professores e alunos, poderia auxiliar o processo de produção textual.

Percebe-se que as ideias de Lea e Street (2014) e Street (2010) provêm de uma abordagem etnográfica, segundo a qual, embora se reconheça a importância do contexto social, das instituições e das relações de poder, ainda se concebe, em certa medida, a linguagem em sua transparência e o sujeito em sua dimensão predominantemente empírica. É a mesma questão encontrada na concepção sociointeracionista da leitura, em que o ensino por meio de gêneros apontou a importância de se conceber o texto como unidade real de comunicação, em um determinado contexto, com suas características. No entanto, a abordagem desse contexto muitas vezes não alcança dimensões amplas, culturais, históricas, ficando restritas a aspectos etnográficos, descritivos, situados. Conseqüentemente, ao se trabalhar com os gêneros, continua comum a visão de linguagem com sentidos imanentes, com característica transparente que permite “enxergar” e “pegar” esses sentidos. Bem como permanece a visão de sujeito empírico, físico; e não um efeito-sujeito, que é constituído nas relações sociais e pelo imaginário discursivo.

Nesse sentido, Corrêa (2011), cujas ideias dizem respeito à escrita e são tomadas neste trabalho para o ensino da leitura, defende uma reordenação metodológica para o ensino da escrita, avançando para a transposição de uma descrição empírica e etnográfica em direção à observação da linguagem em uso, na qual aspectos não palpáveis e não marcados na materialidade linguística escapam a uma descrição concreta. O autor propõe que se avance da perspectiva etnográfica para uma perspectiva discursiva. De acordo com ele, para além das dimensões ocultas do texto, que implicam algo palpável, concreto e consciente, existem os presumidos sociais, que atuam diretamente nos sentidos do texto, mas que são invisíveis e configuram-se a partir do acabamento do outro, na relação de alteridade, conforme observado no capítulo anterior, sobre heterogeneidade.

É necessário, portanto, que se observem as diferentes visões sobre a linguagem e a fronteira entre a perspectiva etnográfica e a discursiva, a fim de se alcançar mudança de uma perspectiva textualista para uma perspectiva discursiva, de fato. Para tanto, não basta apenas a consideração de aspectos ocultos do letramento, que podem, sim, estar presentes, mas também de aspectos não visíveis e não descritíveis etnograficamente. Não é mera mudança terminológica, como chama a atenção Corrêa (2011), mas uma mudança de visão em relação aos sujeitos e à produção de sentidos em um texto.

A proposta de Corrêa (2011) é coerente com os pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin. É necessário ressaltar, porém, que, para Bakhtin, o sujeito é um sujeito da consciência, que, por meio do conhecimento e da consciência coletiva, poderia modificar sua consciência individual. Em Bakhtin, parece haver uma visão de sujeito autônomo, que conseguiria “ver” a linguagem e os sentidos que ela produziria¹⁹.

As questões de linguagem social e valorativa, ou seja, ideológica, sobretudo, já apontam para a importância que Bakhtin atribuiu a aspectos históricos, sociais, culturais que estão materializados na linguagem. No entanto, o suposto controle que o sujeito teria, ao tomar consciência desses aspectos, é item divergente em relação à teoria da AD francesa.

Concluo, portanto, que Corrêa (2011), ao propor uma abordagem discursiva da escrita, aproxima-se de pressupostos bakhtinianos e pechetianos. A concepção discursiva da leitura passa a centro de reflexão no item que segue.

¹⁹ Corrêa (2018) chama atenção para os termos “usuário” (que seria talvez um *performer*) e “sujeito”, observação na qual busco respaldo para distinguir a visão de sujeito proposta por Bakhtin da visão de sujeito proposta por Saussure: em Bakhtin, o sujeito é um sujeito de linguagem, constituído de linguagem, e, como ela é social, histórica e ideológica, o sujeito também assim o é, configurando-se para além da dimensão empírica, daí a importância dos aspectos contextuais de produção da linguagem; em Saussure, o sujeito seria um usuário da língua, que lhe serviria de instrumento para a comunicação, desvinculado do contexto sócio-histórico.

1.3 A concepção discursiva da leitura

Para discutir a concepção discursiva da leitura, embaso-me em autores que tomam a AD francesa como pilar teórico e em conceitos de Bakhtin. Aproximo-me de Corrêa (2018), que reflete sobre letramentos e gêneros discursivos na universidade, apontando a possibilidade de se colocar em diálogo conceitos da AD francesa e o pensamento bakhtiniano²⁰. Início ressaltando que o discurso, objeto de estudo da AD, ganha total importância para o processo de leitura sobre o qual recaem as presentes discussões e torna-se, assim, central para a produção de sentidos; aliás, para a AD de Pêcheux, discurso é efeito de sentido entre locutores (ORLANDI, 2016).

De acordo com Orlandi (2012), o discurso é o objeto teórico da AD, enquanto o texto é o objeto empírico; e ainda, “o discurso é um objeto histórico-social, cuja especificidade está em sua materialidade, que é linguística” (p. 21). Não se deve confundir texto com discurso, pois o texto se apresenta enquanto unidade empírica de análise, com uma superfície linguística fechada e coerente. O discurso é aquilo que está em curso, são os efeitos de sentido dentro de uma formação discursiva. O texto não é propriamente o discurso, mas, segundo Orlandi (2012), podemos referir-nos a ele, texto, como um conjunto de discursos possíveis, dadas as condições de produção. Ademais, o texto é constituído de enunciados, os quais marcam diferentes posições do sujeito no texto (ORLANDI, 2012). Resumidamente, a dispersão dos discursos materializa-se nos enunciados²¹, os quais, por sua vez, constituem os textos. Logo, em um mesmo texto, com aparência homogênea, unificada e coerente, podem-se encontrar muitos enunciados que evocam diferentes discursos, o que consolida o texto como polifônico, dada a pluralidade de vozes que nele ressoam.

Como elucidado por Coracini (2001), a noção de heterogeneidade influencia diretamente o modo como se entenderá o sujeito da linguagem e o modo como se lidará com ela, linguagem. Até mesmo na concepção sociointeracionista da leitura, na qual está pressuposto o trabalho com o gênero do discurso, a heterogeneidade é vista como característica negativa que deve ser suplantada pelo processo de homogeneização, em nome do qual a leitura-modelo, as estratégias de leitura, o sentido “correto” são colocados pelo professor como objetivos a serem alcançados por seus alunos.

²⁰ Compreendo divergências entre Pêcheux e Bakhtin em muitos aspectos e conceitos, tais como: enunciado, discurso, sujeito. Todavia, aproximações das ideias desses autores, já feitas por pesquisadores contemporâneos, permitem a conclusão de que elas não necessariamente se excluem, e, ainda, podem, conjuntamente, auxiliar na compreensão global da natureza da linguagem.

²¹ Percebe-se, no presente uso da palavra “enunciado”, que ela tem conceitos diferentes na AD e na teoria bakhtiniana.

A heterogeneidade é intrínseca à língua/linguagem e, conseqüentemente, ao sujeito de linguagem, porque o sujeito se constitui na relação com o outro, que lhe impõe parâmetros à produção de sentidos. Segundo Corrêa (2018, p. 111):

[...] a heterogeneidade se instala no momento primordial da relação de alteridade, que, no campo pragmático-enunciativo e discursivo, se dá, ao mesmo tempo, em presença (o outro como instância imediata ou representada, mas, de algum modo, visível ou recuperável) e em ausência (o outro nem visível, nem facilmente discernível, mas, mesmo assim, inescapável, já que constitutivo). Sendo, pois, de natureza múltipla, a relação de alteridade é o ponto em que o aspecto dialógico da linguagem se oferece não só como forma dialogal tradicional envolvendo duas pessoas, mas principalmente como possibilidade de convivência de muitas vozes sociais.

Nesse sentido, o processo de leitura precisa levar em consideração essa orquestra discursiva, e, para ouvi-la, deve-se recorrer às condições sócio-históricas que permitiram a formação de cada uma das vozes que estão em concerto. Por isso Pêcheux (2014), retomado nas ideias de Orlandi (2012), defende que a significação é histórica, ou seja, o processo de produção significativa para um texto deve se pautar pela historicidade de sentidos que se sedimentaram nele. Portanto, as condições de produção dos discursos e, conseqüentemente, do texto são intrínsecas à produção de sentidos. Não se acrescentam dados históricos para a delimitação da significação, mas a própria significação é histórica (ORLANDI, 2012).

Ao se investigar a historicidade dos discursos e dos sentidos produzidos a partir de um texto, percebe-se que a significação ocorre em uma formação discursiva. As palavras terão sentidos diferentes em formações discursivas diferentes. As formações discursivas remetem-se sempre a formações ideológicas. Nesse caso, um mesmo texto pode ter leituras distintas, lido a partir de formações discursivas distintas.

A significação não é individual. Assim como, para Bakhtin, a linguagem é social; para a AD, a forma de apropriação do discurso, bem como sua propagação, também é social. Pêcheux e Fuchs (1997) explicam que o sujeito, interpelado pela ideologia, é afetado pela “ilusão discursiva”, segundo a qual produz linguagem acreditando ser a origem dos sentidos, quando, na verdade, reproduz sentidos institucionalizados e sedimentados sócio-historicamente. A partir desse processo, que é determinado pelos jogos de poder dos discursos, um sentido torna-se legítimo e oficial, fixando-se como centro e modelo; logo, “a história dos sentidos cristalizados é a história do jogo de poder da/na linguagem” (ORLANDI, 2012, p. 27).

Para se ler, portanto, é preciso atentar para fatores de previsibilidade dos sentidos de um texto, a saber: a historicidade dos sentidos e a relação que um texto estabelece com outro.

Esses dois elementos, conforme esclarece Orlandi (2012), apontam para “como” o texto deve ser lido. No entanto, o sentido é sempre incompleto, na medida em que, quando se lê, considera-se o que está dito ou escrito e o que foi silenciado. Os silenciamentos também significam, uma vez que o que foi dito só tem significado em relação ao que não foi dito. Para um sentido se inscrever no texto, outros são silenciados. Paradoxalmente, quanto mais se enuncia, mais se silencia; logo, haverá sempre algo por dizer que desvela a incompletude do dito:

Quanto à incompletude, já tivemos ocasião de observar em diversas ocasiões que a incompletude é fundamental no dizer. É a incompletude que produz a possibilidade do múltiplo, base da polissemia. E é o silêncio que preside essa possibilidade. A linguagem empurra o que ela não é para o “nada”. Mas o silêncio significa esse “nada” se multiplicando em sentidos: quanto mais falta, mais silêncio se instala, mais possibilidade de sentidos se apresentam (ORLANDI, 2007, p. 47).

Há sentidos, pois, que não estão já dados, mas que são produzidos conforme o leitor mergulha no emaranhado de discursos que são evocados, investigando quais discursos são silenciados, como um se relaciona com outro, por que uns são silenciados e outros, legitimados, como ocorreu esse processo etc. E há, ainda, leituras que não serão feitas por um leitor, visto que ele lê a partir de uma formação discursiva, logo, outras leituras serão realizadas por leitores inseridos em outras formações discursivas.

Na leitura a partir da concepção discursiva, nega-se a possibilidade de se pensar em autor onipresente, controlador e consciente dos sentidos que seu texto produzirá; em texto transparente, que carregaria os sentidos por si só, desconsiderando qualquer ação dos sujeitos; e em leitor onisciente, que apresente capacidade de compreender a pluralidade dos sentidos em sua totalidade, conforme explica Grantham (2001).

Na escola, no entanto, o que se vê com frequência é a reprodução de uma leitura “modelo” (ou leitura-modelo), que apresenta um sentido fixado pelos críticos e especialistas, sobretudo por autores de livros didáticos. Ao se propor uma leitura ideal, passa-se a considerar o autor como onipresente, o texto como transparente e o leitor como onisciente. Assim, a leitura “modelo” ganha prestígio e desconsidera qualquer outra (ORLANDI, 2012).

Essa ação da escola, de estabelecer uma leitura como a correta, concretiza-se pela proposição de técnicas, estratégias e metodologias de leitura. Por meio do professor, submetido aos especialistas (linguistas, escritores de livro didático, pedagogos...), ignora-se a diversidade da produção de sentidos (CORACINI, 2001). Além disso, exercícios de leitura em voz alta, cada aluno lendo um trecho, de forma fragmentada; exercícios de localização de

informações, análise de vocábulos e frases... impedem o surgimento de respostas diferentes, delimitando, limitando e direcionando a produção de sentidos. O próprio professor, muitas vezes, engessa-se na produção de sentidos, ao atender, frequentemente, ao sentido imposto pelo livro didático e por manuais de ensino. Esse direcionamento homogeneiza a diversidade de conhecimentos trazidos pelos alunos, o que pressupõe a necessidade de extirpar a heterogeneidade, que é vista no âmbito escolar como um fator negativo, como bem detectaram Corrêa e Coracini, nos trabalhos já citados.

Orlandi (2012) elucida que as leituras já feitas de um texto e as leituras já feitas por um leitor compõem a história da leitura. Esse aspecto da leitura é previsível, funcionando como “estrutura”, como algo que se repete pela memória discursiva. No entanto, a imprevisibilidade, o novo, pode surgir. A cada contexto sócio-histórico, pode haver uma pluralidade de sentidos produzidos no processo de leitura. Esse aspecto é o “acontecimento”, o sentido que se desloca e se articula ao pré-construído.

No processo de leitura, o leitor poderá se dimensionar por aquilo que é resgatado pela memória discursiva e por aquilo que vem como novas relações e interpretações, em uma espécie de ponderação entre um modo de leitura parafrástica e polissêmica. Esses dois modos da leitura atuam reciprocamente no processo, ou melhor, deveriam atuar.

Por leitura parafrástica, com base em Orlandi (2012), entendem-se o reconhecimento e a reprodução de um sentido cristalizado e naturalizado, que se supõe ser dado pelo autor. Já a leitura polissêmica, segundo a autora, é o processo de atribuição de múltiplos sentidos, deslocando-se de sentidos que se passam por “originais” e produzindo outros possíveis. Quanto mais se percebe a natureza incompleta da linguagem, mais possibilidades polissêmicas emergem, pela consideração de sentidos que vêm do outro (sujeito inscrito em outras formações discursivas; autor; interlocutores...), e mais democrática se torna a realização da leitura.

Penso que seja próprio da condição de leitura a confluência entre o movimento parafrástico, no qual emerge o sentido dominante e, por isso, naturalizado, e o movimento polissêmico, no qual emergem novos sentidos, pela falha do funcionamento da ideologia no interdiscurso²². Esse movimento tem, a meu ver, aproximação com a ideia de dialogia em Bakhtin. Entendo, ademais, um movimento de leitura em “entremeio”, que se faz sob a

²² Retomando Pêcheux, Orlandi (2016, p. 230) elucida: “[...] elementos que funcionam em uma formação discursiva, dado o funcionamento do interdiscurso, podem ser metaforizados e se deslocar historicamente. Assim, o próprio de toda formação discursiva é dissimular, na transparência do sentido que nela se forma, a objetividade material contraditória do interdiscurso, que determina essa formação discursiva como tal”. E, ainda segundo a autora, a ideologia é um ritual com falhas, mas que não para de funcionar, e é nesta falha que o sujeito pode irromper com outros sentidos.

posição dialética e reflexiva, em busca de compreender a historicidade dos sentidos para desnaturalizá-los. A leitura no entremeio, da forma como a apresento e a caracterizo aqui, não se reproduz como modelo, mas, sim, realiza-se como singularidade. Não seria uma atitude de ignorar as leituras-modelo ou descartá-las, para atender à injunção do “novo”, da “novidade”; mas acredito que o sujeito-leitor, na posição crítica de estabelecer diálogo, sempre poderá desenvolver uma leitura singular, produtiva, que contribua para o seu enriquecimento subjetivo e que faça eco sócio-histórico. Claro que, ao ler, já se estabelece diálogo. Mas me refiro a uma posição assumida em leitura de busca por compreender os fios dialógicos que possibilitaram a sedimentação de um sentido e não, de outro. Com esse objetivo de leitura, a articulação entre paráfrase e polissemia pode ganhar espaço e o resultado disso singulariza o sujeito.

Fica certamente o questionamento de todo professor: a partir de uma visão de leitura polissêmica, ou, como expus, de uma leitura no entremeio, todos os sentidos seriam, pois, possíveis? Analogamente, Coracini (2001) e Orlandi (2012) responderiam que sim e não. “Sim”, no sentido de que o texto permite várias leituras, devido à rede de discursos que se constitui nas palavras e na materialidade linguística como um todo. “Não”, porque o sujeito se constitui no e pelo outro; outro que funciona, segundo Coracini (2001), como limitador; assim, ao se relacionar com o outro, o sujeito ocupa posições em determinadas formações discursivas, as quais atuam na formação do imaginário discursivo, que, por sua vez, delimita a produção de sentidos. Em outras palavras, os sujeitos sempre produzirão sentidos diversos para um texto, porém um sentido é possível em uma formação discursiva e não em outra, fato que aponta para o direcionamento da significação.

Acredito, observando a atividade de leitura sob pressupostos vygotskyanos, que o professor, no processo de leitura polissêmica, pode ocupar um lugar importante de mediador, trabalhando na zona de desenvolvimento proximal do aluno, na qual pode exercer uma postura dialógica com ele sobre “[...] aquilo que o leitor não chegou a compreender (limite mínimo do que se possa esperar que seja compreendido) e aquilo que já ultrapassa o que se pode compreender (limite máximo). Isso significa decidir, de um lado, se uma leitura é possível, e, de outro, se ela chega a ser, pelo menos, razoável” (ORLANDI, 2001, p. 213). Essa decisão seria dada pela interação, não pela voz única do professor, o qual precisa se reconhecer, também, como um leitor e um sujeito da falta e da incompletude, no sentido lacaniano, o que o coloca em situação de aprendiz, sempre. O professor como um leitor ativo busca compreender a significação dos enunciados pela historicidade dela, mas, ao mesmo

tempo, instiga os alunos a construir novas relações interdiscursivas e a construir seus atos responsivos a cada leitura.

1.3.1 Os gêneros na perspectiva discursiva da leitura

Após reflexões em torno da concepção discursiva da leitura, um questionamento que poderia surgir é: “qual o lugar do gênero do discurso nessa perspectiva?”. Ao tratar da produção de sentidos na leitura, Orlandi e Coracini não tecem reflexões explícitas a respeito do gênero do discurso em sua conceituação bakhtiniana; tomam como embasamento a AD francesa apenas. Corrêa (2018), diferentemente, traz o gênero do discurso ao centro das reflexões para discutir letramentos na universidade. Nesta tese, considerando o contexto pedagógico da pesquisa e a relevância do ensino da leitura por meio de gêneros, verdadeiras unidades concretas de comunicação, respaldo-me em Corrêa e comento suas contribuições. A meu ver, a aproximação entre os pressupostos da AD francesa e do Círculo de Bakhtin demonstra avanços em relação à concepção da leitura e pode resultar em contribuições relevantes para o trabalho docente com ensino de língua materna.

Corrêa (2018) comenta a heterogeneidade da linguagem e do sujeito e, conseqüentemente, do gênero. Segundo o autor, os gêneros não surgem de forma espontânea e individual, em uma dada esfera de atividade humana. Eles nascem da relação entre esferas e práticas sociais. Se as esferas de atividades sociais são heterogêneas e dialogam entre si, os gêneros também são assim marcados. Isso significa que será possível observar rupturas no tratamento do conteúdo temático, ou na construção composicional, ou, ainda, no estilo que se cristalizaram para um determinado gênero. Essas rupturas, que se distanciam do modelo esperado para a realização de um gênero, marcam, na verdade, “o diálogo com outros enunciados, com outros gêneros e com outras esferas de atividade, sempre realizadas segundo práticas sociais que se cruzam continuamente” (CORRÊA, 2018, p. 112).

O autor defende, em consonância ao que explica sobre a heterogeneidade dos gêneros, uma base epistemológica que considere o aspecto heterogêneo como possibilidade de um trabalho crítico no ensino por meio de gêneros de discurso, pois essa base entenderia as relações intergenéricas como algo positivo que traduz a relação do sujeito com o outro e sua inserção em práticas sociais diferentes, as quais são constituídas histórica e culturalmente.

Para Corrêa (2018), na visão discursiva, que considera a heterogeneidade dos e nos gêneros, as formas linguísticas estão sempre marcadas pelas práticas sociais. Nesse sentido, trabalhar com as formas linguísticas é mais que colocar a linguagem em uso, como se fosse

uma ação intencional do sujeito. Embora haja desejo ou vontade expressos pela linguagem, eles estão sempre constituídos das relações de poder e de representações sociais. Essas representações não são unívocas, homogêneas, totalmente previsíveis, mas estão em jogo de representações, o que não permite pensar em intenções do sujeito como dependentes apenas dele. Há aspectos que não podem ser descritos etnograficamente nem tampouco são palpáveis pelos sujeitos. Os presumidos sociais dos gêneros do discurso (CORRÊA, 2011); os jogos discursivos em que alguns discursos são evocados e outros, silenciados (ORLANDI, 2012); as forças centrípetas e centrífugas, discutidas por Bakhtin, que, num processo dialógico, entram em tensão (FARACO, 2006) são exemplos de aspectos que, embora não presentes visivelmente, incidem diretamente na produção de sentidos.

Dois fatos tornam-se claros e irrefutáveis: o gênero não tem natureza homogênea, logo, trabalhar com sua heterogeneidade poderia ser muito produtivo nas interações de linguagem; e as formas linguísticas, como carregam marcas das práticas sociais, não podem se limitar a meros instrumentos usados e manejados pelos sujeitos a partir de uma suposta intenção deles. Sobre heterogeneidade, destaco a instabilidade de estilo que emerge nos gêneros em relação ao que se coloca como instituído neles. As formas inusitadas e/ou não previstas podem ser índices do aspecto próprio da heterogeneidade, marcando o sujeito de linguagem, que emerge como presença e funcionamento da alteridade e aponta para formas de atuação do eu em diálogos com o outro.

Discutindo acerca do ensino por meio de gêneros na universidade, ou seja, o ensino de gêneros acadêmicos para os letramentos acadêmicos, Corrêa (2018) propõe um ensino de forma crítica, não preso a modelos homogeneizantes. O autor reconhece a necessidade de ensinar os gêneros na universidade para a formação do aluno-pesquisador. Concordo com essa ideia e transponho essa necessidade para âmbitos do ensino básico, em que também é imprescindível a familiarização dos alunos com gêneros diferentes: da esfera jornalística, publicitária, literária etc. No entanto, esse ensino, segundo Corrêa (2018), não pode ser mera reprodução do instituído, mera retomada de modelos que não só formatam e repetem sentidos, numa fôrma fixa e homogênea, mas também atuam na formatação da própria subjetivação do sujeito. Sendo assim, o autor afirma que:

[...] o reconhecimento de que a singularidade histórica do aprendiz também tem um papel na produção dos gêneros acadêmicos poderia fazer com que, no ensino, a ênfase recaísse (sempre) num novo estilo de gêneros, isto é, no necessário diálogo entre o estabelecido como padrão institucionalizado e aquilo que clama por um espaço de dizer na história pessoal do aluno (CORRÊA, 2018, p. 116).

E, ainda,

[...] Penso, em particular, no trabalho necessário para conciliar formas estabilizadas do espaço para o qual o estudante está entrando com saberes que dão contornos singulares à sua própria história, podendo estes últimos, deste modo, se porem em acordo com aquelas formas, enriquecendo-as. É nesse diálogo – trabalho constante com o estilo de gênero – que a instituição escolar/universitária poderia investir (CORRÊA, 2018, p. 116 e 117).

Pensando não apenas no contexto acadêmico, mas em todo o contexto de linguagem, o autor compreende o fato de que a instituição recusar o diálogo com sujeitos singulares significa apagar o outro, as relações de alteridade, correndo o risco de haver a polarização destes dois casos: o de se assumir uma postura apenas de repetição de sentidos e de formas institucionalizadas – parafraseando, conforme elucida Orlandi (2012), discursos sedimentados e naturalizados historicamente –; ou o de se reforçar uma postura narcísica e ingênua de que se é origem dos sentidos e o que prevalece são os sentidos que o sujeito, sob a ilusão de consciência total e inteireza, quis passar. Em ambos os casos, que são posições polarizadas na atividade de ler, ocorrem uma certa simulação de apagamento do diálogo com o outro e o empobrecimento do processo de leitura. Não é possível negar a natureza dialógica da linguagem, mas, como explica Possenti (1995), manobras linguísticas podem atuar como apagamento da presença do eu ou a do outro no texto.

A partir do sonho de todo sujeito cartesiano – sujeito que se vê racional, inteiro, homogêneo – sonho similar ao do sujeito lacaniano de completude (CORACINI, 2007), de que o sentido se complete, efetue-se de maneira controlada e traduza o desejo do sujeito de modo unívoco, é possível inferir por que a escola assume a necessidade de ensinar gêneros de forma institucionalizada, direcionando sentidos. Soma-se a isso o fato de que a escola, afetada por seu funcionamento histórico de instituição como Aparelho Ideológico do Estado, atua na forma(ta)ção dos sujeitos; logo, considerá-los em sua subjetividade e singularidade, ou melhor, considerar a subjetividade e a singularidade dos sujeitos no gênero pode ser fator incontornável, que foge da possibilidade de atuação dos dispositivos disciplinadores, como a avaliação. Em outros termos, apesar de inútil busca, o desejo do controle, tão praticado pela escola sobre os alunos e o conhecimento, por meio de dispositivos de vigiar e punir, leva o sujeito à necessidade de impor limites à leitura e à produção de gêneros do discurso. No entanto, não se faz mais do que obedecer a uma ordem social estabelecida.

Na busca por controle, a escola propõe a leitura e a escrita de gêneros discursivos com acabamento neles mesmos, ou um acabamento por fechamento. Segundo Corrêa (2018), baseando-se em Bakhtin, o acabamento por fechamento está nos atos de língua, pelas

unidades de língua; já as unidades de discurso têm acabamento aberto, no outro em quem se instiga atitude responsiva. Uma unidade de língua não tem capacidade dialógica. Só o enunciado concreto tem essa característica. Ao se produzir segundo modelos institucionalizados, apenas seguindo uma formatação sedimentada e estável, o acabamento de sentidos ocorrerá por fechamento, porque não fará mais do que reproduzir, repetir, aceitar, formatar, obedecer. Ao passo que, quando se buscam novos diálogos com o que está institucionalizado, busca-se também o acabamento por abertura, que ocorre sempre no outro, no movimento dialógico que o gênero provoca (CORRÊA, 2018).

O trabalho com os gêneros de forma a apenas reproduzir, repetir o institucionalizado, é recorrente na prática das salas de aula, o que tem minimizado a concepção sociointeracionista da leitura, pois a leitura se realiza com acabamento por fechamento. Quando o professor realiza com seus alunos a leitura pela qual *apenas* se enfatizam a estrutura composicional do gênero, seu estilo padronizado, o tratamento previsível de seu conteúdo, as formas linguísticas que são empregadas... esse professor está, de acordo com o que nos expõe Corrêa (2018), exercitando o gênero em sua estabilidade e seu acabamento fechado em si mesmo, sem relações com o outro. Em termos do que propõe Orlandi (2012), ao tratar da questão do sentido, o professor estaria parafraseando sentidos cristalizados, sem um olhar para a historicidade que determinou a naturalização deles e sem observar a possibilidade polissêmica dos textos.

Corrêa (2018) tece, ainda, uma reflexão em torno das tecnologias digitais – assunto que será também desenvolvido em item específico mais adiante, no capítulo seguinte. Segundo ele, essas tecnologias têm tomado um aspecto de acabamento por fechamento e colocam-se como novidade e origem dos sentidos. Como origem, o autor explica que elas não exigem leitura dos diálogos (nem sempre apaziguadores) que permitiram a culminância de determinado sentido sócio-histórico. Somado ao efeito de origem dos sentidos, está o efeito de participação ativa do usuário, com acesso potencial ao universal em termos de informação. Com esse potencial – ainda que irrealizável na prática –, as tecnologias digitais impõem-se como anteriores à linguagem verbal, a qual não daria conta de levar o sujeito a amplificar seu objeto de desejo e poder. Essa ideia de anterioridade, conforme Corrêa (2018), permite que surjam expressões como “nativo digital”. Entretanto, o que ocorre é um autocentramento do sujeito, colocando-o como centro dos sentidos e com a capacidade de controlá-los. Conseqüentemente, ocorre também a tendência ao apagamento da relação com o outro, que é “[...] sabidamente condição de existência do indivíduo como sujeito da linguagem” (CORRÊA, 2018, p. 120).

Gêneros digitais, nessa problemática de apagamento do outro, são vistos como novidades e perdem sua historicidade. Isso promove, como afirma o autor, a desconsideração das relações intergenéricas, que sempre atuam na constituição de um gênero. Assim, é comum a busca por decifração e não, por leitura. O sentido por decifração atenderia o acabamento por fechamento, próprio das unidades de língua, e não, de discurso. Ao se trabalharem sentidos por decifração, não se analisam as práticas sociais que possibilitaram sua emergência (CORRÊA, 2018). Retomando Orlandi (2012), não se analisariam a historicidade dos discursos, nem tampouco os jogos discursivos que ocasionam surgimentos e silenciamentos. No acabamento por fechamento, o aspecto verbal ganha protagonismo, relacionado a uma concepção de língua enquanto sistema e estrutura e de sujeito enquanto usuário desse sistema.

O modo de relacionamento dos internautas com as tecnologias digitais vem afetando os modos de leitura dos sujeitos contemporâneos na escola e em outros contextos não cibernéticos, o que pode ser positivo, a depender de como ocorre essa influência. Aqui, detenho-me a certa postura leitora no âmbito da internet que, como exposto por Corrêa (2018), não considera a historicidade nos gêneros digitais. Assim, se, no ambiente virtual, o internauta se constitui a partir de certa ingenuidade em relação à produção de sentidos; os alunos, muitas vezes, apresentam a mesma característica em leituras solicitadas pelo professor. Colocando-se como centro e origem dos sentidos, há, como defende Corrêa (2018), uma espécie de esquiva à leitura, esquiva ao diálogo com o outro (o já dito, o heterogêneo, o sócio-histórico, o autor), embora esse diálogo ocorra inevitavelmente. Como consequência, é comum se observar na leitura em sala de aula a redução da importância da materialidade do texto, de forma que ele só apresente a função de oferecer mera indicação do tema a ser tratado pelo aluno. A partir dessa indicação, o autor explica que o leitor (internauta e aluno) passa a emitir a opinião pessoal, prática que percebo como muito comum na internet, em que, muitas vezes, não se sabe nada sobre o assunto, não se leu determinado livro, não se conhece a fundo um fato, mas sempre se emitem opiniões sobre eles²³.

Na visão de Corrêa (2018), a tendência a uma certa recusa de diálogo com o outro, que seria uma forma de apagamento do outro ou de busca de silenciamento dele, não faz mais que estabelecer a reprodução dos sentidos. Logo, o desejo de autonomia, originalidade, novidade, unicidade – discursos muito propagados pelo capitalismo – constitui modos de leitura da atualidade, que, por sua vez, são afetados pelos modos de relacionamento impostos

²³ Acerca dessa postura assumida na internet, em que todos parecem ter algo a dizer, uma opinião a emitir, mas nem sempre a disposição para ouvir, acessar programa “Direito e Literatura”, especificamente o bloco 4 do episódio que abordou o tema “loucura”, disponível na página: <https://www.youtube.com/watch?v=fV766Mmw4YE> (Acesso em 07 abril de 2017).

pelas tecnologias digitais. Esse modo de leitura afetada pela postura cibernética, diferentemente da concepção de leitura discursiva compreendida pelos autores trazidos ao diálogo neste item, é ingênuo, porque o sujeito, sob a ilusão de centro e origem, não se percebe obediente a uma ordem discursiva social que se estabelece e o objetiva.

1.4 A constituição do sujeito-professor e o trabalho com a leitura por meio de gêneros do discurso

Tendo em vista a AD francesa e as ideias do Círculo de Bahktin, é possível afirmar que os sujeitos são constituídos sócio-histórico-ideologicamente. Não há como escapar a isso, seja devido à interpelação ideológica, seja pelos signos ideológicos que passam a compor a consciência, conforme já discutido. Por mais que cada contexto incida no processo de enunciação, de modo que cada evento enunciativo seja único, o sujeito é afetado pela historicidade discursiva.

Não se pode negar que a concepção de mundo de um sujeito interfira diretamente em sua prática; nem que novas práticas também possam causar alterações na concepção de mundo do sujeito. O processo dialético entre o eu e o outro (outro como o coletivo, o social, o discurso histórico...) é um fenômeno sempre inacabado e que pode provocar transformações.

A meu ver, o modo como ocorrem a constituição do sujeito e a sua prática (discursiva ou não), apesar de não estarem numa relação totalmente determinista, apresentam conexões. Concordo com Geraldi (2006a, p. 128), para quem “qualquer proposta metodológica é a articulação de uma concepção de mundo e de educação – e por isso uma concepção de ato político – e uma concepção epistemológica do objeto de reflexão – no nosso caso, a linguagem – com as atividades desenvolvidas em sala de aula”.

Nesse sentido, aqueles que não são constituídos de uma visão de mundo afetada pelo materialismo histórico, que não compreendem a luta de classes²⁴ como uma luta entre interesses sociais segundo os quais os dominantes buscam permanecer no poder e os dominados buscam acesso a ele, que não veem as forças conservadoras tentando se passar como naturalizadas e normalizadas, enquanto as progressistas se apresentam como nova forma de se compreender as relações sociais (e a novidade é, frequentemente, vista como

²⁴ É, inclusive, recorrente a afirmação de Bakhtin, em vários de seus textos, de que o signo é a arena na qual se desenvolve a luta de classes. Um mesmo sistema linguístico é utilizado por classes sociais diferentes, com valores diferentes. Aspectos discursivos que incidem nos efeitos de sentido construídos na/pela linguagem denunciam as contradições (BARROS, 2011). Reconhecer a historicidade dos valores vindos de formações ideológicas e discursivas conflitantes faz parte da constituição subjetiva de sujeito ancorado teoricamente na perspectiva bakhtiniana.

condenável e nociva à ordem das coisas)... enfim, aqueles que não se constituem desses fatos históricos e dessas concepções dificilmente poderão se apropriar de parte importante dos fundamentos das teorias pechetiana e/ou da bakhtiniana.

Assim, especificamente sobre a teoria bakhtiniana, evocada de maneira recorrente em materiais didáticos, quem não compartilha das mesmas concepções de base sobre a teoria de Bakhtin, mas, mesmo assim, busca, em sua prática docente com a leitura, o trabalho com gêneros do discurso, dificilmente efetuará esse trabalho fazendo jus à teoria subjacente. Talvez reste, pois, um trabalho com o que é supérfluo, marginal e visivelmente estrutural no gênero, a saber: o conteúdo temático, o propósito comunicativo e o modo composicional. Esses três itens – características importantes de todo gênero discursivo – estão sempre em relação com o modo de organização social e o contexto de enunciação (amplo e restrito) que, no processo de interação, refletem-se no signo, tornando-o, conseqüentemente, ideológico. As características dos gêneros são relativamente estáveis, ou seja, são passíveis de transformações, as quais ocorrem no processo dialético da organização social. Ao ignorar esses pressupostos teóricos que embasam o conceito de gênero, não se faz mais que mera mecanização em sala de aula, passando da mecanização do ensino de gramática para a mecanização do ensino de gêneros. Essa mecanização nada tem a ver com as reflexões de Bakhtin e sua prática; logo, só pode ser compreendida como cínica, tomando o sentido de “cínico”²⁵ no âmbito da Psicanálise lacaniana. Prática cínica, a meu ver, por conhecer, muitas vezes, a essencialidade de alguns conceitos da teoria em que se respalda, mas preferir buscar meios de se esquivar, em vez de inscrevê-los na prática.

Como a teorização em torno dos gêneros e do pensamento bakhtiniano não se incorpora, muitas vezes, à prática de sala de aula, pode-se dizer que se relaciona a uma forma de estruturação social na contemporaneidade que, segundo Baldini (2012), faz parte de um discurso cínico. Sobre o Cinismo, o autor explica sua relação com o funcionamento do capitalismo; não é aquele cinismo que se aproxima da “carnavalização” de Bakhtin, a qual, pela paródia, subverte a ordem da ideologia oficial dominante, com caráter de contestação; mas o cinismo que se materializa no discurso que não *toma corpo*, que não se incorpora. O sujeito relaciona-se de forma cínica com o discurso, não aderindo ao seu dito. De maneira irônica, ele se filia a um discurso, assumindo uma posição desengajada: “um certo modo de relação com o saber, em que o sujeito não se filia diretamente, nem se desfilia, mas

²⁵ Baldini (2012), tratando do cinismo a partir de conceitos psicanalíticos em interação com a AD, caracteriza-o como modo de constituição subjetiva recorrente na contemporaneidade que funciona por uma espécie de clivagem segundo a qual o sujeito “sabe”, **mas** “finge não saber para assim agir”; e, ainda, o cinismo é modo de pertencimento do sujeito a uma formação discursiva, modo este que se materializa de forma desengajada.

permanece no horizonte de uma tomada de posição desengajada, ou de uma subjetivação assumida apenas para ser parodiada” (BALDINI, 2012. p. 111).

CAPÍTULO 2

A leitura no contexto da Modernidade Líquida

Modernidade Líquida é uma expressão cunhada pelo filósofo e sociólogo Zygmunt Bauman, em seu livro “Modernidade líquida”, retomado em obras como: “Vida líquida”, “Medo líquido”, “Tempos líquidos”, “Capitalismo parasitário” e outras. O emprego dessa expressão para nomear o capítulo deve-se à notoriedade e popularidade que apresenta atualmente, o que talvez possibilite melhor compreensão pelos leitores da presente pesquisa.

Neste capítulo, discuto questões acerca da sociedade contemporânea e, conseqüentemente, do sujeito e da escola contemporâneos. Mais detidamente, sobre a escola pós-moderna, exponho, ainda, uma breve e complementar análise crítica em torno das novas tecnologias e do papel mediador do professor, principalmente no que diz respeito a elas. Enfatizando o tema da “leitura”, desenvolvo, na sequência, uma reflexão relacionando o contexto da Modernidade Líquida (ou da Pós-modernidade) com o problema da erosão da alteridade (LIPOVETSKY, 2005) e a tendência ao apagamento do outro no processo de ler (CORRÊA, 2018), fenômenos importantes para aprofundar o olhar sobre o ambiente escolar.

Basicamente, discutir as questões apontadas pode auxiliar na busca por entender como o contexto da contemporaneidade líquida, fortemente marcado pelas novas tecnologias, pode afetar ou alterar o modo como o dialogismo deixa-se entrever em réplicas de leitura.

2.1 Sociedade líquida

Inseguranças e incertezas, quebra de paradigmas, declínio de modelos sólidos para as identidades configuram a Modernidade Líquida ou a Pós-modernidade, conforme nomeia Bauman (2001) o período em que vivemos, tendo como parâmetro o período que vai da segunda metade do século XX até a atualidade. A palavra “líquida” indica “sem forma fixa”, moldável, adaptável e plástica, como se a sociedade contemporânea não tivesse a forma única e rígida de um sólido, mas, ao contrário, apresentasse um caráter flexível ou instável.

O fator que incide fortemente nessa liquidez é a globalização, resultado do sistema capitalista, que busca mercados consumidores diversos e múltiplos. Nessa busca, o capitalismo passou a ser a força legitimadora de ideias, condutas, saberes. Legitimar um saber

significa dar a ele estatuto de verdade. De acordo com Lyotard (1988), houve um período em que a Igreja legitimava os saberes; depois, com a ascensão da burguesia, o poder de legitimação destinou-se ao Estado; agora, o capitalismo, ávido de lucro, passou a conferir essa legitimidade.

Para explicar a legitimação do saber, Lyotard (1988) a exemplifica com a questão do financiamento, pelo capitalismo, de pesquisas de interesse mercadológico. Nesse contexto, muitos laboratórios mais parecem empresas, na maneira como são organizados, uma vez que tudo está em função do poder econômico. Assim, afirma o autor que, “no discurso dos financiadores de hoje, a única disputa confiável é o poder. Não se compram cientistas, técnicos e aparelhos para saber a verdade, mas para aumentar o poder” (LYOTARD, 1988, p. 83). Em outras palavras, as pesquisas seriam patrocinadas para beneficiar o poder; aquelas cujos resultados não se mostrarem interessantes, economicamente, são recusadas, fato que explica em parte a falta de financiamento, ao menos no Brasil, de pesquisas na área das humanidades, cujos resultados nem sempre são aplicáveis, visíveis, imediatos e nem sempre servem, a curto prazo, aos interesses econômicos. Logo, o capitalismo é considerado a matriz de legitimação do conhecimento na Modernidade Líquida.

O sujeito está submetido a uma ordem econômica que oferece recursos para as pesquisas e que as legitima ou não, sob o pretexto de mau desempenho ou de pouca prioridade. Órgãos e fundações, muitas vezes, destinam menos recursos financeiros a pesquisas nas áreas das Ciências Humanas²⁶, fato resultante de uma visão de que não devem ter prioridade pesquisas que não sejam aplicáveis ou não deem resultados imediatos e práticos. Isso corrobora com a desvalorização dos estudos em humanidades em detrimento da valorização, histórica por sinal, dos estudos exatos e aplicáveis (Ciências Exatas e Engenharias). Os aspectos “aplicável” e “prático”, porém, não se confundem com “braçal”, característica vista culturalmente como redutora de um trabalho. Percebe-se a valorização, primeiramente, da racionalidade e objetividade de uma ciência, como fatores que a posicionem como superior. Fato curioso, também, quando se resgata, pela memória discursiva, a ideia cultural das sociedades ocidentais de que o “homem é razão” e a “mulher é emoção”, discurso que se sedimenta em concepções machistas e em práticas de naturalização do papel do homem e da mulher, como, por exemplo, à mulher, cabe estudar Pedagogia,

²⁶ No ano de 2016, por exemplo, a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) foi criticada por financiar pesquisas sem suposta utilidade prática. Para mais detalhes, é possível a leitura da reportagem publicada pela Folha de São Paulo: <http://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2016/04/1765028-alckmin-critica-fapesp-por-pesquisas-sem-utilidade-pratica.shtml> (Acesso em 07 de abril de 2017).

porque teria mais sentimento e afetividade para trabalhar com crianças; já ao homem, cabe estudar Engenharia Civil, área em que características que seriam próprias do gênero masculino, tais como cálculo, raciocínio lógico, objetividade, enfim, seriam mais necessárias.

Como o capitalismo legitima o saber neste período pós-moderno, determina também a ordem dos discursos disseminados (FOUCAULT, 1996). O discurso propagador de liberdade, por exemplo, é muito presente numa sociedade capitalista incrustada de ideologia neoliberal; é a ideia pregada por empresas de cartões de crédito e bancos, cujos interesses, aparentemente, libertários estão voltados, de maneira implícita, para o consumo (BAUMAN, 2010). É anunciada a liberdade de fazer escolhas – embora essas escolhas já estejam pré-definidas – e de conseguir satisfação, prazer. Discursos como esse são veiculados em publicidades que defendem o “viva o agora”, “compre agora, pague depois”. Bauman (2010) entende que, na Pós-modernidade (ou fase líquido-moderna), busca-se fantasiar a liberdade de escolha individual, colocando o indivíduo como seu único administrador, o que não ocorre de fato, pois o efeito de sentido para a liberdade sempre passa pela economia.

O discurso de liberdade pode ser traduzido, considerando minhas interpretações sobre o que expõe Bauman (2010), por práticas de flexibilização de critérios, leis, regras, acordos; por práticas que visam à condescendência e à inconsistência, práticas estas que estão associadas a uma postura neoliberal, segundo a qual deve haver, por exemplo, a fim de pensar fatos brasileiros recentes, flexibilização das leis trabalhistas e igualdade de gêneros²⁷ (colocando a mulher como livre para trabalhar e autônoma para consumir). Chamo atenção, com esse comentário, para a necessidade de se pensar a quais grupos e com quais objetivos esse discurso pós-moderno, que recorrentemente reivindica liberdade, está a serviço.

Relacionada ao caráter não rígido das ações recomendado na contemporaneidade, surge, ainda, a tendência de as relações na Pós-modernidade não serem fixas, pelo contrário, terem caráter superficial e instável, visto que

[...] qualquer juramento de fidelidade, qualquer compromisso a longo prazo (e mais ainda por prazo indeterminado) prenuncia um futuro prenhe de obrigações que limitam a liberdade de movimento e a capacidade de perceber novas oportunidades (ainda desconhecidas) assim que (inevitavelmente) elas se apresentarem (BAUMAN, 2010, p. 40).

Para Forbes (2010), a globalização, consequência de uma ordem capitalista, é a era do sem limite: “Sem limite de distância, com a revolução da internet; sem limite da cura, com novos medicamentos, clonagens, partos fabricados; sem limite de segurança, com carros

²⁷ Não me refiro à luta legítima do feminismo, mas, sim, aos discursos que a ela se alinham apenas com interesses econômicos e consumistas.

blindados e guardas armados; sem limite da beleza, com plásticas estéticas e dermatologia cosmética” (FORBES, 2010, p. 47). No entanto, segundo o psicanalista, essa busca sem limite pelo prazer não foi acompanhada pela felicidade; pelo contrário, viram-se aumentar casos de depressão.

O discurso de “sem limites” e o de “liberdade individual”, que dialogam e se imbricam, relacionam-se à problemática das tecnologias digitais introduzida no capítulo anterior a partir das ideias de Corrêa (2018). O modo de se relacionar com essas tecnologias, que se colocam como novidade e anterioridade, demanda um sujeito centralizado em si mesmo, autônomo, original, controlador de sentidos²⁸. Tendo como premissa básica que o sujeito se constitui em sua relação com o outro (e com o Outro), tanto pelas teorias discursivas de Pêcheux e Bakhtin sobre o sujeito, quanto pelas teorias de Vygotsky, Wallon e Lacan, como entender a constituição do sujeito-internauta, que atua em direção ao apagamento do outro e com indiferença às relações de alteridade? Nesta tese, não tomo como objeto de estudo o “sujeito-internauta” propriamente, embora os sujeitos desta pesquisa possam investir-se de aspectos dessa posição social. Fica, pois, o aprofundamento da questão para futuros trabalhos.

2.2 Sujeito líquido

Hall (2005) apresenta três concepções de identidade que se modificaram ao longo do tempo, a saber: o sujeito do Iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno.

Na primeira concepção, tinha-se uma visão individualista do sujeito, considerado unificado, dotado de razão, centrado e consciente de suas ações e pensamentos. Anteriormente, de acordo com o que explica o autor, a Igreja oferecia o apoio estável para as angústias do homem, baseando-se em preceitos de ordem religiosa e divina. No período entre o Renascimento e o Iluminismo, em que afloram e se destacam conhecimentos científicos e pensamentos racionais para explicar fenômenos e dúvidas inquietantes, nasce o sujeito moderno. O homem via-se soberano de si, um ser pensante e consciente, também chamado de sujeito cartesiano. Descartes colocou o centro do homem na mente, capaz de raciocinar e pensar – “Penso, logo existo”.

²⁸ Esse aspecto específico sobre as novas tecnologias – o centramento do sujeito – pode levar à compreensão de que eu seja contra o uso delas em sala de aula. Considero-as, entretanto, positivamente, como avanço técnico-científico que pode trazer avanço pedagógico. Entendo também – e é isso que busco ressaltar – que o relacionamento com as novas tecnologias, de maneira a considerá-la no simulacro da originalidade e da anterioridade, pode ser algo prejudicial na formação crítica em leitura.

Com o surgimento das ciências sociais, na primeira metade do século XX, a individualização do sujeito começou a ser questionada. A Sociologia, principalmente, via o indivíduo a partir da relação social. Criticava, pois, o individualismo racional do sujeito cartesiano e defendia a ideia de sujeito sociológico, constituído não só de um núcleo interior, mas também da interação com outras pessoas (HALL, 2005).

Em seguida, Hall (2005) explica que, para além de um sujeito sociológico, na Pós-modernidade, a identidade não é definível. O sujeito do Iluminismo, estável e racional, contrapõe-se a identidades fragmentadas e contraditórias do sujeito da Pós-modernidade, que é um período de incertezas no tocante às identidades a serem assumidas, afetadas, em certa medida, pelos fatos de que: não há um passado no qual se apoiar, a família perdeu o poder decisório sobre a vida de seus descendentes, o patrimônio não garante mais segurança no futuro, depois de se verem destruídos países e cidades inteiras pelas grandes guerras, por catástrofes naturais e, poderíamos acrescentar, mais recentemente, por atos de terrorismo. O homem pós-moderno tem a identidade dividida; não tem uma concepção unificada de mundo. Para Hall (2005), um dos fatores que contribuem para a caracterização do sujeito da Pós-modernidade é a globalização, apontada também por Forbes (2010) como um processo que intensificou o sentimento de angústia, devido à falta de parâmetros claros ou paradigmas a serem seguidos.

Esse sentimento de angústia é também alimentado, a meu ver, por discursos conservadores que se aproveitam do declínio de paradigmas (ou talvez, eu diria, do surgimento de novos paradigmas identificatórios) para instalarem a visão do caos e, conseqüentemente, estabelecerem-se como solução ou como proposta de retorno a uma organização social e a um período supostamente melhores.

Outra questão que incide sobre o sujeito pós-moderno é o consumismo controladamente incitado pelo capitalismo, o qual busca suscitar nos consumidores a falsa sensação de livre escolha, mas que, no fundo, impulsiona-os a adotar gostos e hábitos consumistas de acordo com os interesses industriais (LIPOVETSKY, 2005). Há sempre um discurso disseminado pelos meios de *marketing* e propaganda de que o sujeito precisa ser autêntico; essa autenticidade, contudo, tem um preço a ser pago, por meio da aquisição de produtos recém-lançados no mercado.

Na era pós-moderna, cresce, ademais, a ideia de personalização. Segundo Lipovetsky (2005), o capitalismo, embora na prática busque atender às massas homogêneas e objetificadas, constrói, discursivamente, a necessidade e a valorização do individualismo, sugerindo que cada pessoa é única, com desejos únicos, com personalidade única. Essa

estratégia de personalização e individualização lisonjeia a todos e instala o narcisismo, conceituado pelo filósofo como: “[...] um perfil inédito do indivíduo nas suas relações consigo mesmo e com o seu corpo, com os outros, com o mundo e com o tempo no momento em que o ‘capitalismo’ autoritário cede lugar a um capitalismo hedonista e permissivo” (LIPOVETSKY, 2005, p. 32). Dessa forma, o autor explica que um novo sintoma social surge: o narcisismo coletivo, que precisa, para se sustentar, de um alto grau de indiferença a tudo e a todos, inclusive, indiferença às diferenças, ao outro (e ao Outro).

Com o “eu” no centro, muitos discursos surgem, criando dispositivos de supervalorização do sujeito personalizado, individualizado. Isso talvez explique a forte psicologização do “eu” ou, como identifica Lipovetsky (2005), o nascimento do *homos psychologicus*, em que o centro, agora, é a consciência narcisística, em detrimento da consciência política e de classe. As teorias acerca do psiquismo humano, apresentadas na primeira parte desta tese, não dialogam, entretanto, com esse tipo de psicologização do sujeito, já que, ao contrário da construção de discursos voltados à valorização pessoal e ao atendimento aos investimentos na satisfação individual, as teorias de Vygotsky, Wallon e, sobretudo, de Lacan, buscam a compreensão do “eu” sempre em relação com o “outro” (e o Outro), ou seja, com o social.

O *homos psychologicus* abre possibilidade para a extrema psicopatologização da sociedade. A quantidade de drogarias abertas em nossas cidades, nos últimos anos, o enquadramento de sintomas a doenças diversas, os diagnósticos de hiperatividade ou déficit de atenção a alunos com comportamento dito “inadequado” por pais, psicopedagogos e professores influenciados por um imaginário de escola nos moldes tradicionais, dentre outros fatos apresentados pela mídia, denunciam a tendência contemporânea de explicar a angústia humana por meio de patologias.

Entram na ordem do dia o conhecimento sobre si mesmo e a realização pessoal; surgem as técnicas de expressão e comunicação; ginásticas, dietas, terapias, meditação, enfim, tudo se volta para o bem-estar do “eu”. Diferentemente do que apresentava Foucault (1987), em *Vigiar e Punir*, em que o corpo era foco de dominação para se extrair saber e torná-lo produtivo, Lipovetsky (2005, p. 37) elucida que “o adestramento social não se efetua mais pelo constrangimento disciplinar e nem pela sublimação, mas, sim, pela autossedução”, ou seja, pelo amor a si mesmo.

Ao alimentar o homem narcísico e indiferente, provoca-se o fenômeno da deserção social, que aproxima os sujeitos das coisas a serem consumidas. Com vistas a um prazer individual, com o ideal de personalização (de tratamento VIP), o capitalismo “encontra na

indiferença uma condição ideal para sua experimentação, que pode se realizar com um mínimo de resistência” (LIPOVETSKY, 2005, p. 25). Em outras palavras, a tendência ao apagamento do outro causado pelo narcisismo leva à produção da indiferença, que é propícia para a lógica capitalista.

Na direção da indiferença, observamos os laços sociais tornarem-se mais frágeis e sem aprofundamento. Somado a esse fato, Birman (2005) relaciona as novas formas de interação social, principalmente aquelas estabelecidas pelos meios digitais e tecnológicos, ao empobrecimento da linguagem e do pensamento, que seriam mediadores simbólicos entre o sujeito e os excessos pulsionais. Para o psicanalista, o aumento do uso de imagens, visto como uso metonímico da linguagem que causa a perda de seu potencial metafórico, tem enfraquecido a expressividade da linguagem e, conseqüentemente, do pensamento. Sem esses mediadores, no império da imagem virtual, o corpo passa a sofrer os efeitos das pulsões e dos sintomas. Inúmeros casos de bulimia, anorexia, uso de drogas, culto exagerado ao corpo podem estar relacionados aos efeitos dessa situação.

Forbes (2012) entende que a sociedade moderna e industrial se organizava de maneira vertical, em que a função de um Nome-do-Pai simbólico atuava como bússola, como orientação hierárquica. Havia a metáfora do pai ideal identificatório que se fazia presente nos modos de funcionamento dos laços sociais do século XX. As ações sociais eram, portanto, padronizadas e pressupunham um futuro seguro e, conseqüentemente, feliz. Note-se, como enfatiza o autor, que a seguridade vinha previamente à felicidade. A sociedade moderna

organizava o laço social em torno de símbolos maiores: na família, o pai; na empresa, o chefe; na sociedade cível, a pátria. Medíamos nossa satisfação pela proximidade a que chegávamos dos ideais propostos. Para isso, era preciso seguir uma disciplina estabelecida em protocolos e procedimentos. Como o mundo era padronizado, o futuro podia ser previsto (FORBES, 2012, p. 113 e 114).

Esses padrões verticais das identificações entraram em declínio com o advento da globalização e de uma sociedade capitalista, dando lugar, de modo geral, a uma sociedade horizontal em que o homem, metaforicamente, teria perdido sua bússola, ou seja, teria se tornado desbussolado (FORBES, 2012). Numa espécie de psicose generalizada, em que não foi estabelecido um grande Outro que pudesse limitar o gozo do sujeito, vemos, com cada vez mais frequência, casos em que as atitudes do “eu” revelam a falta de sentido total atribuída à autoridade do Outro, que o barraria.

Refletir sobre as características do sujeito pós-moderno não significa reivindicar o passado como glorioso. Esse passado, ao mesmo tempo em que oferecia paradigmas claros

para a identificação social, não dava conta das subjetividades singulares e se impunha (e muito ainda se vê dessa imposição) por meio de um enrijecimento político-ideológico dominante. O enfraquecimento de padrões identificatórios (ou sua rediscussão), embora intensifique o desconforto por uma espécie de “desencaixe” e a angústia pelo fracasso da satisfação psíquica total (sonhada, mas impossível) dos sujeitos sempre da falta, abre espaço para a emergência de novos modos de identidade e para a criatividade, como explicam Forbes *et al.* (2005).

Frente a uma sociedade sem padrões, Forbes *et al.* (2005) tecem reflexões em torno da seguinte questão: “como lidar com o novo laço social da globalização em suas múltiplas expressões?”. Se, antes, o sujeito se preparava para o futuro, já pré-definido; hoje, diante de tantas possibilidades, da multiplicidade de modelos, ele terá de inventar seu futuro. Forbes *et al.* (2005) defendem que a grande riqueza humana é a criatividade; desse modo, se as fronteiras foram rompidas, fragilizando os padrões, isso impulsionará o sujeito a criar novas soluções. Segundo suas próprias palavras: “[...] Precisamos de um novo pacto social, ou seja, de um novo amor” (FORBES *et al.*, 2005, p. 19).

O sujeito, agora, sem o Outro identificatório, terá de encontrar esse novo amor, uma nova forma de estabelecer laços sociais e vivenciar as interações. Todavia, Forbes (2012) explica ser imprescindível a responsabilização do sujeito. O sujeito deverá assumir a responsabilidade pelo que lhe for consciente e inconsciente. Se antes era comum se culpar o inconsciente por aquilo que o sujeito não gostaria de ter feito ou dito, agora, é necessário que se assuma uma posição responsável até mesmo pelo acaso, pela surpresa, para que cada sujeito estabeleça a própria bússola.

2.3 Escola líquida

No contexto social de Modernidade Líquida, como define Bauman (2001), a escola, obviamente, torna-se palco de conflitos e transformações em relação às características que lhe deram origem. Ainda vemos uma configuração do espaço e do tempo, bem como a organização do currículo por disciplinas e as normas escolares muito próximas aos ideais modernos, tradicionais. Segundo Foucault (1987), a arquitetura para se vigiar o corpo e adestrar o sujeito pensada para o projeto de prisões na França foi transposta para outros ambientes públicos, como escolas e hospitais. A ideia era individualizar o corpo ao máximo, de forma que ele ficasse sob os olhos vigilantes de um superior. Apenas pelo temor da punição, o sujeito passaria por um processo de autorreflexão e corrigiria sua conduta. Pode-se

dizer que o controle espacial e temporal, a fixidez das disciplinas curriculares, as avaliações como dispositivos do vigiar e punir são, ainda no século XXI, observadas nas escolas brasileiras, que seguem a herança do pensamento eurocêntrico moderno.

As mudanças que se verificam na sociedade “líquida” são recentes. Por esse motivo, é possível se deparar, nas escolas em geral, com sujeitos cuja identidade é ainda muito próxima daquelas (im)postas na modernidade, embora eles já vivam em tempos pós-modernos. O ambiente escolar torna-se palco de encontro de uma gama identitária muito variada. Nesse sentido, grande parte de seu “fracasso”²⁹ – como alto índice de reprovação, falta de êxito em avaliações internas e externas, indisciplina, entre outros fatos – pode ter ligação com uma configuração da instituição pensada para modelos em declínio, que não mais atendem às expectativas reais da comunidade escolar.

Acerca dos impasses de uma escola ainda moderna em uma era pós-moderna, Bauman (2010) retoma a questão da globalização e das dificuldades para o cumprimento da função da Educação formal. Segundo o autor, as relações atuais são superficiais e contagiadas por forte apreço ao descartável, tanto que o consumismo, conseqüente de ideais capitalistas, ao contrário da ideia de acúmulo de riquezas ou objetos, busca o gozo descartável. Isso se torna um grande desafio para a escola, que sempre propôs conhecimento científico acumulado, objetivo do campo do duradouro e do estável. Bauman (2010) discute ainda que, antes, o principal argumento dos pais para convencer os filhos da importância dos estudos era o de que a escola garantiria um bom futuro a eles, promessa que já não é capaz de persuadir jovens contemporâneos, na medida em que crescem casos de sucesso de sujeitos sem a escolaridade formal, como, por exemplo, alguns youtubers ou autores de blogs (chamados blogueiros), que ganharam visibilidade e fama, conquistando, para além de status social, recursos financeiros consideráveis, quando comparados a alguns salários de empregos formais brasileiros. Logo, enunciados como “estude para ser alguém na vida”, “estude para ter um bom emprego”, em que o estudo era condição necessária para o sucesso pessoal e profissional, não constroem os mesmos efeitos de sentido para os jovens do século XXI.

²⁹ Refiro-me à ideia de fracasso como a não concretização das expectativas governamentais estabelecidas às instituições de ensino e que passam a ser compartilhadas pela sociedade como metas ou características ideais. Essas expectativas estão ancoradas em um perfil de aluno que corresponderia aos objetivos de conteúdos e metodologias pensados como essenciais, mas que, por vezes, não dão conta das experiências de vida que cada aluno tem e das habilidades – nem sempre prestigiadas pela escola – que ele possa desenvolver, como, por exemplo, habilidades artísticas. O aluno que não responda com êxito a uma cultura valorizada pela escola é considerado “fracasso”. Essa visão é repensada hoje por estudiosos da Educação e de outras áreas. A título de exemplificação, cito a filósofa e psicanalista brasileira Viviane Mosé (2013), em seu trabalho “A escola e os desafios contemporâneos”.

Outro desafio para a Educação apontado pelo autor é a instabilidade das informações. O saber é reformulado a cada nova descoberta, a ciência e a tecnologia evoluem muito rapidamente; logo, a escola não mais se justifica pela função de transmissão do conhecimento de professores a alunos. Além disso, o acesso a informações não é mais privilégio dos mestres. Assim, a autoconfiança dos professores, formados a partir da imagem de detentores únicos do conhecimento, cuja função era “esculpir a personalidade dos alunos” (BAUMAN, 2010, p. 44), é abalada, o que permite inferir que a relação professor-aluno sofre impasses provocados por essa nova ordem: se o primeiro pode se sentir inseguro, o segundo pode ficar desacreditado na função da escola, até porque o adolescente do século XXI é diferente daquele de fins dos anos 60, quando “Havia uma forte presença da organização vertical das identificações – pai, professor, pátria...” (FORBES, 2010, p. 24). Esse imaginário discursivo cristalizado historicamente a respeito de ser professor e de ser aluno acarreta dificuldades, mas também impulsiona reflexões e ações que auxiliem sua modificação.

Como, na contemporaneidade, a indiferença cresce, o prestígio social que talvez um dia o professor tenha alcançado, assim como sua autoridade, entram em declínio. Nos termos de Lipovetsky (2005, p. 21): “a palavra do Mestre deixou de ser sagrada, tornou-se banal e situa-se em pé de igualdade com a palavra da mídia e o ensino se transformou em máquina neutralizada pela apatia escolar feita de atenção dispersa e de ceticismo desenvolvido em relação ao saber”. O professor, portanto, não encarna mais um significante relacionado ao Outro para o aluno, ou melhor, o aluno não reconhece o professor como Outro, o fato agora é saber quem ou o quê ocupa esse lugar de Outro que antes era do professor ou se esse lugar estaria esvaziado. Na esteira desse pensamento, cabem questionamentos acerca da função mediadora do professor, vista, por vezes, como dispensável.

2.3.1 As novas tecnologias na escola e a noção de mediação do professor no processo de leitura

Embora os sujeitos participantes desta pesquisa, bem como o *corpus* constituído não tenham relação direta com as novas tecnologias (ou tecnologias digitais), gostaria de desenvolver rápida reflexão em torno do assunto pelo fato de que elas afetam a constituição dos sujeitos pós-modernos e suas práticas. Na escola, os sujeitos-leitores e seus modos de leitura podem ser marcados pelo atravessamento dessas novas tecnologias nos contextos de interação. Além disso, o conceito de mediação é frequentemente citado por autores que se propõem a discorrer sobre as tecnologias de comunicação e informação; porém, é preciso, a

meu ver, deixar claro quais especificidades desse conceito – apresentadas em outros pontos do texto – dialogam com a problemática desta tese.

Concordo com Silva (2016), quando afirma que a tecnologia faz parte das realidades dos alunos e que, muitas vezes, competem com o modelo de escola tradicional. Não raras vezes, os professores veem na tecnologia uma forma de manter seus alunos, sobretudo os jovens, motivados e/ou entretidos. Não raras vezes, também, cobra-se dos professores a melhoria de suas aulas pela utilização de novas tecnologias. É comum os próprios alunos relacionarem “aula boa” com “aula tecnológica”, conforme expus na introdução desta tese. Essa forma de entender a articulação de tecnologia digital com o fazer pedagógico gera conflitos a muitos professores, por se verem incapacitados para agregar os recursos tecnológicos a suas aulas ou por resistirem ao uso desses recursos ou por se sentirem cobrados a utilizá-los, mas sem condições oferecidas pelas escolas para que isso ocorra efetivamente. Enfim, são muitos os fatores que influenciam essa articulação.

Apontar como solução para esses conflitos apenas a inserção de um componente curricular sobre novas tecnologias nos cursos de formação de professores não basta. Sobre a questão:

[...] faz-se necessário que esse componente curricular leve os futuros professores a desenvolver habilidades e possibilite o contato com as novas tecnologias, abordando questões epistemológicas, políticas, relacionadas às características dessas tecnologias e linguagem em novos contextos (SILVA, 2016, p. 14).

A meu ver, a forma proposta por Silva (2016) de abordar as novas tecnologias em cursos de formação docente contribuiria, ainda, para o desenvolvimento de uma postura crítica e dialógica, necessária para a contemporaneidade, em que a internet e os meios de comunicação saturam a sociedade com discursos de variadas formações discursivas, mas não oferecem, muitas vezes, mecanismos para se compreender as filiações ideológicas desses discursos, as relações que estabelecem, ou mesmo, a autoria das informações, a veracidade dos fatos. Na era em que os youtubers ganharam intensa visibilidade, ganharam também confiabilidade, sem que precisassem apontar fontes realmente confiáveis para as informações que disseminam. Parece suficiente dizer “segundo pesquisas...”, “dados revelam...”. Sem contar a questão das *fake news*, que, frequentemente, veiculam por memes que se espalham de maneira rápida pelas redes sociais, sem deixar rastro de autoria ou origem.

No âmbito escolar, Citelli (2017), em seus estudos acerca da *educomunicação*, explica que, ao se questionarem os alunos sobre o porquê preferem aulas apoiadas em dispositivos de comunicação (computador, televisão, internet), as respostas quase sempre articulavam as

tecnologias nas salas de aula com a economia de tempo, o que se aproxima dos traços pós-modernos apresentados por Bauman e outros autores discutidos nos itens anteriores.

Essa rapidez, entretanto, sugerida pela tecnologia na aprendizagem, não vem acompanhada do “novo” (talvez apenas da ilusão do novo). Segundo Citelli (2017):

“[...] nos defrontamos com certa modelagem discursiva, padrão que promove restrito conjunto de temas, argumentos, pontos de vista, sobretudo quando estamos diante dos meios de comunicação hegemônicos, espalhados por canais de televisão, jornais, revistas e mesmo *blogs* e redes sociais cuja determinação para fingir novidade mal consegue esconder as profundas cicatrizes da repetição ancorada na paráfrase” (p. 22).

O impulso de concorrência e de competição proposto pelo capitalismo, marca do jogo de mercado, incide na necessidade de se produzir o novo, o diferente, no menor tempo possível (pois *tempo é dinheiro*). Acaba, todavia, não abrindo possibilidade para a reflexão, a criação criativa, a introspecção... ações que demandam maior tempo. Na escola, o desenvolvimento de atividades com textos longos costuma trazer grande dificuldade para professores e alunos. Atividades que exijam retorno a textos longos são igualmente complicadas. São bem-vindas pesquisas que objetivem explorar como se trabalhar com gêneros digitais, como aprimorar a leitura em ambiente virtual, como realmente imbricar as novas tecnologias na formação crítico-reflexiva e autônoma.

Muitas são as propostas (e as cobranças) para que os professores trabalhem com as novas tecnologias em sala de aula, como se a simples inclusão delas levasse os alunos ao êxito. Os próprios alunos, diante do que as escolas lhes colocam como fracasso, voltam-se contra os professores que não lhes propõem uma aprendizagem por meio de recursos tecnológicos.

Em busca de entender aspectos que podem afetar o desenvolvimento do ensino com o uso das novas tecnologias, pesquisas, como a de Carenzio (2012), apontam para a necessidade de se transformar algumas representações que contribuiriam para o fracasso no processo de integração de metodologias baseadas em novas tecnologias em sala de aula. São representações como: pesquisar na internet é navegar, encontrar informação, recortá-la e colá-la; usar o computador traz diversão ao aluno, mas sem conteúdo; considerar as mídias digitais como porta-voz da verdade, conforme falas do tipo, “‘Passou na TV’, dizia-se há alguns anos; ‘está na internet’, dizem agora os professores” (CARENZIO, 2012, p. 153).

Segundo a autora, as práticas apoiadas nessas representações poderiam ser transformadas por um método que tenha

[...] a capacidade de integrar a ferramenta tecnológica na didática e no ensino de modo geral, sem considerá-la como aspecto separado, e a capacidade de escolher a tecnologia certa para o objetivo pretendido naquele grupo de trabalho. Em síntese, poderíamos dizer, a capacidade de contextualizar” (CARENZIO, 2012, p. 153).

É essencial, ademais, na opinião da autora – e com ela concordo –, o papel do professor como mediador, desenvolvendo função central na escolha, na contextualização, no direcionamento das mídias digitais integradas pedagogicamente aos processos de ensino-aprendizagem.

A meu ver, o “professor mediador” apontado por Carenzio (2012) teria a função transformadora, característica na qual me apoio, quando emprego o termo neste trabalho. É uma função ativa, participante, atuante na zona de desenvolvimento proximal do aluno (VYGOTSKY, 2004), que considera a linguagem como constitutiva do sujeito e de suas práticas. No entanto, as propostas de metodologias de ensino baseadas na internet, como, por exemplo, a sala de aula invertida e as videoaulas – muito comuns em sistemas de ensino a distância –, dão ao professor, além do papel de mediador, o de curador. E essa curadoria ocorre com base em outras curadorias prévias dos próprios produtores de conteúdo. Nesse caso, portanto, a mediação do professor já não tem potencial transformador, mas tão somente técnico (CORRÊA, 2017)³⁰. É um retorno à concepção de professor como transmissor de conteúdos, mas, agora, não importa se ele realmente detém esse conteúdo – nem discutirei a diferença entre conteúdo e conhecimento –, que é elaborado e preparado por outros sujeitos; cabe a ele, professor, apenas transmiti-lo por meio de uma técnica eficaz. O que está em jogo, na verdade, é a própria função – social, profissional, acadêmica – do professor. Essa espécie de distorção em torno do professor como mediador, nem sempre clara mesmo aos próprios docentes, acaba por responsabilizá-los pela falta de sucesso no processo de ensino-aprendizagem.

A fim de ampliar o olhar reflexivo sobre o assunto, considero válido retomar a concepção de educação profundamente criticada por Freire (2005). Os elos discursivos dessa crítica me parecem inscritos na problemática da curadoria, conforme o sentido desse termo vislumbrado por Corrêa (2017). Sobre essas relações discursivas, portanto, volto-me a Paulo Freire (2005), crítico da noção de educação bancária, que coloca o professor como detentor do conhecimento e com a função de depositá-lo (como ocorre no sistema bancário) na cabeça,

³⁰ O termo “professor curador” e sua lógica de funcionamento foram apresentados e debatidos na conferência de título “Ensino de língua portuguesa: o pensamento crítico está à venda?”, proferida por Corrêa, em 2017, no I Seminário de Estudos Linguísticos do Vale do Paraíba (SELIV), realizado pelo IFSP, *campus* de Campos do Jordão. O resumo da conferência está disponível nos anais do evento, como consta nas referências.

pressuposta como vazia, dos alunos. No dia da avaliação, caberia ao aluno devolver o que nele fora depositado, revelando o que aprendeu. Assim, o professor faria a checagem da aprendizagem. Essa concepção de educação, embora fortemente desmascarada e criticada por Freire, considera ainda o professor como importante peça no processo de ensino, pela visão de que ele detém o conhecimento supostamente maior. De modo diferente, na prática do professor como “curador”, o que importa é uma técnica eficiente que possa transmitir, de forma ingenuamente neutra, conteúdos planejados por uma equipe que teria preparo pedagógico necessário. Logo, para essa função, o professor precisa ser, sobretudo, um bom ator ou, ainda, um *entertainer*.

Além dessa situação, há a questão da alteridade, pensando na leitura em ambientes virtuais. A participação ativa do usuário constrói o efeito de acesso ao universal, ao todo, ao sentido completo e original. Esse efeito é ingênuo e fragiliza a formação de sujeitos capazes de se colocar em interação dialógica nas práticas sociais. O efeito de coletividade é, ilusoriamente, integrador, como se os sujeitos estivessem interligados e, portanto, mais unidos e fortalecidos em suas ações. No entanto, ele é, na verdade, disperso e atende a interesses neoliberais que, pelo discurso da valorização da liberdade individual, não fazem mais que massificar e objetificar os sujeitos. Daí a necessidade de um ensino que desvele esse caráter do meio virtual.

A explanação crítica em torno das novas tecnologias pode alinhar este trabalho a uma tendência de resistência às práticas em sala de aula delas imbuídas. Não tenho esse intuito. Penso que as mídias digitais, os recursos tecnológicos e toda forma de contato com as novas tecnologias possam vir a contribuir com o processo de aprendizagem, visto que constituem (ou estão constituindo cada vez mais) a realidade social pós-moderna, mesmo em contextos em que ainda emergem tímida e precariamente. O fato, porém, de as novas tecnologias serem progressivamente uma realidade não significa sua aceitação total e inquestionável. Ao contrário, revela a necessidade de se discutir sobre elas, na medida em que se busca entender como podem ser realmente produtivas. Ressalto, assim, meu olhar positivo no que diz respeito às novas tecnologias, desde que venham acompanhadas de uma postura crítica e dialógica dos sujeitos, principalmente na escola, com professores assumindo função, de fato, mediadora.

2.4 Alteridade líquida

A concepção de sujeito cartesiano, da racionalidade e da consciência, capaz do controle de si e dos outros foi abandonada pela vertente de estudos da análise do discurso

francesa, ao considerar uma concepção de sujeito do discurso visto como heterogêneo. Embora a heterogeneidade seja constitutiva da própria linguagem (AUTHIER-REVUZ, 1990, 2004), na qual inúmeras vozes se cruzam no interdiscurso e são resgatadas pela memória discursiva, o sujeito enuncia sob a ilusão de inteireza, de completude homogênea, ocorrendo, na verdade, um efeito-sujeito em relação à linguagem, a partir do qual esse sujeito acredita na possibilidade monossêmica do que enuncia, ilusão esta relacionada à outra, segundo a qual ele crê ser a fonte de sentidos (CORACINI, 2007).

O sujeito, que, para enunciar, vê-se consciente e racional, compõe sua identidade (noção de pertencimento a um grupo e a uma formação discursiva), de forma temporária e ilusória, pois, a cada instante, ele se depara com a impossibilidade de fechar e controlar sentidos, lançando-se à busca de novas formas de (se) dizer e de se completar, fato que se relaciona ao sujeito cindido, faltante e inconsciente, apontado por Lacan.

Na Pós-modernidade, a excessiva valorização das tecnologias e o capital como significante mestre objetificam tudo e todos, instigando o afloramento do desejo inconsciente dos sujeitos de deterem o conhecimento total, verdadeiro, estável, perfeito, e de serem, eles mesmos, unos, voltando a um tempo perdido do “um”, em que a falta não estava ainda estabelecida pela função do Nome-do-Pai, que causa a angústia da cisão. O “outro” virtual estabelecido pela internet é difuso, volátil... quase definido como “inexistente”, muitas vezes, apagado, configurando uma alteridade líquida, que oferece ao eu-internauta a promessa de comando, de gozo, de libertação. No entanto, as novas tecnologias, sobretudo a internet, configuram-se como um panóptico, um regime requintado de vigilância, do qual faz parte a confissão: constrói-se a necessidade de falar de si, de se mostrar, de ser o desejo do desejo do outro (CORACINI, 2007), mas, na verdade, não se faz outra coisa senão se objetificar para o outro e, em vez de celebrar o outro, o que se busca parece mais a celebração do eu, em um circuito narcisista em que vale ser objeto, desde que o eu, ilusoriamente, esteja no centro.

A Pós-modernidade é um período tipicamente de contradições: ao mesmo tempo em que a globalização estabelece a interação eu-outro mais intensa, a ponto de as identidades (imaginárias sempre) entrarem em crise, pela fragmentação, transformação e envolvimento umas com as outras, ela, por meio das novas tecnologias, promove o empoderamento do sujeito individualizado, alimentando nele a possibilidade de homogeneidade, de origem dos discursos, de controlador de sentidos. O que se observa nesse contexto são sujeitos que tendem a apagar o outro (em si e na linguagem), denunciados por atitudes que beiram a arrogância. Daí a intensa existência na contemporaneidade de um discurso cínico (BALDINI, 2012), como aquele que não se incorpora em prática: ao mesmo tempo em que os discursos

instigam a homogeneidade, a igualdade e a inclusão, promovem, na verdade, a exclusão pela desconsideração das relações de alteridade.

Também é possível compreender o desejo de homogeneizar o outro, a ponto de ignorá-lo ou percebê-lo vagamente por sua pasteurização e liquidez, como a tentativa de controlar sentidos que, sendo herança logocêntrica pela qual aflora o sujeito cartesiano, traduz-se como resistência à fragmentação identitária pós-moderna (CORACINI, 2007).

Complementarmente a essas ideias, Orlandi (2016, p. 213) pontua que

Faz parte da ideologia, no capitalismo, a existência de formas de onipotência no chamado domínio pessoal em que a posição é *'se eu quiser, eu posso tudo'* e essa posição aparece como se sustentando na vontade e na consciência. No sujeito como origem e dono de si. Ilusão da transparência do sujeito para si mesmo. E há formas de onipotência também no domínio social: *'juntos podemos tudo'*, posição que se sustenta na quantidade e na pretendida consciência coletiva. Ilusão da transparência da sociedade, negação da ideologia. [...].

Essa onipotência do sujeito que corrobora uma espécie de “império do eu”, coloca, a meu ver, a alteridade em estado líquido, com “bordas” mal delineadas e apagadas, de tal forma que se configuraria quase que pela indiferença do sujeito. Esse fenômeno, em leitura, produziria um efeito de monofonia, como será retomado adiante, mascarando os vínculos com a instância autoral ou com a historicidade de sentidos.

Segundo Coracini (2007, p. 11), no contexto da Educação, faz-se urgente a redefinição da aprendizagem “como um processo que se dá no corpo do sujeito constituído na e pela linguagem, sujeito do inconsciente, múltiplo e cindido, incapaz de (auto)controlar os efeitos de sentido de seu dizer e, portanto, incapaz de controlar os restos do que digere (apre(e)nde) [...]”, isso porque, para a autora, apenas quando o outro é incorporado, digerido, ocorre efetivamente a aprendizagem. É preciso, nesse sentido, aceitar a condição heterogênea, sob a ilusão de homogeneidade, para que os discursos, as vozes sociais, façam corpo no corpo do sujeito desejante, que é interpelado a interagir, dialogar, (trans)formar-se, em busca de identidade, que, embora fragmentada e nunca fixa nem estável, promove a celebração do “eu”, que já é (sou) “outro”, e do “outro”, que já é (sou) “eu” – condição inevitável de todos nós, sujeitos da linguagem.

2.5 O contexto contemporâneo da leitura e o apagamento do (O)outro

Na introdução, referi-me às minhas primeiras observações acerca da problemática da leitura superficial, precariamente desenvolvida, base de produções textuais sem

aprofundamento teórico e sem ou pouco diálogo, aspecto marcado na organização verbal, com instância autoral ou com os discursos socialmente construídos – fato que não se relaciona apenas à falta de habilidades em leitura, visto que pode ser observado em alunos de diferentes níveis acadêmicos e, com muita frequência, na internet.

Somado a essa problemática, aponte o declínio da autoridade do professor, que, com recorrência, não é mais reconhecido como instância principal de mediação e diálogo nas relações de sala de aula; novamente, observa-se a tendência ao apagamento do outro, não mais o outro do(s) discurso(s) que se materializa(m) nos textos, mas agora o outro encarnado na figura do professor. Na análise das produções escritas do *corpus*, procuro o que esse apagamento, emergido materialmente no texto, pode apontar do diálogo com a instância docente.

As questões sobre leitura que se apresentam na sala de aula e que caracterizam as réplicas de leitura de tendência monofônica, alinham-se à ordem do discurso pós-moderno, segundo a qual o “eu”, em uma posição narcísica, ignora sua inserção social e promove a erosão do “outro”, da alteridade. Os discursos de supervalorização individual são disseminados pelo estímulo “ao respeito à opinião do aluno”, que parece, segundo Corrêa³¹ e com ele concordo, uma vulgata de “o sujeito como agente de sua própria história”. Esses discursos de supervalorização do “eu” têm, ainda, a meu ver, visível vínculo com a ideologia capitalista, em que o sujeito precisa se iludir como livre, autônomo, para consumir o que quiser (ou melhor, o que lhe impuserem). No capitalismo, vale pregar, cingidamente, “a desamarra das estruturas sociais”; estruturas estas que, de fato, produzem as relações de poder e, segundo as quais, para que uns ganhem e dominem, outros devem perder e ser dominados. Ser “dono de sua própria história”, na perspectiva do discurso capitalista, produz, portanto, o efeito de liberdade e autenticidade, mas, na prática, promove a indiferença e o narcisismo.

Sobre as práticas leitoras desse sujeito pós-moderno, acredito que resultem em atos responsivos monologizados (ou produzidos sob o simulacro da monologia), daí eu ter afirmado, em vários momentos, a tendência ao apagamento das relações de alteridade. Em outras palavras, na leitura, conseqüentemente, o sujeito pós-moderno constituído nesses e desses discursos materializa essa constituição em práticas já descritas, que não contribuem para a formação de leitores críticos, capazes de ler o mundo e se posicionar em meio à teia heterogênea de vozes discursivas que não estão em diálogo equipolente, como idealizava

³¹ Reflexões desenvolvidas durante aulas da disciplina ministrada por Corrêa, na Universidade de São Paulo, em 2016, intitulada: “Português como língua materna: tópicos em Letramento acadêmico – ensino e pesquisa”.

Bakhtin com seu conceito de polifonia (FARACO, 2006), mas estão, sim, no embate entre forças centrífugas e centrípetas.

Retomo, pensando especificamente na leitura, o que Coracini (2007) expõe acerca da aprendizagem: um processo em que o outro deve ser incorporado e digerido. Quando a heterogeneidade discursiva não é considerada na leitura, ocasionam-se dificuldades para a formação de leitores engajados e participantes de um circuito heterogêneo do interdiscurso, no qual se abrem possibilidades para dialogar com diversas vozes para que, enfim, assumam-se uma voz. No limite, o que está afetada é a formação de verdadeiros cidadãos, que compreendam as diferentes vozes que ressoam em um texto lido e que possam também dialogar com elas em suas produções responsivas.

Também Corrêa (2018), a respeito dos letramentos acadêmicos e do ensino por meio de gêneros, afirma que negar o diálogo entre o que é institucionalizado no gênero e a contribuição pessoal do sujeito é reproduzir a ideia equivocada de homogeneidade da linguagem e do gênero. Em outras palavras, ao recusar o diálogo entre o padronizado e a singularidade, não se faz nada mais do que mera reprodução de sentidos e discursos. Aproximo-me dessas afirmações de Corrêa para (re)pensar o próprio ato de ler e o ato de analisar a leitura na escola, pelos professores e pelas práticas de ensino-aprendizagem.

Em Orlandi (2012), o processo de tendência à recusa ao diálogo é explicado pela realização da leitura parafrástica, em que o pré-construído fixa o sentido e se firma como autoridade e legitimidade. O processo polissêmico – de leitura da historicidade dos discursos e de possibilidade de emergência de novas rotas para os sentidos – ficaria em segundo plano. A leitura, nesse caso, apesar de atravessada pelo discurso capitalista de liberdade, concretiza-se como autoritária.

Esse autoritarismo pode ser observado, ainda, na relação com as tecnologias digitais, quando as relações de alteridade são minimizadas em favor da supervalorização do “eu”, da opinião pessoal, de uma espécie de leitura subjetiva... leitura esta iludida de originalidade, mas que, por não se importar com a rede dialógica nem com as relações discursivas e imaginárias, não passa de reprodução do sentido institucionalizado. Esse tipo de leitura havia sido nomeada por mim, ainda em fase de qualificação desta tese, como “leitura não lida”.

Obviamente sempre haverá leituras “não lidas”, não reconhecidas, não consideradas, na medida em que a produção de sentidos ocorre dentro de uma formação discursiva. É possível, pois, que alguns sentidos não sejam produzidos (ou lidos) por um sujeito que esteja em uma formação discursiva diferente de outro. Não é esse tipo de leitura não lida a que me refiro. Nomeei leitura não lida aquela que se realizava à esquiva do dialogismo, sob o

simulacro do monologismo. Passei, pois, a buscar compreender se a leitura, nas circunstâncias da alteridade líquida, teria sido desenvolvida sob esse simulacro e materializada como ato responsivo com aspectos monofônicos. Ressalto que meu interesse avançou na busca por entender como os modos de leitura dialógica – leitura sempre como atividade dialógica, segundo pressupostos bakhtinianos – concretizam-se na contemporaneidade, em que a heterogeneidade e as relações de alteridade, embora constitutivas, parecem ignoradas por uma postura de sujeito-leitor que se coloca cada vez mais ao centro, com forte tendência narcísica de valorizar-se como origem dos sentidos e como controlador da propagação deles.

A meu ver, reforça-se essa tendência de elisão da alteridade, na escola, ao não se levarem em conta as ideias de Vygotsky, Wallon e Lacan, para os quais o outro, o social, é fundamental para a constituição do sujeito, conforme discussões tecidas na primeira parte do trabalho.

Quanto aos gêneros do discurso, é óbvio afirmar que, por serem unidades de enunciado concreto, unidades concretas de comunicação, são fundamentais para o ensino da escrita e da leitura, uma vez que colocam o aluno em relação direta com as práticas sociais. Passar do ensino por meio de frases ou textos, que muitas vezes chegavam aos alunos na forma de fragmentos, para o ensino com gêneros foi de extrema importância, tendo em vista um trabalho mais significativo na sala de aula. No entanto, ao conservar uma concepção de linguagem estruturalista, instrumentalista e homogênea; de leitura como decodificação; de sujeito homogêneo e autônomo... pouco avanço poderá ser possível, na prática.

As aulas de leitura, caso pretendam, na prática concreta, realizar-se por meio de gêneros do discurso, precisam suscitar os embasamentos teóricos bakhtinianos, para os quais os contextos sociais, os valores sócio-históricos e ideológicos, as interações entre posições de sujeitos incidem diretamente nos elementos do enunciado concreto. Para além de uma teoria bakhtiniana dos gêneros, a leitura precisa considerar o interdiscurso, a heterogeneidade discursiva, os efeitos de memória discursiva, as posições-sujeito que interferem nas formações ideológicas; enfim, a leitura precisa considerar o outro, o diferente, o discurso que vem de fora, do passado, mas que constitui inevitavelmente o dentro, o presente.

No ensino da leitura, tem-se a necessidade de resgate da identidade do professor como instância mediadora³² privilegiada que atua na zona de desenvolvimento proximal do aluno

³² Chamo, mais uma vez, a atenção para o termo “mediação”. Basicamente, ele aparece neste trabalho em consonância com a acepção cunhada por Vygotsky, de que o processo de aprendizagem ocorre com o auxílio de um indivíduo mais experiente sobre um outro mais inexperiente em determinado assunto ou objeto sobre o qual se busca compreensão. Nesse sentido, o termo tem caráter transformador. Concordo, porém, com Orlandi (2012), quando explica que o termo leva, muitas vezes, a interpretações indesejáveis, como a de entender a língua como

(VYGOTSKY, 2004), instigando-o ao novo, ao desenvolvimento e à aprendizagem, trabalhando a linguagem para um pensamento cada vez mais organizado (VYGOTSKY, 2001). Esse professor encarna-se no “outro” com o qual, em interação dialógica, o aluno aprende (e também ensina).

Outro fator importante sobre o ensino de leitura são os campos da afetividade, inteligência e motricidade, que deverão ser respeitados, para se compreender a construção da pessoa (WALLON, 1971), visão imprescindível ao trabalho docente. Para tanto, o papel do professor e de todos os outros participantes da interação social será essencial, uma vez que, apenas em um contexto variado e rico, o sujeito poderá flutuar entre o “eu” e o “outro” no processo sempre inacabado da evolução. Embora no período pós-moderno se observe uma tendência à desvalorização do professor, colocando métodos pedagógicos inovadores e novas tecnologias como possíveis substitutos da função docente, cuja mediação acabaria por se tornar curadoria, as teorias de Vygotsky e Wallon, que valorizam as relações de alteridade, deveriam ser resgatadas para se repensarem a aprendizagem dos alunos e o dialogismo como constitutivo da leitura.

No ensino de leitura, ainda, o inconsciente deixará seu traço, bem como em qualquer ocasião. Assim, a ilusão de identidade unificada, homogênea e completa do sujeito cartesiano, da Modernidade, entra em conflito com as identidades líquidas pós-modernas, mas ainda essa ilusão de coerência faz-se presente e necessária para que o sujeito enuncie. A falsa ideia de poder controlar tudo é escancarada quando o sujeito se revela cindido entre consciência e inconsciente, quando se revela não senhor de suas vontades, afetado pelo real que irrompe sem pedir licença. O desejo de completar-se e de tamponar a falta mostra-se na tentativa de compreender o texto inteiramente e de traduzi-lo como fonte de verdade, ou de ignorá-lo, como ação para afastar a heterogeneidade, o que também denuncia a busca de completude. No entanto, em Lacan, assim como em Pêcheux, vimos a impossibilidade de tal fato, uma vez que a linguagem nunca dará conta de recobrir a realidade, de expressar, de simbolizar todo o desejo do sujeito; desejo este que se inicia no Outro. A simbolização total seria a inteireza que jamais o sujeito faltante conquistará novamente. Frente ao impossível de interpretar à exaustão, a leitura escapará, principalmente quando se ponderar sentidos em diálogo com o outro, fenômeno produtivo para a formação de leitores menos ingênuos; ingenuidade nascida

um instrumento, logo, “fora” do sujeito, contrariando a concepção defendida neste trabalho de língua inseparável e constitutiva do sujeito. Nas palavras da autora: “Uma consequência indesejável quando se fala em mediação é a de pensá-la no sentido de colocar a linguagem como instrumento. De nossa parte, ao contrário, consideramos a mediação como relação constitutiva, como ação que transforma” (ORLANDI, 2012, p. 21).

da crença na possibilidade de se empregar a linguagem como um instrumento objetivo, utilitário e descartável.

No contexto pós-moderno – com a forte presença do virtual, do tecnológico; com a crise da identidade do professor; com a tendência discursiva de apagamento do outro; com o narcisismo e a indiferença –, o que vemos frequentemente é uma leitura ingênua e, muitas vezes, entendida em contexto escolar como arrogante, que se filia aos discursos materializados em vulgatas de: “seja dono de suas ideias”, “faça a sua história”, como se as ideias e a história dos sujeitos não estivessem marcadas, inconscientemente, pelo que vem do outro e do Outro. Colocando-se ao centro, a opinião pessoal banalizada torna-se o mais importante; logo o (O)outro não precisa ser lido: de fato, depara-se com a prática paradoxal da leitura não lida.

Para finalizar, a leitura por meio de gêneros discursivos corre o risco de ser cínica, se não houver deslocamento de discursos pós-modernos discutidos, sobretudo, associados ao capitalismo e ao consumismo. Não é de estranhar a quantidade abusiva em livros didáticos atuais de perguntas nas atividades de leitura que enfocam a opinião pessoal do aluno; não se faz estranha a quantidade de comentários na internet acerca de filmes e livros que, no fundo, não foram vistos nem lidos pelos internautas; não são incomuns resumos e resenhas acadêmicas em que os alunos não fazem referência nenhuma à instância autoral do texto ou não trazem contribuições de outras fontes que possam enriquecer a análise, no caso da resenha. Não causam espanto esses fatos, porque são práticas em direção ao apagamento da alteridade, fruto de uma educação que vem se adaptando cada vez mais aos moldes capitalistas e que reforça a nova configuração de sujeitos centrados apenas no “eu”, ilusoriamente valorizado. Nessa lógica, a leitura por meio de gêneros do discurso só pode se concretizar na prática de forma cínica.

CAPÍTULO 3

Práticas de leitura na escola e avaliação

Este último capítulo da parte II trata das práticas de leitura que têm sido desenvolvidas concretamente em salas de aula de língua portuguesa e das práticas de avaliação dessa leitura. O capítulo é subdividido em dois grandes blocos: o primeiro direcionado às discussões de pré-construídos que funcionam em discursos sobre educação brasileira, bloco que também tem seus subitens; o segundo direcionado aos moldes de avaliação da leitura ocorrida, de fato, nas salas de aula, e direcionado aos meios pelos quais buscarei desenvolver a análise do *corpus*, distanciando-me do viés avaliativo-classificatório que frequentemente apresenta o tratamento escolar dado aos produtos de leitura realizados pelos alunos em atendimento às solicitações do professor.

Discuto, ademais, a presença de uma cultura, no Brasil, – não sei dizer se talvez no mundo –, de pensar a leitura sempre por seu desenvolvimento precário e o aluno, geralmente, como incapaz de realizá-la da forma pretendida pelo professor. Há, conseqüentemente, a tendência de se avaliar a leitura por seus aspectos negativos e incompletos, o que faz emergir o caráter prescritivo do ensino de leitura. Se essas são características do discurso docente em formação leitora, não pretendo que seja o discurso dominante em meu olhar analítico nesta pesquisa. Nela, almejo, na posição de pesquisadora, desenvolver reflexões de descrição e interpretação, sem cair na normatividade feita, muitas vezes, por mim mesma, enquanto professora. Embora apresentada a pretensão de me filiar a discursos mais inclusivos, de observação dos modos de leitura dos alunos participantes da pesquisa, isso não basta para minha desfiliação total de uma rede discursiva que busca apontar “problemas em leitura”. Aqui, objetivo analisar a cultura escolar e a leitura realizada nessa cultura. Para tanto, pode advir um tom negativo sobre a escola, mas que não significa condenação dela nem desejo de recusá-la. Significa reconhecimento de seus dispositivos conservadores e dominantes que incidem sobre o funcionamento institucional, para, então, fazer interpretações dos caminhos adotados em sala de aula para o desenvolvimento da leitura, bem como dos modos de leitura realizados pelos alunos.

Nesse sentido, exponho alguns critérios de avaliação da leitura adotados pelos professores, mas não com a intenção de reafirmá-los nem de negá-los. Não cabe esse

apontamento dual na pesquisa. É preciso, antes, estudá-los, refletir como funcionam no momento da avaliação e que efeitos inferem, a fim de que sejam (re)discutidos, posteriormente, na ocasião da análise do *corpus* que me proponho a realizar.

3.1. O pré-construído em discursos sobre a escola

Retomando Pêcheux (2015), inicio este item com o pressuposto de discurso como *estrutura* e como *acontecimento*; e acontecimento como ponto de encontro de uma atualidade e de uma memória. Esse dado é importante para o caminho interpretativo que busco construir em relação ao *corpus* de análise. Parto dos sentidos estruturais que constituem o *corpus* para proceder a sua descrição e a sua interpretação. Volto-me, ao longo deste capítulo, ao estabelecimento de compreensões históricas que emergem de discursos sobre a escola, o professor e o aluno-leitor, não para consolidar o que se mostra já sedimentado, mas para discutir os deslizamentos das significações e as direções possíveis desses deslocamentos, passo que pretendo dar no momento das análises propriamente ditas.

Pêcheux (2015) explica que o sujeito pressupõe saber do que fala, porque todo enunciado produzido num determinado espaço discursivo reflete propriedades estruturais independentes de sua enunciação. Em outros termos, os enunciados produzem efeitos de sentido, sob efeitos da transparência, que irrompem como estrutura, como já dados, como sempre aí, o que provoca no sujeito o presumido de ser ele próprio a origem desses sentidos e de ter controle sobre como serão disseminados ao outro e pelo outro. No entanto, não há identificação sócio-histórica perfeita entre o enunciado e seus efeitos de sentido pré-construídos. O ponto de encontro entre a atualidade e a memória consiste no acontecimento no qual se inscreve o enunciado. Esse acontecimento constitutivo do enunciado proporciona o deslocamento e a possibilidade de novas filiações que marcarão o trajeto histórico dos sentidos. Nas palavras de Pêcheux (2015, p. 56):

“[...] só por sua existência, todo discurso marca a possibilidade de uma desestruturação-reestruturação dessas redes e trajetos: todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação, na medida em que ele constitui ao mesmo tempo um efeito dessas filiações e um trabalho (mais ou menos consciente, deliberado, construído ou não, mas de todo modo atravessado pelas determinações inconscientes) de deslocamento no seu espaço: não há identificação plenamente bem sucedida, isto é, ligação sócio-histórica que não seja afetada, de uma maneira ou de outra, por uma “infelicidade” no sentido performativo do termo – isto é, no caso, por um “erro de pessoa”, isto é, sobre o *outro*, objeto da identificação”.

Uma interpretação discursiva antecipada leva ao risco de absorver o acontecimento do discurso na estrutura, ou seja, leva ao risco de ocorrerem o apagamento do acontecimento e a sobreposição da estrutura. Pêcheux (2015) propõe, assim, momentos de interpretação, ao se referir ao trabalho do analista de discurso, como atos que surgem nas tomadas de posição enquanto ação ética e política, logo, responsável.

Pensando na presente pesquisa, como interpretar os modos de leitura realizados nas réplicas de leitura que constituem o *corpus*? Essas réplicas são resultantes da estrutura que se instala nas relações dialógicas e, ao mesmo tempo, são acontecimentos discursivos, passíveis de deslocamentos, não como um processo simplesmente dual e relativista, mas, sobretudo, como um processo de constituição dialética. Discuto, em seguida, alguns aspectos que podem afetar a materialidade pré-construída do sentido quando se busca compreender práticas de leitura na escola.

3.1.1 Aspectos institucionais e imaginário discursivo

Conforme já comentado, a escola pode ser considerada, segundo Althusser (1985), como um Aparelho Ideológico do Estado. Para o autor, a ideologia discursiva dominante é transmitida e sedimentada por meio desses aparelhos, transmissão garantida por Aparelhos Repressores do Estado. Constatar a escola com essa configuração sistêmica não traduz intenção de alimentar uma visão negativa sobre ela. A produtividade do debate sobre a escola consiste, a meu ver, no reconhecimento de que a historicidade que produz essa instituição, funcionando como estrutura, atende a movimentos ideológicos dominantes que são mascarados por seu efeito de transparência, mas que, ao mesmo tempo, contêm contradições e equívocos pelos quais se dão as brechas para as subjetividades e para as resistências, logo, para novas possibilidades discursivas. Tais possibilidades dialogam com o que explica Freire (1985) acerca da relação entre educação e poder.

Com palavras escritas já há algum tempo, mas que se mostram muito apropriadas e atuais para o contexto educacional brasileiro, Paulo Freire elucida que é impossível pensar a educação sem atenção às questões do poder, da mesma forma que é impossível pensar a educação como prática neutra, fora da política, o que sugere que a educação sistemática não é reprodutora infalível da ideologia dominante. Para o autor,

As relações entre a educação enquanto subsistema e o sistema maior são relações dinâmicas, contraditórias e não mecânicas. A educação reproduz a ideologia dominante, é certo, mas não faz apenas isto. Nem mesmo em sociedades altamente modernizadas, com classes dominantes realmente

competentes e conscientes do papel da educação, ela é apenas reprodutora da ideologia daquelas classes. As contradições que caracterizam a sociedade como está sendo penetram a intimidade das instituições pedagógicas em que a educação sistemática se está dando e alteram o seu papel ou o seu esforço reprodutor da ideologia dominante (FREIRE, 1985, p. 28).

Detendo-me um pouco mais nas valiosas contribuições de Paulo Freire; acredito ser relevante relembrar outras ideias do educador que aclaram criticamente aspectos da função docente. Suas reflexões são lidas na atualidade com muita força e até com tom de novidade, como se o educador falasse conosco nestes anos de 2016-2019, diante de um crescente movimento conservador no Brasil que, em nome do combate a uma suposta doutrinação nas escolas, tem proposto medidas mascaradas de neutras, em favor de uma educação brasileira dita de qualidade. As palavras de Freire (1985) respondem lucidamente a essa questão:

Na medida em que compreendemos a educação, de um lado, reproduzindo a ideologia dominante, mas, de outro, proporcionando, independentemente da intenção de quem tem o poder, a negação daquela ideologia (ou o seu desvelamento) pela confrontação entre ela e a realidade (como de fato está sendo e não como o discurso oficial diz que ela é), realidade vivida pelos educandos e pelos educadores, percebemos a inviabilidade de uma educação neutra. A partir deste momento, falar da impossível neutralidade da educação já não nos assusta ou intimida. É que o fato de não ser o educador um agente neutro não significa, necessariamente, que deva ser um manipulador. A opção realmente libertadora nem se realiza através de uma prática manipuladora nem tampouco por meio de uma prática espontaneísta. A manipulação é castradora, por isso autoritária. O espontaneísmo é licencioso, por isso irresponsável. O que temos de fazer, então, enquanto educadoras ou educadores, é aclarar, assumindo a nossa opção, que é política, e ser coerentes com ela, na prática (FREIRE, 1985, p. 28 e 29).

Voltando ao viés central das discussões neste item do capítulo, trato do caráter reprodutor da educação formal.

Primeiramente, comento o fato de que atuam na escola, como em toda instituição, relações de hierarquia e de poder que afetam as formações imaginárias (PÊCHEUX, 1997a) dos sujeitos e, conseqüentemente, suas representações e relações sociais. Essas formações, traduzidas como o imaginário discursivo, operam na (re)produção de evidências e na forma como ocorrem as interações sociais. Assim, um sujeito denominado “A” enuncia sob a imagem que faz de seu interlocutor “B”, de si mesmo, de seu referente; mas esses processos não são unívocos e lineares; são inúmeros os desdobramentos imaginários descritos por Pêcheux (1997a), ainda na primeira fase da AD (1969). Pode-se ilustrar o funcionamento do imaginário discursivo como: a imagem do lugar de A para o sujeito colocado em A (*quem sou eu para lhe falar assim?*) – Ia (A); a imagem do lugar de B para o sujeito colocado em A

(*quem é ele para que eu lhe fale assim?*) – Ia (B); a imagem do lugar de B para o sujeito colocado em B (*quem sou eu para que ele me fale assim?*) – Ib (B); a imagem do lugar de A para o sujeito colocado em B (*quem é ele para que me fale assim?*) – Ib (A); e assim por diante.

Se as práticas sociais, no geral, seguem essa lógica, na escola, não poderia ser diferente. Nesse caso, a voz do professor detém, historicamente, mais poder que a voz do aluno, apesar de relativo enfraquecimento (ou transformação?) da autoridade docente a que vimos assistindo. A relação hierárquica professor-aluno afeta o imaginário dos sujeitos docentes e discentes e suas relações institucionais. Quando, por exemplo, um professor solicita uma tarefa ao aluno, ela é entendida como “ordem”, “comando” a ser “cumprido”, “acatado”, segundo uma forma imaginariamente antecipada como “correta”, “certa”, para que se obtenha “nota boa”, “avaliação satisfatória”.

Operam nesse funcionamento imaginário os dispositivos de poder relacionados a vigiar e a punir os sujeitos, estudados por Foucault (1987) em suas pesquisas sobre o sistema prisional cujas características afetam outros espaços e organizações institucionais, como a escola. A vigilância e a punição teriam a função de assegurar a reprodução, pelos sujeitos, da ideologia dominante, que se materializa, por meio da memória discursiva, em práticas discursivas e não discursivas. Por meio dos dispositivos de poder, como a avaliação, a escola engendra o controle dos sujeitos, como sua formação segundo determinada ótica. Para se constituir como instituição, ela mantém as posições-sujeito e os discursos sócio-historicamente construídos. Esse processo, que não dá conta de atender às individualidades, às singularidades subjetivas, acaba, geralmente, por produzir formatação e homogeneização. Essa lógica apaga o sujeito em sua subjetividade, nasce a posição ou função-sujeito (PÊCHEUX, 2014).

Na leitura, o imaginário se inscreve no processo de antecipação de sentidos que, sob efeito de transparência, seriam, supostamente, os esperados pelo professor. No momento de elaboração de uma réplica de leitura por meio de produção de texto, encontram-se marcas linguístico-discursivas que apontam para a busca pelo modelo, pela leitura cristalizada como correta, tendo em vista as expectativas do professor, o qual está, por sua vez, sob expectativas da academia, dos livros didáticos, dos planos de ensino etc.

Cabe expor, sobre essa questão, um episódio narrado por Ferrarezi Jr. (2014), trazido por uma de suas alunas de Pedagogia, mãe de uma criança do ensino fundamental. Segundo essa mãe, que procurava entender a situação por que passara a filha na escola, a menina, ao ler um texto proposto pela professora sobre “queimadas na Amazônia”, respondeu às perguntas

“o que você acha do texto?” e “o que ele pode nos ensinar sobre a conservação ambiental?” da seguinte forma:

Eu acho que esse texto é muito bobo. E eu não consegui aprender com ele nada novo sobre a conservação do ambiente que eu já não sabia que minha mãe e meu pai já tinha conversado comigo e que eu já tinha visto na televisão. Por isso ele é muito bobo” (FERRAREZI JR. 2014, p. 43).

O autor transcreve, em seguida, com a permissão da mãe, a resposta dada pela professora à criança:

Você não tem o direito de dizer que o texto é bobo porque você não consegue escrever outro melhor. Aliás, você errou também na sua resposta: as palavras “esse”, “conservação”, “comigo” e “visto”. Da próxima vez, leia o texto com mais atenção e tire conclusões mais inteligentes sobre ele (p. 43).

O caso exposto pelo autor é, aqui, retomado para exemplificar como o imaginário discursivo pode operar (ou fracassar) no processo de leitura em sala de aula. No episódio narrado, a criança não fez a antecipação da resposta de leitura esperada pela professora, ou, ainda, não (re)produziu os sentidos para o texto legitimados pela escola, o que provocou a avaliação negativa da professora em relação à resposta da aluna. Podemos dizer que a criança não compreendeu o imaginário discursivo imbricado na situação de leitura. Ele é, na verdade, desvelado no seu funcionamento, que fracassou em relação à aluna e que foi reproduzido como estrutura discursiva em relação à professora.

A professora, por sua vez, procedeu à correção das respostas, que se engendram como réplicas de leitura, determinada pelo imaginário discursivo, segundo o qual o professor, detentor de conhecimento e, investido de autoridade, escolhe um bom texto, com informações que os alunos precisam conhecer (pressuposto de que não conhecem). Ela espera, ainda, a apresentação dessas informações – a serem apenas localizadas no texto – nas respostas elaboradas pelos alunos. Logo, a professora, ao ler a resposta de que o texto – a sua escolha, o seu trabalho – seja “bobo” ou inútil, construiu efeitos de sentido de que sua autoridade estava sendo afrontada e, talvez, de que sua capacidade estivesse sendo questionada. No enunciado da professora, é revelado um relacionamento hierarquizado, no qual a aluna ocupa posição inferior. As expectativas docentes de construção de sentido não foram atendidas. A avaliação negativa sobre a aluna se explica na lógica do imaginário discursivo, revelada na réplica da professora sobre a réplica da aluna.

3.1.2 O silenciamento como estrutura do acontecimento discursivo em leitura

O silenciamento é outra característica relacionada à forma como a escola atua no engendramento dos sujeitos. Essa instituição, que teria a função social de formar cidadãos autônomos, com voz ativa e crítica, opera, muitas vezes, por mais contraditório que possa parecer, a partir da cultura do silenciamento, segundo a qual a interlocução, a dialogia, as interações democráticas ficam restritas, sofrem coerções, modelagem, o que acaba por silenciar os sujeitos.

Ferrarezi Jr. (2014) comenta que as escolas brasileiras são, no geral, estranhamente silenciosas. O autor não trata do silêncio virtuoso, meditativo, ou o silêncio da boca, apenas. Ele discorre sobre uma espécie de silêncio da mente, sobre o emudecimento da criatividade, sobre a ausência da capacidade de reflexão que a escola deveria suscitar. Segundo Ferrarezi Jr. (2014), a escola não só tem trabalhado para que os alunos fiquem e permaneçam em silêncio, pela formatação deles, como ela própria se silencia, quando escolhe não “fazer barulho em sua comunidade” (p. 13).

Vários são os traços da cultura do silenciamento que a escola cultiva, tais como currículos silenciosos, que tratam, sobretudo, de conteúdos gramaticais trabalhados por metodologias normativistas; avaliações excludentes e classificatórias; propostas de produção escrita artificiais e padronizadas; olhar homogeneizante à linguagem dos alunos, condenando o conhecimento e a variação linguística por eles trazidos; entre muitos outros aspectos. Aqui, deter-me-ei no que o autor discute especificamente sobre a “leitura”. Para Ferrarezi Jr. (2014), a forma como as atividades do livro didático são nomeadas pode indicar a concepção de leitura adotada, no caso, uma concepção que provoca o silêncio:

Então, a gente tem que ler o texto e, depois, aparece a “interpretação do texto” – aparece com um monte de nomes diferentes de livro para livro (“Vamos compreender o texto?”, “Entendendo o que você leu”, “É hora de compreender o que você leu”). Todos esses nomes para a atividade já deixam no ar uma pista muito reveladora da concepção de “leitura” que os autores desses livros adotam. Bem, primeiro a gente lê, depois entende o que leu; primeiro a gente decodifica; depois volta repetindo as coisas que decodificou para “entender” do que se tratava (FERRAREZI JR., 2014, p. 41).

Embora o ato de ler pressuponha a decodificação, o que o autor parece criticar é o fato de a escola não desenvolver atividades com os alunos de modo que, além de decodificar o texto, eles o compreendam e interpretem de forma dialógica. Basicamente, a escola pretende “checar” se o aluno consegue parafrasear o que leu no texto. Noto esse fato em respostas de

atividades que constam no livro didático oferecidas, no volume do docente, como “guias” ao professor. São, na maioria, respostas fechadas, com informações localizadas no texto. Esse processo, para Ferrarezi Jr., contribui para a cultura do silenciamento na escola.

Ferrarezi Jr. (2014) diferencia “compreender” e “interpretar”. Compreender seria uma primeira etapa de contato com o texto, de construções de sentidos. A meu ver, o autor defende que haja uma significação para o texto pretendida pelo autor, a qual seria compreendida pelo leitor. Essa concepção, relacionada a uma concepção sociointeracionista de leitura, não converge com o que a AD francesa postula, segundo a qual não existiria um autor onisciente, consciente, capaz de “colocar” sentidos em seu texto, os quais, na leitura, seriam “captados” pelo leitor. De qualquer forma, suponho que Ferrarezi Jr. (2014) faça referência a uma compreensão global do texto, da sua temática, da opinião do autor (se for o caso), das ações mostradas (se for o caso), de uma conclusão possível (ou mais de uma) a partir da leitura. Após o ato de “compreender”, ele explica que viria o ato de “interpretar”, como um processo mais autônomo, um posicionamento sobre o que foi lido, uma análise que contaria com a subjetividade e a experiência do leitor. Novamente, enfatizo que, para uma concepção discursiva pechetiana, e até mesmo bakhtiniana, compreensão e interpretação seriam processos vinculados de maneira estrita, sem possibilidade de separação rigorosa do que seria do autor ou do leitor, uma vez que todo sujeito é heterogeneamente constituído. No entanto, entendo o posicionamento de Ferrarezi Jr (2014), quando explica que, nos livros didáticos, as atividades nomeadas “interpretação” são, com muita frequência, direcionadas a “o que você acha”, como uma tentativa de querer ouvir a voz do aluno em sua singularidade; ouvir, talvez, como o aluno avaliou o texto, numa atitude já além da decodificação, buscando um posicionamento crítico. O problema é que a escola, no geral, como bem esclarece Ferrarezi Jr. (2014), não ensina os alunos a se posicionarem; apenas cobra deles uma resposta no campo pessoal e ainda avalia como inadequados os “achismos” que surgem. O aluno, por sua vez, antecipa, pelo imaginário discursivo, que, quando lhe é perguntado “o que achou do texto”, não pode exprimir sua verdadeira avaliação e, não tendo recursos para respostas mais elaboradas que argumentariam a favor de seu ponto de vista, parte para a reprodução ou paráfrases rudimentares dos textos.

Essa forma de agir da escola é, para o autor, – e com ele concordo –, uma forma de silenciar o aluno: silenciar sua criatividade, sua opinião e, a longo prazo, repetidas vezes, silenciar sua capacidade de reflexão e expressão. Ferrarezi Jr. (2014, p. 42) afirma: “Essas duas linhas principais de ‘interpretação’ (repetir o texto ou dizer o que se ‘acha’ do texto) são profundamente silenciadoras do raciocínio e das boas ideias a respeito do que se lê, inclusive

das ideias contrárias ao que se lê”. Essa lógica e o caráter de leitura realizada sob o simulacro da monologia convergem na predominância de uma espécie de “império do eu”. Nesse sentido, esses silenciamentos podem atuar na precarização da formação crítica do aluno, de modo a falhar no apoio à obtenção da competência de estabelecer réplicas plausíveis aos textos que lê.

Ainda sobre essa temática – do silenciamento e das (im)possibilidades de interações verdadeiramente dialógicas –, Geraldi (2006) problematiza que, na escola, os papéis na interlocução estão estaticamente marcados, o que provoca um falseamento do processo. Não que não haja interlocução na escola, mas, segundo ele:

[...] o ‘eu’ é sempre o mesmo; o ‘tu’ é sempre o mesmo. O sujeito se anula em benefício da função que exerce. Quando o tu-aluno produz linguisticamente, tem sua fala tão marcada pelo eu-professor-escola que sua voz não é voz que fala, mas voz que devolve, reproduz a fala do eu-professor-escola.

Essa artificialidade do uso da linguagem compromete e dificulta, desde sua raiz, a aprendizagem na escola de uma língua ou da variedade de uma língua [...] (GERALDI, 2006, p. 89)

Essa situação fica visível em leituras e produções em que o aluno não se percebe autor da própria voz e, na busca por ser bem avaliado, reproduz uma voz institucionalizada com a qual tem contato nas práticas escolares. Geraldi (2006a), ao discutir o direito à palavra na escola, analisa dois textos produzidos por duas crianças, ou melhor, analisa, segundo ele, duas redações³³, uma vez que a concepção de *texto* permite espaço para a subjetividade, já a de *redação* não, pois ela formata, homogeneiza, padroniza, não permitindo o novo, o polissêmico, o peculiar. Em sua análise, Geraldi (2006a) apresenta uma produção composta por frases desconexas, mas bem redigidas, do ponto de vista da gramática; e outra, composta

³³ Transcrição dos textos analisados por Geraldi (2006a, p. 129):

1: A casa é bonita.
A casa é do menino.
A casa é do pai.
A casa tem uma sala.
A casa é amarela.

2: Era uma vez umpionhoqueroiaocabelo
daí um emninopinhetodapasou um
umeninolipoeneipionhoaipasou
um emninopionheto daí omenino
pegoupionho da amunhérpegoupionho
da todomundosaiogritãdotodomundo pegou
pionhodi até sofinhobegoupionho.

O autor não trata o segundo texto como suficiente; pelo contrário, reconhece as dificuldades da criança que o produziu e a necessidade de a escola trabalhar para a melhoria desse tipo de produção. No entanto, não se pode anular o sujeito revelado aí. Segundo Geraldi, é preciso um novo significado para a ação de avaliar redações.

por uma sequência de frases articuladas, revelando uma narrativa coerente, malgrado os muitos erros gramaticais. O autor comenta que o primeiro texto foi bem avaliado pela escola; o segundo, não. A criança que havia redigido o segundo texto foi reprovada. Nas breves e profundas observações de Geraldi (2006a), a primeira criança soube reproduzir o que a escola havia lhe ensinado:

[...] o autor do primeiro texto entendeu o jogo da escola: seu texto não representa o produto de uma reflexão ou uma tentativa de, usando a modalidade escrita, estabelecer interlocução com um leitor possível. Ao contrário, trata-se do preenchimento de um arcabouço ou um esquema, baseado em fragmentos de reflexões, observações ou evocações desarticuladas. Ele está devolvendo, por escrito, o que a escola lhe disse, na forma como a escola lhe disse. Anula-se, pois, o sujeito. Nasce o aluno-função. Eis a redação (GERALDI, 2006, p. 129 e 130).

Em termos pechetianos, podemos dizer que o imaginário discursivo determinado pelo jogo institucional constitui a redação considerada “boa” pela escola. A voz dessa criança era, na verdade, a voz do professor, da escola. A voz da criança reprovada era a sua própria voz, que, não raras vezes, não tem espaço no âmbito escolar. Isso se relaciona à cultura do silenciamento discutida por Ferrarezi Jr. (2014).

Para Geraldi (2006), leitura é processo de interlocução: é o encontro com o autor, em ausência, que ocorre pela sua palavra escrita; o leitor não é passivo, é um agente em busca de significações; os sentidos são produzidos nas situações dialógicas de leituras possíveis. Nas palavras de Geraldi (2006, p. 91): “O autor, instância discursiva de que emana o texto, se mostra e se dilui nas leituras de seu texto: deu-lhe significação, imaginou seus interlocutores, mas não domina sozinho o processo de leitura de seu leitor, pois este, por sua vez, reconstrói o texto na sua leitura, atribuindo-lhe a sua (do leitor) significação”.

Ainda segundo esse pesquisador, a maneira como se articula a concepção de leitura com as atividades em sala de aula está intrinsecamente relacionada à concepção de linguagem, “já que toda metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados na sala de aula” (GERALDI, 2006, p. 92).

Como bem sintetiza Geraldi (1991), além da predominância do ensino gramatical nas aulas de língua materna, o texto é comumente tomado como “modelo” de três formas: objeto de leitura vozeada (oralização da leitura), objeto de imitação (texto lido como modelo para a produção escrita) e objeto de fixação de sentidos. Interessa-me, nesta pesquisa, a terceira forma pela qual o texto aparece na sala de aula. Segundo o autor, a pluralidade de leituras é um processo ignorado quando se pretende fixar um sentido. Na terceira forma, não se lê um

texto, mas, sim, lê-se uma leitura autorizada e legitimada do texto: “o significado de um texto será aquele que a leitura privilegiada do professor ou do crítico de seu gosto disse que o texto tem” (GERALDI, 1991, p. 107). E assim, a escola torna único o que é plural, fato que configura um modo de cerceamento e de silenciamento.

Sobre a formação do leitor crítico, Geraldi (1991) cita Orlandi, cujas palavras vale a pena serem lembradas na íntegra:

No esquema reprodutor, a melhor leitura tem sido a leitura feita por uma autoridade x, que é tomada como modelo estrito. Daí se reproduzir a mesma leitura através dos anos e apesar dos leitores. Assim, pelo conceito de autoridade, há um deslize entre a função crítica e a censura, ou melhor, desliza-se da crítica para a censura. O que reverte em prejuízo do próprio papel do crítico – e, conseqüentemente, impede a possibilidade de se instaurar o leitor sujeito – pois desloca-se a natureza da sua (do crítico) atividade: toma-se o crítico como juiz, como censor, imobilizando-o em um momento dado de sua história de leituras. Não se dá ao “modelo” um direito elementar, que faz parte do cotidiano de qualquer leitor: o de ler o mesmo texto de formas diferentes. Ele acaba por comprometer-se com uma leitura e a protegê-la institucionalmente. Por reflexo, tira-se também do leitor o que se tirou do crítico, isto é, sua dinâmica: o leitor fica obrigado a reproduzir o seu modelo de leitura, custe o que custar. O que, em geral, custa a sua capacidade de reflexão (ORLANDI, 1984³⁴, p. 8 e 9 apud GERALDI, 1991, p. 107 e 108).

A própria escola, instituição conhecida como responsável pela disseminação de cultura, pela ampliação de acesso ao conhecimento, é, muitas vezes, ela mesma, aparelho de censura, que inibe um saber, um sentido, uma concepção, uma compreensão da realidade, em detrimento da fixação de *um* único sentido por ela privilegiado. Na busca por formação de leitores críticos, o que pode, paradoxalmente, ocorrer é o silenciamento, cuja prática furta do sujeito sua criticidade.

Concordo com Geraldi (1991), ao defender que a produção de textos é o ponto de partida e de chegada de todo o processo de ensino-aprendizagem da língua. Segundo o autor, a escolha dessa centralidade do texto retoma uma discussão sobre a dicotomia de sujeito assujeitado e sujeito autônomo. Na visão de Geraldi, um texto produzido não poderia ser fruto apenas de determinação da formação discursiva a que o seu autor pertenceria, segundo a qual nada de novo seria dito e apenas se reproduziria o já dito; como também não poderia ser fruto exclusivamente da capacidade criativa e inovadora do sujeito. Assim, Geraldi (1991, p. 136) aponta que o *novo* ou “a novidade, pode estar no reaparecimento de velhas formas e de velhos conteúdos, é precisamente o fato de o sujeito *comprometer-se* com sua palavra e de sua *articulação* individual com a formação discursiva de que faz parte, mesmo quando dela não

³⁴ ORLANDI, E. P. As histórias das leituras. In: **Leitura: Teoria e Prática**. Ano 3, n. 3, p 7-9, 1984.

está consciente”. No entanto, na escola, comumente, estabelecem-se a leitura e a escrita como fixação de padrões formais, nos quais não há abertura para a subjetividade, não há abertura para o novo. O que prevalece são a artificialidade e o cumprimento de tarefa para avaliação. Se, pensando na produção escrita, a novidade seriam o compromisso e a articulação particular dos discursos, concluo que a leitura crítica, almejada a ser desenvolvida, está na réplica responsiva dada pelo leitor que profere sua voz fruto da articulação de muitas outras vozes em interação no texto. Ler é uma atitude dialógica desvendada por efeitos polifônicos.

3.1.3 O discurso de desqualificação da escola, do professor, do leitor: possibilidades de (trans)forma(ta)ção?

Saliento, neste item, a questão da crítica constante à escola que, assim como as práticas de silenciamento, também funciona como estrutura dos discursos sobre essa instituição, sobre o professor e sobre o aluno, neste caso, sobre o leitor. Como professora, tenho contato com esse pré-construído discursivo aflorado, frequentemente, em reuniões pedagógicas e conselhos de classe. Também no âmbito acadêmico, ele se faz presente, não raras vezes, em pesquisas que buscam propor métodos de ensino, mas que, para isso, adotam um posicionamento de apenas apontar os problemas que visam sanar, sem analisá-los propriamente.

Nesse sentido, pretendo discutir que, se, por um lado, o caráter do discurso da crítica negativa tem, obviamente, razões reais, uma vez que a educação no Brasil enfrenta, sim, sérios problemas revelados por relatórios estaduais e federais³⁵ a cada ano; por outro lado,

³⁵ Existem várias formas de se avaliar o rendimento escolar no Brasil, como as avaliações municipais, estaduais e federais, além de vestibulares, do ENEN (Exame Nacional do Ensino Médio) e do PISA (*Programme for International Student Assessment* – em português, Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, que avalia, comparativamente, de forma amostral, estudantes matriculados a partir do 7º ano do ensino fundamental na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países). O mais importante índice brasileiro é o Ideb. Segundo informações retiradas do site institucional <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb> (acesso em 08 jan 2019):

“Ideb é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. O Ideb funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias. Para tanto, o Ideb é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente. As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil, para escolas e municípios, e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), para os estados e o País, realizados a cada dois anos. As metas estabelecidas pelo Ideb são diferenciadas para cada escola e rede de ensino, com o objetivo único de alcançar 6 pontos até 2022, média correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos”.

A meta para 2017 do Ideb era de 4.7 pontos, e o índice alcançado foi de 3.8, de acordo com interpretações dos dados pelo jornal O Globo (<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/consulte-resultado-do-ideb-por->

entretanto, o funcionamento desse discurso como estrutura, muitas vezes, opera como paralisação e não, como motivação ou transformação. Dizer que a educação vai mal ou que o aluno não aprende parece constituir a posição-professor. Apontar o professor como culpado parece, da mesma forma, constituir a posição-pesquisador, que se vê como capaz de oferecer as metodologias necessárias (ou mágicas?) a esse professor. Não busco adotar essa postura condenatória, o que não significa que não tenha apontado dificuldades no ensino da leitura ao longo desta tese, principalmente em relação às concepções de leitura, ligadas a uma visão de língua e de sujeito, bem como em relação às características da modernidade líquida que afetam a escola, sua organização, seus atores, suas práticas, principalmente no que diz respeito à alteridade. Discutir os problemas também é, a meu ver, uma posição ética, na medida em que não assumo uma postura apenas de constatação, mas, sobretudo, de reflexão e interpretação.

Esclarecidas algumas questões, saliento que trazer à luz o discurso de desqualificação sobre a escola, o professor e o aluno-leitor pode ser relevante para que se compreenda o estabelecimento do imaginário discursivo que se inscreve nas relações escolares. Esse imaginário incide diretamente nas práticas em leitura e no ensino da leitura. Para além desse fato, a questão desse tipo de discurso se articula à reflexão acerca da avaliação em leitura que desenvolverei no próximo item, para explicar a lógica metodológica das análises das produções escritas do *corpus* de pesquisa.

Apoio-me em Barzotto (2016), trabalho em que discorre sobre o imperativo, no Brasil, da crítica ao ensino de Língua Portuguesa. Para ele, isso tem relação com a criação de mercadorias pedagógicas que solucionariam um “mal” que teria se instalado em educação. O fato é que, segundo o autor, substituir uma tendência teórica para o ensino por outra acaba por não ser útil. Parece ser um mecanismo apenas “servido frequentemente para dar continuidade à crítica contra o trabalho do professor, não pelos resultados obtidos, em geral muito mal avaliados, mas por absorver ou não a nova mercadoria a ele oferecida” (BARZOTTO, 2016, p. 36). No entanto, o autor ressalta que, “De algum modo, ainda, não se escapa da necessidade de fazer críticas, já que não se trata de sair da crítica e passar para o elogio. Às vezes, a gravidade do problema pode exigir sua exposição” (BARZOTTO, 2016, p. 36).

O autor também comenta que é espantoso, se compararmos ao que ocorre em outras áreas, a grande quantidade de estudos, pronunciamentos na mídia, artigos e reportagens que criticam direta ou indiretamente o trabalho de professores. Não se apontam, com a mesma

intensidade e tom assertivo, os problemas, por exemplo, da área médica, jurídica, industrial. Pensando na conjuntura política pela qual passa o Brasil (de 2015 a 2019), a essa afirmação de Barzotto (2016), poder-se-ia acrescentar que, além das críticas ao trabalho docente, as quais desautorizam sua voz, sua função, e fragilizam sua relação com a sociedade, há ainda um movimento conservador que busca não a proposição de nova tendência didático-pedagógica (ou nova mercadoria), mas, sim, o retorno a práticas já superadas por se constatarem insuficientes para um projeto de sociedade democrática e crítica. Refiro-me, especificamente, a propostas como o projeto de lei conhecido como “Escola sem Partido”³⁶.

De acordo com Barzotto (2016), as críticas negativas à prática escolar e ao trabalho dos professores se inscrevem, por vezes, na categoria de queixa e não, na de senso crítico, o que contribui, a meu ver, com o imobilismo, a paralisação, alimentada por essa lamentação, e não com a transformação efetiva.

Ligada ao discurso de desqualificação, especificamente a do aluno, está a construção da figura do “imbecil”, analisada por Daunay (2014). Desde sua pesquisa sobre a paráfrase literária, quando o pesquisador francês – especialista em estudos nas áreas da didática do francês e da didática da literatura – notou a constante condenação dirigida ao aluno e à sua produção, ele passou a investigar, questionar e mesmo a denunciar essa propensão discursiva da desqualificação do aluno e de estigmatização de seu “erro”. Penso que essa constância discursiva afeta o imaginário discursivo dos sujeitos ligados à Educação e as práticas sociais engendradas a partir desse imaginário.

Daunay (2014) defende uma concepção em estudos didáticos fundada na figura do imbecil, como sendo, de certa forma, uma perspectiva de investigação do lado do aluno. Para o autor (2014, p. 176): “A meu ver, um dos papéis importantes que a teoria didática pode ter é refletir sobre as dificuldades dos alunos pelo conhecimento dos limites do saber – o que permite melhor pensar sobre o próprio saber”³⁷. Nesse sentido, o imbecil seria compreendido por outra perspectiva e teria função imprescindível no avanço da própria teoria didática, uma vez que: “O imbecil é aquele que, de um ponto de vista didático, pode permitir questionar os

³⁶ O projeto de lei “Escola sem Partido” busca, basicamente, instituir, nas escolas, normas de vigilância ao trabalho docente, em combate a uma suposta doutrinação ideológica que os defensores do projeto dizem existir nas escolas públicas brasileiras. O projeto propõe acrescentar tópicos à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, e dispor sobre a conduta dos professores dentro de sala de aula. Ademais, incita a fiscalização, pelos alunos, dos docentes e de suas aulas, por meio de denúncias que seriam feitas via canal disponibilizado para isso, tomando como referência um cartaz que seria fixado dentro das salas com a enumeração de deveres do professor.

³⁷ Tradução minha do original: “*À mes yeux, l’un des rôles importants que peut avoir la théorie en didactique est de penser les difficultés des élèves par la connaissance des limites du savoir – ce qui, en retour, permet de mieux penser le savoir*” (DAUNAY, 2014, p. 176).

objetivos do ensino, quando ele ajuda a colocar o dedo sobre as dificuldades teóricas que cercam esses mesmos objetivos”³⁸ (DAUNAY, 2014, p. 176).

O interesse de Daunay (2014) não é especificamente de detectar o erro, mas, sim, de interrogar o *status* do erro. Dialogando com Yves Reuter (2005)³⁹, autor que apresenta o conceito de *dysfonctionnement* (disfunção), o didaticista relaciona a noção de erro à de disfunção, que permite entender o que é menos erro e mais julgamento do erro. Tratar de uma disfunção em aprendizagem seria enfatizar o caráter que foi construído em torno do erro e ter a oportunidade de questionar como se deu essa construção e como opera a lógica didática que a permitiu. Daunay (2014) ressalta que essa forma de abordar o erro, pela concepção da disfunção, não significa relativizá-lo ou mesmo negá-lo, mas, sim, tentar questionar a naturalização do erro. Nesse caso, a figura do imbecil pode ser vista como uma oportunidade didática, ou melhor, de avanço em didática, por levar a pensar em fragilidades do processo de aprendizagem que o sujeito-da-escola – aquele sujeito ideal almejado pela escola, encarnado na figura do “bom aluno” – não chega a revelar.

Para esta tese, as questões de didática discutidas por Daunay (2014) auxiliam na maneira de analisar os textos do *corpus* de pesquisa. Constituído de réplicas de leitura, o *corpus* pode ser tomado para uma descrição dos fatos linguístico-discursivos relacionados ao dialogismo, intrínseco. Para além dessa descrição, na ocasião da interpretação desses fatos, obtém-se a oportunidade de reflexão sobre os critérios de avaliação de leitura, não para condená-los, mas para apontar em que medida dão conta ou não dos modos de leitura realizados pelos alunos. É possível, nesse sentido, estabelecer uma articulação entre a ideia de “imbecil” apresentada por Daunay (2014) e o aluno imbecil na situação escolar da aula de leitura. O leitor imbecil seria aquele que não conseguisse atender com excelência aos critérios de avaliação que definiriam se ele realizou uma leitura correta ou incorreta do texto ao qual dirige sua réplica dialógica. Um olhar para as categorias de erro ou de inadequação em réplicas de leitura pode expandir essas próprias categorias, compreendendo seu funcionamento. É o que busco realizar nas discussões das análises, ao fim da tese, e também nas próprias análises, pelas quais procuro estabelecer um encontro com a leitura do aluno, em vez de negar a leitura que ele concretizou, caso ela se distancie de um modelo que deveria ter sido alcançado, segundo expectativas docentes. No contexto desta tese, portanto, é o aluno

³⁸ Tradução minha do original: “*l’imbécile est celui qui, d’un point de vue didactique, peut permettre d’interroger les objets d’enseignement, quand il aide à mettre le doigt sur les difficultés théoriques à cerner ces derniers*” (DAUNAY, 2014, p. 176).

³⁹ Reuter, Y. Définition, statut et valeurs des dysfonctionnements en didactique. *Repères*. n° 31, 211-231, 2005.

visto como imbecil que pode apontar os limites da teoria que embasa o ensino da leitura e a avaliação de réplicas escritas.

Esse modo de determinar o êxito e o fracasso tem relação, ainda, com o relato de Daunay (2014) sobre a insistência de muitos autores em discorrer acerca da ignorância e da incapacidade dos alunos franceses, passando uma visão negativa e catastrófica do ensino, sobretudo de língua francesa. No entanto, essas críticas, segundo o pesquisador, nem sempre têm fundamento em relatórios e dados sérios e responsáveis. Entendo que essa situação, em alguma medida, também ocorre no Brasil. Há, ainda, uma espécie de saudosismo, em referência a um suposto tempo em que a educação não apresentava problemas. Os problemas – refiro-me ao contexto brasileiro – sempre existiram, o que ocorreu, de fato, foi o crescimento deles e sua maior exposição, tendo em vista a crescente busca por democratização do ensino, que permitiu a entrada de grande quantidade de alunos na escola, alunos estes pertencentes a variados contextos sociais. O discurso de desqualificação, sobretudo do aluno, alimenta uma hierarquia elitista que divide os sujeitos em capazes e incapazes de se apropriar da cultura valorizada socialmente, o que, no limite, coloca em risco a própria democratização da educação.

3.2 A avaliação da leitura escolar: os limites dos critérios avaliativos

Professor e aluno são posições produzidas sócio-historicamente. Sua atuação atende às demandas institucionais. Na lógica discursiva docente, a leitura passa a ser “desenvolvida”, “ensinada” e, conseqüentemente, “avaliada”. A leitura, portanto, embora seja compreendida, aparentemente, segundo concepções de linguagem refletidas pelas teorias de Bakhtin ou de Pêcheux (de maneira distinta, mas que pode ser aproximada), na prática sócio-histórica da escola, passa por parâmetros valorativos, a partir dos quais os produtos de leitura, como as produções de texto, são avaliados por critérios construídos e que marcam o imaginário discursivo do aluno-leitor e escrevente. Dessa forma, as diversas leituras possíveis e a produção de sentidos decorrentes de diferentes filiações ideológicas e discursivas dissolvem-se na prática de seleção, pontuação, classificação. Logo, dentro da escola, a leitura torna-se alvo de categorização como “correta” e “incorreta”.

A posição de professor, inserida nessa lógica valorativa e classificatória, “precisa” levar seu aluno a produzir réplicas consideradas satisfatórias, seguindo parâmetros de avaliação para isso. O aluno, também engendrado nesse e por esse sistema ideologicamente valorativo, produz, muitas vezes, réplicas consideradas ruins segundo a avaliação escolar, mas

que, na verdade, respondem ao que o próprio sistema produziu nele. Isso quer dizer que réplicas vistas como inadequadas pela escola são, comumente, réplicas coerentes com o sistema da repetição, da coerção, da formatação, conforme o qual essa instituição funciona. Repetir o texto em paráfrase (em gênero em que ela não seja necessária) pode, por exemplo, revelar como o imaginário discursivo sobre o sistema de avaliação escolar está inscrito no sujeito-leitor. Se a paráfrase atender a aspectos da gramática normativa, possivelmente, pela tradição de ensino na escola, será bem avaliada em alguma medida; caso não, será considerada uma má réplica de leitura. Esta é uma circunstância em que o erro do aluno poderia levar a questionar os mecanismos de ensino-aprendizagem que permitiram sua emergência.

Não acredito que a escola seja apenas repetição, coerção e formatação. Analisada como Aparelho Ideológico do Estado, sim, mas ela é composta por sujeitos que respondem diferentemente aos dispositivos de poder sócio-históricos. Não há identificação perfeita dos sujeitos com as posições-sujeitos institucionais; as formações discursivas são heterogêneas e contraditórias e produzem sujeitos também heterogêneos e contraditórios; a resistência emerge como falha da atuação da ideologia dominante no acontecimento discursivo. A escola consegue, em alguma medida, ser espaço para a voz dos alunos, para a formação singular. Vemos bons exemplos em muitas escolas brasileiras. No entanto, procuro, de um lado, discutir a avaliação como um sistema que opera como estrutura e que, por apresentar critérios homogeneizantes com os quais se avalia o processo de leitura, acaba também por homogeneizar os próprios sujeitos. A pretensão, por outro lado, é justamente apontar que, embora submetido a esse sistema avaliativo, os sujeitos-leitores podem encontrar espaço para replicarem singular e dialogicamente.

Outro aspecto relevante à discussão é que a escola, ao categorizar uma réplica de leitura como não dialógica, resultante de uma leitura avaliada como inadequada, contraria a própria natureza da réplica, a saber, ser dialógica. A avaliação da leitura “pune” essas réplicas, apontando que devem se constituir de forma dialógica e crítica – de acordo também com o que considera dialógico e crítico –, sem levar em conta que a lógica dialógica em leitura precisa ser acompanhada de um modo dialógico de funcionamento social, uma vez que, conforme postula Bakhtin (2006), os enunciados refletem o mecanismo social no qual interagem os sujeitos. As práticas de silenciamento, de formatação e homogeneização contribuem, pois, para uma leitura sob o simulacro da monologia, que conduz à produção de textos com aspectos monofônicos (BARROS, 2011). A leitura como processo dialógico e o texto polifônico ficam subjugados, contrariando pressupostos de uma escola inclusiva.

Acaba por alcançar êxito o aluno que, apesar dessa cultura do silenciamento que o afeta, mas que não o determina definitivamente, constitui-se dialogicamente e consegue produzir réplicas que apontem para a heterogeneidade mostrada e constitutiva. Esse aluno lê sob uma postura dialógica, marcando sua leitura como falha da repetição da estrutura no acontecimento (PÊCHEUX, 2015). Em outras palavras, isso revela que o assujeitamento é um processo que apresenta furos e falhas. Como estrutura e acontecimento se articulam, é nessa relação que o sujeito ganha espaço para emergir enquanto subjetividade e singularidade.

O presente estudo busca identificar como essas réplicas se constituem nas falhas da identificação do sujeito. Como hipótese, pontuo que elas sejam engendradas no entremeio – o qual aponta para o próprio processo de subjetivação: na relação de alteridade “eu”/“outro”, porque o apagamento do sujeito estaria no enunciado submetido ao “outro” ou na ilusão do “eu” como origem e centro. A dialogia em leitura estaria, portanto, no entremeio: na articulação do processo parafrástico e polissêmico de produção de sentidos (ORLANDI, 2012), no processo de repetição e de deslocamento, no eu-outro. O aluno que realiza esse tipo de leitura também revela sua condição heterogênea na superação da lógica do silenciamento.

A constatação desse funcionamento pode ser alvo de inúmeras propostas de trabalho com a leitura, as quais têm sua validade no tocante às reflexões e à busca por progressos na formação de leitores. Não é, porém, meu propósito nesta pesquisa, como já pontuei em outros momentos. Não proponho uma nova metodologia de ensino de leitura, o que não significa que a pesquisa não possa oferecer contribuições a ele. Minha intenção é analisar os aspectos dialógicos de réplicas de leitura, a fim de compreender a dialogia estabelecida, para discutir os limites mesmo da concepção de dialogismo na escola. Observar as réplicas dessa forma me conduz à possibilidade de discutir os limites de alguns critérios da avaliação da competência leitora. A abordagem dessa questão será realizada nas conclusões, após as análises. O estudo dos rastros de dialogia em réplicas escritas em contexto escolar de aprendizagem de língua materna pode, em certa medida, apontar uma maneira diferente de olhar para as produções dos alunos, podendo o próprio professor ser uma voz que ecoa no sistema de silenciamento.

Também não é objetivo desta pesquisa condenar os critérios de avaliação da leitura na escola. Dizer que são errados seria reproduzir a mesma lógica segundo a qual funcionam. Esses critérios podem constituir a ordem escolar, mas também podem ser rediscutidos sempre no âmbito acadêmico. Embora seja comum que critérios acadêmicos para analisar produções escritas adotem critérios escolares, é mais produtivo, ao contrário disso, interrogar os limites dos critérios de avaliação da leitura em sala de aula e discutir os critérios de seleção das réplicas. O que é discutível pode ser mudado e transformado.

Tomo como exemplo de discussão sobre critérios de avaliação o trabalho de Daunay (2002) acerca do *Le lecteur distant* (Leitor distante). Segundo o autor, o comentário do texto literário, gênero muito comum no ensino de língua francesa como língua materna, é escolarmente valorizado quando marca a distância do leitor – e, conseqüentemente, do escritor do comentário – em relação ao texto que lê e que vai comentar. No entanto, o pesquisador interroga a própria noção de distanciamento, os critérios empregados para avaliar a distância engendrada no comentário e os efeitos que essa exigência pode produzir na elaboração dele. Os graus de proximidade ou de distanciamento revelam muito da imagem construída de leitor pelo escritor no comentário do texto literário e, ainda, após análise de um *corpus* composto por comentários e recomendações sobre como redigi-los, Daunay (2002) conclui que o critério da distância está relacionado ao próprio julgamento do avaliador sobre a leitura e o leitor. Analisando comentários mesmo de especialistas, o autor elucida como a noção de distância está, muitas vezes, a serviço de apontar “erros” dos alunos, reforçando (pré)conceitos escolares.

Outro estudo que inspira o olhar que se pretende lançar sobre o *corpus* deste trabalho é o desenvolvido por Daunay (2006) sobre o ensino do discurso indireto livre. Ele faz uma discussão sobre a metodologia de ensino e a avaliação da aprendizagem desse tópico como recurso literário. Interroga a natureza dos indicadores delimitados para avaliar essa aprendizagem. O estudo dividiu as classes participantes em dois grupos: um deles começaria o processo por uma escrita de invenção; o outro, chamado grupo controle, não passaria por essa fase de exercícios. Em seguida, houve a aplicação de pré-testes e de pós-testes por meio dos quais se buscou verificar o emprego ou não do discurso indireto livre, em que circunstâncias e com que nível de domínio metalinguístico, no caso da percepção desse recurso no texto. Uma das questões que se inscreve na pesquisa é saber o que dizem os alunos de sua real aprendizagem e, ainda, que traços escritos condizem com os traços cognitivos da aprendizagem. De acordo com o autor, existe um elo ambíguo e complexo entre o traço escrito e o traço cognitivo, não sendo um a identificação perfeita do outro. O acesso à aprendizagem cognitiva precisa, segundo Daunay (2006), de outros indicadores para além daqueles em que seu estudo se apoiou. Observa-se, no estudo feito, uma reflexão crítica sobre os próprios meios de avaliação adotados. A escrita de alguns alunos aponta que, muitas vezes, o que é avaliado é a adequação a uma norma e não, propriamente a aprendizagem. Os indicadores avaliativos só acessam o discurso sobre a aprendizagem, não a aprendizagem real. Traços dos discursos servem como prova de que houve ou não a aprendizagem; e a escola trabalha nessa perspectiva. Fica evidente, porém, o fato de que, frequentemente, lançamos

mão de critérios pontuais de avaliação da aprendizagem, que nem sempre revelam dados reais do processo, mas que nos servem como uma espécie de prova para a classificação dos alunos. Os trabalhos de Daunay se distanciam de uma abordagem prescritiva na medida em que se aproxima de uma perspectiva interpretativa do erro ou dos fatores que o tornaram possível.

Relacionadas à abordagem prescritiva que a avaliação da leitura e da escrita recorrente e historicamente apresenta em sala de aula, compreendo as ideias de Irandé Antunes (2006), quando afirma que professor e aluno assumiram o contrato de fixarem-se no erro: “É assim que, na correção dos textos, cada um só tem olhos para os erros, para aquilo que constitui alguma violação. Avaliar uma redação, por exemplo, reduz-se, assim, ao trabalho de apontar erros, de preferência aqueles que se situam na superfície da linha do texto” (ANTUNES, 2006, p. 165). Dessa forma, incluir o aluno na avaliação e não se limitar a enxergar apenas os erros pode contribuir para que sejam estabelecidos rumos a uma avaliação mais positiva.

A meu ver, nesse sentido, trabalhar com aspectos intrínsecos às interações de linguagem, como a dialogia, também pode despertar o olhar para aspectos positivos do texto, os quais podem, por sua vez, serem levados à reflexão junto aos alunos, para que compreendam melhor os processos dialógicos de que participam quando leem, escrevem, falam, enfim, quando replicam. Partindo desses aspectos, outros fatores podem ser trabalhados de modo a ampliar a experiência dos alunos em relação às práticas sociais e à linguagem a elas inerente.

Antunes (2006) constata que há, diferentemente do que se almeja, uma espécie de vazio em que cai a palavra escrita do aluno, como uma não resposta ou um monólogo que não o leva a progredir, mas, muitas vezes, a reproduzir o “erro”. Nas palavras da autora (2006, p. 171):

O importante seria que a produção do aluno obtivesse alguma resposta, encontrasse do outro lado da linha alguém com quem interagir. Assim, quem sabe, sua experiência do dizer poderia converter-se na experiência de ser autor, o que, de fato, só acontece quando nos sentimos comunidade, quando nos sentimos pertencendo a um grupo.

Ela afirma, ainda, que a avaliação escolar não é dialógica; e, conseqüentemente, acrescento, não considera a dialogia na qual o aluno se implica ao escrever.

A partir dessas constatações críticas, a autora propõe uma avaliação pautada em três tipos de elementos que, segundo ela, são necessários para a atuação social por meio da escrita, a saber: elementos linguísticos, elementos de textualização e elementos da situação em que o texto ocorre. Os elementos linguísticos abrangem o léxico e a gramática; sobre eles, Antunes (2006) frisa, basicamente, que a avaliação deve ocorrer de modo a analisar as possibilidades

de escolha e adequação em função do contexto. Já os elementos de textualização abrangem as propriedades do texto, como a coesão, a coerência, a informatividade e a intertextualidade, além de todos os procedimentos para a construção das sequências do texto. Os elementos da situação em que o texto ocorre (ou o estatuto pragmático do texto) têm abrangência, de acordo com a autora, nos seguintes tópicos: as intenções pretendidas; o gênero discursivo; o domínio discursivo (ou a esfera de circulação do gênero produzido: esfera literária, publicitária etc.); o conhecimento prévio da situação comunicativa e de outras análogas, que auxiliam na compreensão de enunciados típicos de um contexto ou de outro; o interlocutor prévio, que afeta as escolhas do que e como dizer/escrever; as condições materiais (ou o suporte ao qual se apresenta o texto: livro, revista, página da internet etc.); e a ancoragem do texto em um contexto específico da enunciação. Para Antunes (2006), esses três grupos de elementos poderiam servir de guia para a avaliação que não se fixaria exclusivamente na superfície linguística, implicando um olhar para além da correção gramatical.

Em síntese, a autora propõe mudança nos moldes de avaliar textos, presumindo a necessidade também de mudança do que se entende por “corrigir redações”. Quando discute “parâmetros da avaliação do texto escrito”, avança a perspectiva sobre os critérios de correção de textos pautados, sobretudo, na superfície linguística e restritos, basicamente, a aspectos gramaticais. Considero importante essa proposta da autora, bem como as observações que faz acerca da “cultura do erro”, como questões fundamentais a serem debatidas em busca de uma aprendizagem da escrita (e, extensivamente, da leitura) mais significativa e de melhor qualidade. No entanto, a meu ver, os parâmetros apresentados ainda estão numa perspectiva da “falta”. Não mais do “erro”, mas de “falta ainda algo”. Talvez o parâmetro do “erro” ou da “falta” seja uma necessidade da instituição escola, necessidade esta, inclusive, relacionada a uma postura ética e estética. Apresento a proposta de Antunes (2006) para rediscutir alguns pontos. Entendo que os itens sugeridos pela autora para conduzir a avaliação do texto consistem em avanço em relação à abordagem baseada em critérios de correção estritamente gramatical e normativa. No entanto, esse sistema norteador, a meu ver, ainda não centra na questão do dialogismo, que é meu interesse neste momento. Se o fizesse, ele poderia ser alterado. Não digo “melhorado”, pois isso coincidiria com a mesma lógica da “falta”; em vez disso, proponho “alterado”, o que aponta para o fato relevante de que todo texto é uma réplica, um acontecimento discursivo, no qual o movimento dialógico acontece como movimento da própria interação e heterogeneidade. Logo, os critérios de sua abordagem podem ser constantemente modificados, repensados, readequados. A escola poderia

transformar o processo de ensino e aprendizagem da escrita e da leitura com uma e outra(s) abordagem(ns) de avaliação.

Nesse sentido, proponho-me a explorar os limites de alguns critérios de avaliação de leitura no decorrer da análise de réplicas de leitura e nas considerações finais. Esses limites serão discutidos frente aos textos do *corpus*, buscando compreender o que revelam sobre os modos de leitura realizados. Cabe destacar que as réplicas não são réplicas imediatas a um (01) texto lido em atendimento à solicitação do professor. Toda réplica carrega traços de uma atividade processual que configura o processo dinâmico e contínuo da dialogia, o que quer dizer que, embora tenham se materializado pontualmente em uma produção escrita, as réplicas de leitura constitutivas do *corpus* refletem uma história de outras réplicas, outras leituras, outras experiências subjetivas, afetadas, ainda, pelo contexto imediato da sala de aula. Ressalto, neste momento, que, em geral, alguns critérios de avaliação do texto escolar têm, na verdade, ligação com a avaliação do modo de leitura realizado anteriormente à escrita. Esses critérios são, em muitas instituições de ensino, explicitamente verbalizados e definidos por meio de grades de correção de redação⁴⁰. Em muitos casos, porém, eles constituem a posição de professor-corretor-de-texto, tendo sido incorporados, pela memória discursiva, ao longo de suas vivências, como aluno na graduação, em cursos de formação continuada e na própria atuação como docente. O professor, conseqüentemente, lança mão desses critérios avaliativos aprendidos para avaliar o que seria uma leitura adequada e uma boa réplica para a leitura feita.

Para pensar a respeito das produções escritas selecionadas do *corpus* desta pesquisa para análise, busquei resgatar como ocorre historicamente a avaliação da leitura em sala de aula. Não é, porém, a avaliação das réplicas propriamente ditas que me interessa, mas sim o modo como essa avaliação opera no engendramento delas. Em outros termos, pretendo observar como os critérios avaliativos da escrita que constituem o sujeito-professor também constituem o sujeito-leitor, que procurará, em sua réplica de leitura, antecipar, pelo imaginário discursivo, o que o professor espera como “boa” leitura, assim avaliada a partir de uma “boa” redação. Na dinâmica cotidiana de sala de aula, é possível que os aspectos dialógicos intrínsecos no processo de leitura não sejam considerados ou observados por meio de tais critérios de avaliação da escrita. Conseqüentemente, esses critérios podem apresentar alguns limites para a compreensão dos modos como a leitura é realizada, sob o risco de se concluir que o aluno não sabe ler ou não leu corretamente.

⁴⁰ Algumas grades de avaliação são elaboradas ao modo particular de cada escola, mas são frequentemente inspiradas em grades disseminadas a partir dos vestibulares e do ENEM.

De acordo com Bunzen (2006), para os alunos desenvolverem a escrita de forma dialógica e situada, os professores precisam propor situações nas quais os alunos utilizem diferentes gêneros. É o que recomenda também Bazerman (2006), ao defender a figura do aluno como agente e o gênero como um meio de agência. Concordo com os autores, visto que a formação de um leitor passa essencialmente pelas práticas sociais que vêm junto com a elaboração do gênero, daí a relevância e a produtividade da criação de projetos interdisciplinares, como sugere Kleiman (2006). No entanto, todo o conjunto de relacionamentos em sala de aula, bem como as situações (muitas vezes não previstas) que nascem a partir de algumas propostas e atividades de estudo, das próprias interações imediatas no decorrer das aulas, além das vivências pessoais dos atores do processo de ensino-aprendizagem, incidem nas possibilidades de uma escrita dialógica. Isto é: a escrita dialógica e a leitura dialógica não são dialógicas apenas por se inscreverem em uma situação comunicativa criada pelo professor ou pela escola, com a pretensão de concretude, a fim de dar significado às práticas e às produções, logo, à aprendizagem. Elas são dialógicas, inevitavelmente, apesar do contexto muitas vezes artificial da sala de aula. Concordo com a necessidade permanente de busca por coerência, por contextualização do que se ensina, por tentativas de ensino significativo ao aluno; ao mesmo tempo, os modos metodológicos vão além das estratégias para a criação de situações reais (de certa forma, não são reais) para que os alunos elaborem os gêneros. Acredito que o próprio contexto formado em sala de aula e conduzido pelo professor pode provocar a realização da escrita e da leitura de forma dialógica. Acrescento, ademais, que não basta reconhecer o caráter dialógico do ato de ler e escrever; considero que seja preciso tomar ciência dos modos como esse caráter se manifesta nos processos de leitura e escrita.

A dialogia é intrínseca, embora muitas vezes subjugada por práticas realizadas sob o simulacro da monologia. A avaliação de produção textual, da forma como tradicionalmente acontece em sala de aula, parece partir desse simulacro. Apesar de inúmeras contribuições da Linguística Textual para o ensino da língua materna, mais especificamente da escrita (KOCH, 1999), a avaliação, frequentemente, mantém um olhar não para o processo, para o movimento, para a interação, mas, sim, para o estático, o visível na superfície do texto, o normativo. É em torno desse ponto que procuro investigar e desenvolver reflexão e análise.

PARTE III

METODOLOGIA E ANÁLISE

*Ai, palavras, ai, palavras,
que estranha potência, a vossa!
Ai, palavras, ai, palavras,
sois de vento, ides no vento,
no vento que não retorna,
e, em tão rápida existência,
tudo se forma e transforma!*

(CECÍLIA MEIRELES, 2008, p. 142)

A epígrafe com a qual inicio a parte III refere-se ao contexto lírico-narrativo de denúncia de Tiradentes, na época da Inconfidência Mineira, a qual culminou em sua morte. Investido aqui no contexto da pesquisa, esse trecho remete-me ao desafio da análise que toma a palavra como balizadora dos procedimentos. A palavra, que vai e volta no vento; palavra na qual se materializam os discursos, formando e transformando sentidos; palavra que faz mesmo entrever o processo de construção de sentidos que, não sendo fixos, nela se historicizam. Ao analista dos discursos, cabe percorrer os vestígios desses sentidos e o que podem dizer sobre os sujeitos deles constituídos. Ai palavras... que estranha potência a vossa!...

Nesta última parte do trabalho, apresento dois capítulos, nos quais trato da metodologia de constituição do *corpus* e de sua análise⁴¹.

O primeiro capítulo destina-se, especificamente, à descrição dos procedimentos de leitura em sala de aula, ao longo de um (01) semestre escolar, para, a partir deles, compor-se o *corpus*, como universo da materialidade discursiva a ser delimitada e analisada. Esses procedimentos são descritos segundo meu olhar enquanto professora. Logo, é comum serem guiados pelas expectativas e intenções pedagógicas que eu tinha na ocasião das atividades realizadas em sala de aula. Após a descrição desses processos, apresento os critérios para a delimitação das produções discursivas que serão analisadas. A necessidade de delimitar o *corpus* está atrelada a necessidades de pesquisadora e ao objetivo das análises.

O segundo capítulo destina-se à explicitação metodológica da análise e às análises propriamente ditas.

⁴¹ Ressalto que o termo de consentimento livre e esclarecido foi assinado por cada um dos alunos que aceitaram participar da pesquisa, bem como por seus responsáveis legais, no caso de menores de idade. O projeto de pesquisa passou pelos trâmites institucionais, por mediação da Plataforma Brasil, e recebeu autorização do comitê de ética da Faculdade de Psicologia da USP, designado pela CONEP para a avaliação da presente pesquisa. O número do parecer de autorização é 2.023.673.

CAPÍTULO 1

Metodologia de composição do *corpus* de pesquisa e Recorte do objeto de análise

Este capítulo trata especificamente da metodologia de coleta e constituição do *corpus*. Início com as descrições gerais. Em seguida, exponho como ocorreram os processos de leitura na Graduação e no Ensino Médio. Essa descrição ampla pode auxiliar na compreensão do contexto de composição do *corpus* de pesquisa, isto é, do contorno etnográfico da coleta. Nem todas as produções fizeram parte do *corpus*, assim como nem todas que o compuseram serão analisadas. Um recorte discursivo sempre é necessário, para se refletir mais detidamente sobre o objeto específico do estudo, embora esse objeto advenha de um contexto maior.

1.1 Caracterização dos sujeitos de pesquisa e das condições de produção dos discursos

A composição do *corpus* de análise para este estudo ocorreu a partir de textos diversos produzidos no processo de leitura. Os participantes da pesquisa totalizaram, aproximadamente, 120 alunos, sendo 80 do 1º ano do Ensino Médio integrado ao curso técnico (40 alunos do curso técnico de Informática e 40 de Edificações), mais 40 alunos do primeiro semestre de Graduação em Matemática, do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), *campus* de Campos do Jordão. O número exato por sala sofreu variação, por evasão de alunos, desistência de alguns em participar da pesquisa, entre outros fatores comuns ao contexto escolar. Logo, os números trazidos aqui são aproximados.

Os alunos que ingressam no curso médio do IFSP passam por uma seleção e, predominantemente, apresentam-se na faixa etária entre 14 e 16 anos. Os alunos do curso de Graduação em Matemática são de diferentes faixas etárias e ingressam pela nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ou, quando há vagas remanescentes, por meio de um vestibular elaborado pelo próprio *campus*. As salas de aula desses alunos foram selecionadas para a pesquisa por terem aulas de Língua Portuguesa com a própria pesquisadora, que acumulou os papéis de professora e pesquisadora responsável pelo presente trabalho.

Ainda sobre o perfil dos participantes, é relevante observar que muitos apresentavam dificuldades socioeconômicas para estudar. Alguns, mesmo estudando em uma instituição

pública, como é o caso do IFSP, mal conseguiam prosseguir com o curso, devido a gastos com alimentação (que fica por conta dos alunos em dias de atividades no contraturno) e transporte (muito caro para famílias com vários filhos e, como havia casos, que residiam em zona rural do município). Uma parcela dos alunos, quando comprovada baixa renda familiar, recebia auxílio financeiro por meio do Programa de Auxílio Permanência (PAP), que visa a combater situações de retenção e evasão escolar decorrentes de dificuldades de ordem econômica.

Quanto ao *corpus*, a partir do qual se delimitou o objeto de pesquisa, foi constituído por comentários de leitura escritos pelos alunos sobre a compreensão dos textos, por redações e por outras formas de produção escrita que decorreram da leitura feita pelas classes participantes; isso porque considerei a escrita como produto de leitura. Ressalto que a escrita, concebida como sendo, sempre, produto de leitura, não é definida pela imediatez do texto lido. A escrita é marcada e definida por toda a história de leituras realizadas anteriormente pelo sujeito, a seu modo de subjetivação. Essa história pode ser, ainda, afetada pelas leituras já realizadas de um texto, que passam a compor, enfim, a historicidade dos sentidos produzidos nesse processo. Os textos lidos em sala sobre os quais solicitei as produções escritas funcionaram, pois, como impulsionadores de uma réplica, a qual, obviamente, trará, sempre, vestígios de outras, dadas em outras circunstâncias enunciativo-discursivas.

A coleta das produções escritas ocorreu durante o trabalho de leitura realizado em aulas minhas, pesquisadora deste estudo, ao longo do primeiro semestre escolar do ano de 2017. Essas produções são consequência de procedimentos prévios, em sala de aula, com a leitura e a indicação de textos para a leitura. Passo, nos itens que seguem, a expor como se desenvolveram esses procedimentos de leitura, abrangendo as réplicas elaboradas.

Os procedimentos de leitura dos quais lancei mão consideraram, como parâmetro, pressupostos da teoria sociointeracionista de leitura, tomando o gênero como meio de trabalho com a linguagem e como enunciado concreto resultante do processo de interação enunciativa. Complementarmente a essa concepção de leitura, o trabalho em sala de aula baseou-se, também, em pressupostos da leitura discursiva, que considera o texto como a concretização de discursos sócio-históricos e ideológicos, que são resgatados pela memória discursiva e interagem com outros, pelo processo de interdiscurso. A partir desses pressupostos teóricos, tornam-se imprescindíveis os contextos imediatos e sócio-histórico-ideológicos, que englobam as relações de alteridade nas quais os sujeitos se constituem.

No decorrer das situações contextuais e enunciativas que emolduraram os processos de leitura realizados, propus textos que mantinham alguma relação discursiva uns com os outros,

porque eu pretendia averiguar se o interdiscurso e a dialogia, quando bem explicitados, poderiam ser compreendidos pelos alunos.

As primeiras leituras foram espontâneas, sem muitas interferências feitas por mim; apenas sob a solicitação para que os alunos lessem e escrevessem, pautando-se no que haviam lido. Mais adiante, para a observação da possibilidade de alguma modificação nos modos de ler por parte dos alunos, passei a abordar a leitura dos textos, trilhando, basicamente, o seguinte roteiro: a) exploração do conhecimento prévio dos alunos (por meio de perguntas sobre o tema, o fato ou alguns aspectos que seriam abordados pelo texto); b) leitura global (observando aspectos como componentes estruturais do gênero, nome do gênero, propósito comunicativo do gênero em questão, possível público-alvo, imagem, gráfico, fonte, autor...); c) indicação de objetivos de leitura (uma ou duas perguntas que deveriam ser respondidas ao final da leitura integral do texto); d) leitura detalhada (algumas questões pontuais, sobre a linguagem e sobre discursos materializados no texto); e) leitura crítica (discussões aprofundadas, buscando relações a fatos, a outros textos, a tópicos trazidos pelos alunos etc.). Esse roteiro, com algumas adaptações, foi inspirado em estudos de Tápias-Oliveira (2015).

Muitas questões eram respondidas no caderno; outras eram apenas verbalizadas e socializadas oralmente. Algumas leituras não eram esperadas por mim. Nesse caso, buscava instigar os alunos a argumentarem sobre a viabilidade delas, de forma a levá-los a observar que várias leituras são possíveis a partir de um texto, visto que o autor nunca conseguirá controlar a linguagem, a ponto de controlar também a produção de sentidos que emergem de seu texto. Dessa forma, discussões sobre contextos de produção, contextos de leitura, sujeitos e suas diferentes constituições ideológicas, posicionamento social e jogos de poder, dentre outros fatores, foram realizadas a fim de, minimamente, indicar aos alunos uma concepção de linguagem distinta daquela que a tradição logocêntrica por muito tempo disseminou.

Claro que, não raras vezes, fui questionada acerca de qual seria, enfim, a resposta correta para uma ou outra pergunta sobre o texto lido, fato complexo aos professores, na medida em que, tradicionalmente, eles são vistos como detentores do conhecimento. Modificar essa visão não é fácil. Corre-se o risco de banalizar o processo de leitura, permitindo qualquer coisa que o aluno escreva ou diga, o que não seria postura ética, uma vez que muitas leituras despontam como equivocadas ou como incoerentes em determinados contextos. Esse dilema vivido pelo professor disposto a romper com a cultura tradicional de leitura, embora complexo e difícil, é, a meu ver, necessário para a busca de um ensino realmente democrático.

Segue a descrição do trabalho com a leitura em minhas aulas, primeiramente, com alunos da Graduação em Matemática, depois, com alunos do primeiro ano do Ensino Médio. Saliento que, embora desde o início do semestre os alunos já soubessem da participação nesta pesquisa, de meu interesse pelas produções deles e do processo de constituição do *corpus*, os trabalhos com a leitura tinham, exclusivamente, objetivos pedagógicos; não visavam aos objetivos desta pesquisa, até porque os objetivos de pesquisa estavam em fase de reorganização, visando à etapa de recorte do objeto de análise. Assim, as produções dos alunos serviriam de dados para a pesquisa, mas o tratamento a elas foi efetuado, primeiramente, tendo em vista o planejamento feito por mim enquanto professora, não, ainda, tomando os propósitos como pesquisadora. As atividades foram compiladas, sem que fosse feita qualquer análise delas, sob um viés acadêmico-científico. Somente ao fim do semestre é que as observações de pesquisa sobre os dados foram iniciadas. O esclarecimento sobre essa questão faz-se importante, para que o leitor perceba os dois próximos itens como um relato, em primeiro plano, da professora das classes de alunos participantes; depois, nos itens adiante, da pesquisadora, cujo interesse recai, sobretudo, nos encaminhamentos analíticos.

1.1.1 Procedimentos de leitura e composição do *corpus* na Graduação

Na Graduação, foram produzidos, além de respostas escritas a questões feitas sobre textos lidos em atividades variadas, os seguintes gêneros discursivos: duas dissertações iniciais ao ano letivo, para uma avaliação diagnóstica; duas resenhas, solicitadas em momentos diferentes do semestre; dois comentários de leitura, textos dissertativo-reflexivos sem recomendações formais fechadas para a produção; e um artigo de opinião. Foram sete (07)⁴² produções por aluno. Dos quatro gêneros elaborados, apenas as resenhas e os comentários de leitura foram delimitados para a análise propriamente dita, conforme critérios que serão elucidados mais adiante. Passo à descrição de como foi realizado o trabalho de leitura com os alunos.

Inicialmente, solicitei, na Graduação, duas produções de texto dissertativo como forma de avaliação diagnóstica, as quais foram corrigidas e devolvidas aos alunos para observações deles. Era uma forma de entrar em contato com alguns conhecimentos prévios dos alunos, não

⁴² O número de sete (07) produções por aluno é aproximado, porque houve rotatividade (uns desistiram do curso; outros entraram em segunda chamada), falta de cumprimento de uma ou outra atividade, ausências de alunos nos dias de atividades propostas para a composição do *corpus*, entre outros fatores de rotina de salas de aula.

apenas em relação às temáticas propostas para discussões, como, ainda, em relação às características discursivas do gênero, o estilo de linguagem apropriado etc.

As aulas transcorreram com a leitura de gêneros variados (charges, notícias, reportagens, artigos de opinião) e estudo de aspectos linguísticos diversos, até o momento de estudo, previsto nos conteúdos programados, dos gêneros *resumo* e *resenha* (com base em MACHADO, LOUSADA e ABREU-TARDELLI, 2004 e 2004a), em suas categorizações e especificidades. Propus a leitura e a análise de alguns exemplos desses gêneros cuja temática estaria em diálogo com produções já planejadas para aulas posteriores. Meu objetivo com isso era avaliar a capacidade dos alunos para relacionar discursos e articular ideias. A conexão dialógica entre os textos poderia contribuir para o desenvolvimento da compreensão da polifonia discursiva que constitui heterogeneamente os gêneros e contribuir, também, para a produção de réplicas cada vez mais críticas, segundo o que é esperado como crítico pela escola.

Após algumas aulas de estudo dos gêneros *resumo* e *resenha*, durante as quais os alunos observaram, muito detidamente, os modos de menção ao autor do texto que seria resumido e resenhado, os mecanismos de coesão e coerência, entre outros aspectos linguístico-enunciativos próprios desses gêneros, foi solicitado um resumo sobre o texto “Na Internet de 1 a 60 segundos”⁴³. Escritos e corrigidos em sala, por meio de atendimentos individualizados e orientações coletivas, os resumos foram devolvidos aos alunos e não compõem o *corpus* compilado para esta pesquisa.

Em seguida, foi solicitada uma resenha a partir da leitura de dois artigos de opinião (anexos A e B) de mesma questão controversa: a cidade de São Paulo é um bom lugar para se morar? Para o autor Marcelo Rubens Paiva, a tese seria que *sim*; para o autor Ferréz (nome literário de Reginaldo Ferreira da Silva), *não*. Ao longo dos textos, os autores apresentam argumentos que comprovam sua visão sobre a questão colocada. Os artigos foram publicados no mesmo dia, 24 de janeiro de 2004, no jornal Folha de São Paulo, na ocasião de comemoração dos 450 anos da cidade de São Paulo.

A ideia de escolher dois artigos de opinião decorreu de questões pedagógicas estabelecidas por mim, enquanto professora dos alunos participantes. Tais questões partiam do seguinte: outros artigos haviam sido lidos e haviam sido estudadas questões sobre “tese” e “estratégias de argumentação”; logo, era um gênero com o qual os alunos já estavam familiarizados. A escolha dos artigos em questão, sobre a cidade de São Paulo, também veio

⁴³ Disponível em: <<http://www.vithais.com.br/search/label/Internet>>. (Acesso em 01 fev 2017).

da intenção de relacionar o que eu falava, em vários momentos de aulas, sobre a linguagem, sobre os discursos, sobre os sentidos: de que cada sujeito os produzirá a partir de seu contexto sócio-histórico, de sua constituição ideológica, de seu posicionamento social. Nesse caso, os autores dos artigos, enunciando sob formações ideológicas e discursivas diferentes, apresentam teses e argumentos também distintos. Não caberia questionar o *certo* ou o *errado*, mas fazer uma reflexão que visasse a compreender as visões apresentadas pelos autores, transpondo-as para outros contextos, outras situações da vida de cada aluno. A reflexão poderia, ainda, envolver a própria cidade onde a instituição de ensino se localiza, Campos do Jordão, que, assim como São Paulo, apresenta enorme desigualdade social. Apesar de ser uma cidade turística, extremamente rica em algumas regiões, principalmente no centro de Capivari, onde há inúmeras lojas e restaurantes caros, frequentados, sobretudo, por turistas de classes sociais privilegiadas, Campos do Jordão tem bairros muito pobres, com estruturas precárias de saneamento básico. A população local nem sempre tem acesso à vida cultural e social da cidade, oferecida, basicamente, ao turista. A região pode, portanto, ser observada por diferentes perspectivas, como ocorreu nos artigos propostos à leitura dos alunos.

A solicitação era de que lessem criticamente os artigos e, após quinze dias, entregassem uma resenha. Esse tempo havia sido planejado para que houvesse pesquisas de mais fontes e aprofundamento sobre o tema, características de que uma resenha razoável precisa; por isso não solicitei sua produção em sala, no momento da aula. A resenha, de no máximo duas páginas impressas, deveria ser entregue como parte da avaliação semestral.

Na sequência do trabalho com os gêneros resumo e resenha, abordei alguns temas transversais⁴⁴, buscando apontar aos alunos, graduandos de Licenciatura em Matemática, a importância de que todas as disciplinas do currículo escolar os abordem em diálogo com os conteúdos específicos de cada matéria. Além desses temas, discutimos a importância de trabalhos interdisciplinares na escola, de forma que os alunos estudem um problema ou tópico sob a ótica de várias disciplinas. Nesse sentido, propus que assistissem ao filme “Alexandria” (título original “Ágora”, 2009, filme espanhol dirigido por Alejandro Amenábar), que fomentaria discussões sobre pluralidade cultural, ética, questões de gênero, buscando relações com o ensino da matemática. Após a projeção, antes de qualquer discussão, foi solicitada aos alunos a seguinte proposta: *elabore um texto dissertativo-reflexivo, de ao menos 15 linhas, sobre: a) conflitos étnico-raciais; b) conflitos religiosos e c) conflitos de gênero*. Era um texto

⁴⁴ Segundo o Ministério da Educação (MEC), os principais temas transversais são: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo e Pluralidade Cultural (BRASIL, 1998). Documento disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>>. (Acesso em 15 de out de 2019).

sem muitas recomendações formais de produção. Meu objetivo era observar a leitura que haviam feito do filme e como procederiam diante de uma proposta de texto ampla, sem muitos requisitos, como ocorre na internet, diante de fatos e situações, livros e filmes sobre os quais os internautas tecem comentários, das mais variadas formas. Eles redigiram e entregaram os textos, os quais compõem o *corpus* de pesquisa.

Ainda sobre o filme, os alunos fizeram um plano de aula de algum tópico matemático buscando relação com aspectos da obra cinematográfica. A ideia era que se imaginassem em uma escola, com a recomendação de que todos os professores trabalhassem o filme e propusessem algum estudo a partir dele. O plano de aula (anexo C, que traz as bases para o plano, a partir de estudos de Almeida e Tápias-Oliveira, 2006) seguiu parâmetros estabelecidos e esclarecidos a eles em aulas anteriores, quando li junto à sala uma reportagem e exemplifiquei como ela poderia ser trabalhada, não apenas pelo professor de português, mas também pelo de matemática, história, geografia, artes. Lemos, discutimos e fizemos um plano de aula interdisciplinar. A proposta era a mesma, tomando como base o filme “Alexandria”. Os planos elaborados e apresentados foram corrigidos e devolvidos aos alunos; não constituem, pois, o *corpus* de análise.

Progredindo nos estudos com a classe, solicitei a leitura, o fichamento e o resumo de uma reportagem de título *Internet, 10 anos que abalaram o mundo*, publicada na revista Super Interessante⁴⁵. Meu objetivo era retornar aos procedimentos de resumo e ampliar os conhecimentos sobre o tema, que seria central na produção de um artigo de opinião a ser solicitado mais adiante. Eu buscava compreender se os alunos fariam relações entre os textos lidos e discutidos em sala e os textos lidos da coletânea da proposta de redação. A essa altura, o tema *internet* já havia surgido no texto para a produção do primeiro resumo, em discussões após o filme “Alexandria”, em muitas situações sobre reflexão do ensino atual, modernizado pelas tecnologias de informação e comunicação, e, naquele momento, nessa reportagem.

Terminada a atividade de fichamento e resumo, que não foram entregues, apenas realizados em sala e acompanhados por mim, solicitei um artigo de opinião sobre a seguinte questão controversa: *A internet contribui para a formação de pessoas melhores?*, que seria desenvolvido a partir de uma coletânea de textos.

Na semana seguinte à produção do artigo de opinião, foi denunciado pela mídia o caso de um garoto de 17 anos que, após a tentativa de roubo de uma bicicleta, ficou por dias desaparecido, até que um vídeo seu, em que aparece com a testa tatuada com a frase *sou*

⁴⁵ Fonte: Revista Super Interessante. Disponível em: <<http://super.abril.com.br/tecnologia/a-internet-10-anos-que-abalaram-o-mundo/>>. (Acesso em 28 fev 2017).

ladrão e vacilão, começou a se espalhar pela internet e virou notícia muito comentada em rede nacional⁴⁶. A tatuagem foi interpretada pelas autoridades como ato de tortura cometido por dois tatuadores que diziam buscar fazer justiça. Lemos em sala algumas notícias digitais sobre o assunto. Inspirada nesse fato, levei aos alunos uma reportagem já antiga, cujo título é “Luz nas trevas” (anexo D), publicada em 15 de dezembro de 2010, pela Revista *Veja*, em que se noticia a prisão de um homem afegão que estaria sendo procurado pela polícia afegã há um ano, após ter apontado uma arma a uma de suas noras, enquanto um de seus filhos decepava as orelhas e o nariz da jovem de 18 anos. A reportagem afirma que o homem estava protegido pelo Talibã, mas que, ao sair do território de domínio do grupo, foi capturado. Pedi que os alunos lessem a reportagem. Após a leitura, adotando procedimentos que havíamos feito por tantas vezes, os alunos deveriam redigir um comentário reflexivo sobre o que leram; esses comentários foram entregues a mim e fazem parte do *corpus*. Em seguida, comecei as discussões, incitando-os a pensar o que de atual a reportagem teria, principalmente em relação ao caso de um menino brasileiro de 17 anos ter sido preso e terem feito à força uma tatuagem em sua testa.

Por fim, aos mesmos alunos da Graduação em Matemática, solicitei uma resenha do artigo científico “Educação matemática crítica”, publicado na “Revista de Produção Discente em Educação Matemática”⁴⁷ (anexo F). Minha expectativa como professora era de que as produções atendessem aos aspectos do gênero resenha e estivessem adequados linguisticamente, conforme estudos realizados em sala e correção de textos anteriores que foram devolvidos aos alunos com comentários, a fim de que observassem o que poderiam aprimorar. Eu esperava, sobretudo, que as produções se apresentassem como resultados de leituras proficientes, fruto, ainda, de pesquisas.

Resumidamente, segue um quadro das atividades de leitura, desenvolvidas ao longo de um semestre escolar, com alunos da Graduação. A apresentação é feita em sequência cronológica:

⁴⁶ Notícia disponível em: <<http://g1.globo.com/fantastico/noticia/2017/06/jovem-tem-testa-tatuada-apos-ser-acusado-de-furto-de-bicicleta-em-sp.html>>. (Acesso em 23 jun 2017).

⁴⁷ Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/pdemat/article/view/9226>>. (Acesso em 15 jun 2017).

Quadro 1 - Atividades de leitura desenvolvidas com os alunos da Graduação

Curso	Gêneros lidos com os alunos em sala ou propostos a eles para a leitura posterior	Recomendação para a produção escrita a partir da leitura	A atividade era para avaliação?
Graduação em Matemática	Coletânea de textos de propostas de redação (foram 2 propostas diferentes)	Ler os textos das propostas e redigir textos dissertativo-argumentativos	Sim (avaliação diagnóstica)
	Charges, notícias, reportagens diversas	Ler criticamente e responder às questões propostas em sala	Não
	Reportagem “Na internet de 1 a 60 segundos”	Ler a reportagem e resumir conforme procedimentos estudados em sala	Não
	Artigos de opinião: “Eu amo essa cidade”, de Rubens Paiva; e “Sobreviver em São Paulo”, de Ferréz.	Ler os artigos de opinião, observar a tese e os processos de argumentação de cada um deles e redigir uma resenha de até duas páginas	Sim
	Filme “Alexandria” (“Ágora”, 2009)	Assistir ao filme e, depois, elaborar um texto dissertativo-reflexivo, de até 15 linhas, sobre: a) conflitos étnico-raciais; b) conflitos religiosos; c) conflitos de gênero	Não
	Filme “Alexandria” (“Ágora”, 2009)	Elaborar um plano de aula sobre um tópico matemático, buscando interdisciplinaridade com a obra cinematográfica	Sim
	Reportagem “Internet, 10 anos que abalaram o mundo” (a temática foi retomada a fim de ampliar conhecimentos prévios dos alunos para a próxima atividade)	Retomar estudos de aulas anteriores e fazer um fichamento e um resumo da reportagem lida	Não

Graduação em Matemática	Coletânea de textos de uma proposta de artigo de opinião	Redigir um artigo de opinião sobre a seguinte questão controversa: “A internet contribui para a formação de pessoas melhores?”	Não
	Notícias diversas da internet (projetadas em sala) sobre um garoto que teria tentado roubar uma bicicleta e teve sua testa tatuada com a frase “ladrão e vacilão” e Reportagem “Luz nas trevas”	Elaborar um comentário reflexivo sobre o que foi lido em sala	Não
	Artigo acadêmico “Educação Matemática Crítica”, <i>Revista de Produção Discente em Educação Matemática</i>	Redigir uma resenha do artigo acadêmico lido	Sim

1.1.2 Procedimentos de leitura e composição do *corpus* no Ensino Médio

Ao todo, compuseram o *corpus* de análise desta pesquisa cinco produções de cada aluno do Ensino Médio, sendo três gêneros discursivos diferentes: duas dissertações iniciais para avaliação diagnóstica; dois comentários de leitura, textos crítico-reflexivos, após a leitura da letra de duas canções e de uma reportagem; e um artigo de opinião. Apenas os comentários de leitura foram delimitados para as análises, de acordo com os critérios estabelecidos que serão discutidos mais à frente.

No Ensino Médio, em função do programa da instituição de ensino, havia uma densidade maior de conteúdos a serem estudados com os alunos, o que, por um lado, dificulta um pouco um olhar centrado apenas na leitura; por outro, a leitura pode ser intensificada nas mínimas abordagens em sala. Ela está pressuposta em qualquer tópico que venha a ser trabalhado, porque esse trabalho é de compreensão do objeto de estudo, logo, de sua leitura. No entanto, algumas aulas são usadas para conteúdos que demandam explicação, demonstração e exercitação, como é o caso do tópico “acentuação gráfica”, por exemplo. Mesmo que sempre relacionada ao texto e à leitura, há momentos em que é preciso um olhar voltado à nomenclatura gramatical. Portanto, no Ensino Superior, percebi-me, como

professora, mais livre para trabalhar os procedimentos de leitura e a constituição do *corpus* de pesquisa; já no Ensino Médio, apesar de haver mais momentos de leitura, muitos deles não puderam ser concretizados em escrita nem disponibilizados para a coleta de dados, devido à quantidade de conteúdos e à escassez de tempo para trabalhá-los em sala.

A meu ver, o desenvolvimento da leitura no Ensino Médio foi até mais intenso, comparado ao Ensino Superior. Os exercícios, como os de formação de palavras, por exemplo, ocorriam dentro de uma situação que poderia ser comentada e levada à reflexão de contextos históricos de produção de sentidos. Um caso que posso citar transcorreu quando estudamos figuras de linguagem. Havia um exemplo de metáfora no livro didático, em que ferramentas de trabalho eram comparadas a grades de uma cela, simbolizando que o trabalho pode escravizar as pessoas, ou ainda, há trabalhadores que são escravos, ou que ainda temos trabalho escravo no Brasil. Esse exemplo rendeu muitos minutos de diálogo e reflexão, resgatando discursos sobre escravidão no país. É um caso em que o professor pode, em pequenos momentos, instigar a discussão crítica com seus alunos. Esses momentos, porém, fugiam ao escopo desta pesquisa, por isso não foram documentados.

No primeiro ano do Ensino Médio, ocorre, pela programação curricular, a introdução dos alunos à linguagem literária e às suas especificidades. Os gêneros literários fazem parte dos tópicos iniciais. Estudamos, no primeiro bimestre, muitos contos e gêneros narrativos em geral, como o capítulo *Contas*, do romance *Vidas Secas*; contos, como *Venha ver o pôr do sol*, de Lygia Fagundes Telles; *A cartomante*, de Machado de Assis; *A sopa*, de Dalton Trevisan; *Restos do carnaval*, de Clarice Lispector. No segundo bimestre, vieram poemas (de Camões, Bandeira, Florbela Espanca, Drummond, Cassiano Ricardo) e tragédias gregas, das quais foram escolhidas para leitura integral e estudo *Édipo Rei* e *Antígona*, de Sófocles. Era natural que as produções de texto fossem voltadas ao campo literário. Por delimitação da natureza do *corpus* da pesquisa, elas não entraram em sua composição.

Paralelamente aos estudos literários, outros também eram realizados, como duas propostas de textos dissertativos solicitadas aos alunos do Ensino Médio como avaliações diagnósticas.

No período de análise de figuras de linguagem, levei às classes, além de poemas, algumas letras de canções, como *Construção*, de Chico Buarque, e *Cidadão*, composta por Lúcio Barbosa, poeta baiano, gravada por Zé Geraldo e regravação por Zé Ramalho (anexo E – foi levada aos alunos a versão na voz de Zé Ramalho, isso explica por que eles, ao contextualizarem a letra da canção que comentariam, designavam, equivocadamente, a autoria a esse cantor). A partir da escuta, foi realizada a análise de aspectos relevantes em relação aos

tópicos estudados na ocasião, como as figuras de linguagem e o uso do discurso direto, indireto e indireto livre. Em seguida, foram feitos alguns comentários por mim e pelos alunos, ao final dos quais solicitei que elaborassem um comentário crítico-reflexivo sobre as canções, de ao menos 10 linhas, e me entregassem.

Na mesma semana em que trabalhei com os alunos da Graduação a reportagem *Luz nas trevas*, publicada pela Revista *Veja*, a fim de relacioná-la ao fato denunciado pela mídia naquele momento, realizei procedimento semelhante com os alunos do Ensino Médio, solicitando-lhes leitura e reflexão por escrito.

Somado a essas produções, um artigo de opinião acerca da influência da internet, solicitada também aos alunos da Graduação, foi pedido aos alunos do Médio. Como haviam acabado de sair do 9º ano fundamental, série em que é comum o estudo do gênero discursivo artigo de opinião, como forma, muitas vezes, de “treinar” os alunos para fazerem a prova do Sistema de Avaliação de Rendimento do Estado de São Paulo (SARESP), eu pressupunha que os alunos não teriam dificuldade de atender a tal proposta, a partir de uma coletânea de textos que deveria ser lida e compreendida.

Segue o resumo geral das atividades realizadas nas duas classes de Ensino Médio que participam do estudo:

Quadro 2 - Atividades de leitura desenvolvidas com os alunos do Ensino Médio

Curso	Gêneros lidos com os alunos em sala ou propostos a eles para a leitura posterior	Descrição para a produção escrita a partir da leitura	A atividade era para avaliação?
1º Ano de Ensino Médio Integrado a curso técnico	Coletânea de textos de propostas de redação (foram duas propostas diferentes)	Ler os textos das propostas e redigir textos dissertativo-argumentativos	Sim (avaliação diagnóstica)
	Textos literários: contos, poemas e tragédias gregas	Realizar atividades durante as aulas	Não
	Canções: <i>Construção</i> , de Chico Buarque, e <i>Cidadão</i> , de Lúcio Barbosa e Zé Geraldo	Elaborar um texto reflexivo a partir da leitura da letra das canções ouvidas e analisadas	Não

	Notícias diversas da internet (projetadas em sala) sobre um garoto que teria tentado roubar uma bicicleta e teve sua testa tatuada com a frase “ladrão e vacilão” e Reportagem “Luz nas trevas”	Elaborar um comentário reflexivo sobre o que foi lido em sala	Não
	Coletânea de textos de uma proposta de artigo de opinião	Redigir um artigo de opinião sobre a seguinte questão controversa: “A internet contribui para a formação de pessoas melhores?”	Não

1.1.3 Delimitação do *corpus* e Recorte do objeto de análise

Em um primeiro momento, o *corpus* foi constituído por todos os textos dos alunos participantes da pesquisa produzidos ao longo de um semestre escolar. Foram elaborados, ao todo, quatro gêneros discursivos diferentes (dissertação escolar, artigo de opinião, comentário de leitura e resenha), totalizando 377 textos. Após ter sido definido o objeto analítico – as manifestações de dialogismo em réplicas de leitura –, elegi dois gêneros para a análise: o comentário e a resenha. Não tomei como aspecto importante as diferentes classes e/ou cursos, porque, tanto os textos dos alunos do Ensino Médio, quanto os dos alunos do primeiro ano de Graduação em Matemática pareciam muito próximos linguística e discursivamente. Além disso, havia alunos no Ensino Superior que haviam acabado de deixar o Ensino Médio e alunos de Ensino Médio que haviam sido reprovados e estavam cursando pela segunda vez a série, ou seja, eram alunos próximos na faixa etária e na formação.

A seleção tomou como base algumas questões cujas respostas colocavam os gêneros selecionados em posições bem diferentes ou até distantes. Logo, a escolha deles poderia ser uma forma de validar tais critérios, de modo a não cair no equívoco de priorizar gêneros muito próximos, que apontassem fatores similares sobre o dialogismo. Essas questões foram as seguintes:

1. Qual gênero foi mais trabalhado em sala anteriormente à solicitação de sua produção, uma vez que isso pode interferir na forma como o aluno estabelece diálogo, aproximando-se ou não, de um “padrão” de formatação e de linguagem? No caso, a resenha

havia sido a mais trabalhada, ao longo de várias aulas, com leitura e análise de outras resenhas, até que a produção de duas resenhas fosse solicitada; já o comentário não tinha sido trabalhado antes de sua produção;

2. Qual dos gêneros contou com uma proposta de leitura e escrita mais (ou menos) fechada, com orientações definidas a que a réplica teria de obedecer? A resenha, novamente, havia contado com orientações mais fechadas; o comentário fora solicitado livre de recomendações;

3. Qual dos gêneros solicitados tem maior (e menor) circulação social, uma vez que isso pode interferir no modo como o aluno possa presumir seu interlocutor? A resenha tem maior circulação social, uma vez que vem impressa em jornais e revistas – ou blogs –, além de ser produzida, inclusive, em âmbito acadêmico para divulgação científica; a dissertação e o artigo de opinião ficam, frequentemente, restritos à esfera escolar; o comentário tem circulação escolar e imediata na sala de aula. Logo, a resenha e o comentário foram selecionados por contrastarem, quanto à esfera de circulação. Desse modo, será possível considerar o papel deste critério e avaliar se ele é importante para observar o fator do dialogismo;

4. Foram produções para avaliação ou não? A resenha fora solicitada como avaliação; o comentário, não;

5. Quanto à organização verbal, interna, há algum aspecto que possa ser relevante para a observação do dialogismo? Pensar nesse critério permite aproximar, contrastivamente, os gêneros resenha e comentário de leitura. Talvez a resenha, pela obrigatoriedade dos mecanismos de referência aos textos resenhados, pudesse trazer marcas mais explícitas de dialogismo; já o comentário, pelo seu caráter imediatista e livre de requisitos a serem seguidos, permitiria propiciar uma leitura mais centrada no “eu”, na opinião própria, sem preocupações dialógicas explícitas no texto.

Portanto, os fatores tomados como referência nos critérios elencados levaram à escolha dos gêneros resenha e comentário de leitura para a análise efetiva. Com essa delimitação, o número de textos foi reduzido a 180. Foram analisados, aproximadamente, 30% do novo total, ou seja, 50 textos. A escolha dos textos se deu de forma aleatória, uma vez que não se pretendia checar estatisticamente os movimentos dialógicos ocorridos no total deles, mas, sim, realizar um estudo descritivo e analítico das possibilidades de abordagem das produções de leitura e escrita realizadas na escola de forma a observar a dialogia. Não acredito que o termo adequado seja “avaliar” um texto por seus aspectos dialógicos; talvez “ler” a leitura dialógica que se revela na produção textual do aluno seja uma maneira mais

próxima do que busquei realizar nas análises. Se a “avaliação” dará lugar a uma abordagem interpretativa, não importa o texto que se lê, mas, sim, como ele será lido. Daí a possibilidade de uma escolha aleatória. Exporei mais detalhes dos textos selecionados no item a seguir, no qual trato da metodologia de análise.

CAPÍTULO 2

Metodologia de análise e Análise do objeto de pesquisa

Apresento, neste capítulo, a metodologia que adotei para a análise do *corpus* já delimitado e, a seguir, as análises propriamente ditas.

A análise foi feita a partir de interpretações dos aspectos linguístico-enunciativos das próprias produções escritas. Esses aspectos apontaram para repetições discursivas que permitiram reflexões acerca dos modos de dialogismo manifestados no processo de leitura dos alunos, o que, por conseguinte, abre caminho para discussões acerca da história de leituras que os constitui.

2.1 Metodologia de análise

Inicialmente, conforme apresentado na introdução do trabalho, o problema de pesquisa enfocado estava atrelado a um modo de leitura que, aparentemente, esquiva-se ao diálogo com o outro (outro sujeito, outro discurso, outro contexto sócio-histórico, Outro do inconsciente). A leitura dos alunos que chamou a atenção para o início das investigações era uma espécie de leitura que se materializava em produções escritas com aspectos monofônicos, com fechamento (ou acabamento) de sentidos nelas próprias, marcadas: ou pela emissão de uma opinião pessoal, sem a consideração do texto proposto ao qual se replicaria, ou pela submissão às características formais do gênero e às ideias explicitadas pelo autor no texto lido, sem contribuições ao dado/estabelecido. Partindo desse problema observado por mim, enquanto professora de língua portuguesa, passei a buscar entender o que seriam, para a escola, réplicas e não réplicas. Esse modo de classificar as réplicas de leitura vinha investido de um posicionamento social de docente, típico da instituição escolar, na qual a avaliação ganha o caráter investigativo do “erro”, do “inadequado”. Nesse contexto, é recorrente categorizar um texto, produzido a partir de leitura(s), em dialógico (que seria, comumente, entendido como “crítico”, “competente”) e não dialógico (que seria a produção que não tivesse atendido às expectativas de interação, de resposta de leitura esperada pelo professor). Percebe-se, nessa lógica institucional, que a dialogia é “avaliada” segundo seus aspectos

explícitos e formais: uma espécie de dialogismo mostrado. Não se leva em consideração uma outra dimensão da dialogia, que seria uma espécie de dialogismo constitutivo.

O tratamento do *corpus* segundo esse posicionamento, o de docente, entraria em conflito com os pressupostos teóricos selecionados para embasamento da pesquisa. A teoria bakhtiniana e a pechetiana, bem como todos os conceitos de autores mobilizados para as reflexões em torno da alteridade e da heterogeneidade da linguagem, apontam para a natureza inerentemente dialógica da enunciação e, conseqüentemente, dos enunciados, sem possibilidade, portanto, de separação de produções enunciativo-discursivas que seriam consideradas réplicas daquelas que não seriam assim consideradas. Fazer essa distinção seria permanecer na lógica escolar e na posição de professora.

A pesquisa poderia ter um novo alcance, partindo de uma outra lógica de abordagem do *corpus*, engendrada por um contexto científico que buscasse observar os enunciados, descrevê-los, analisá-los e interpretá-los. Não quero dizer que os processos sejam encaminhados por um viés da neutralidade, algo impossível à própria condição de sujeito, fadado a atribuir sentidos imbuídos de ideologia. É possível, todavia, buscar a máxima objetividade possível no tratamento dos dados, sem a classificação deles em escala de melhor ou pior, certo ou errado. Se todo enunciado é uma réplica produzida na dialogia discursiva, é possível observar os movimentos dialógicos tecidos pelos leitores, de forma a apontar uma abordagem do texto que desvele, ainda, as marcas da própria subjetivação. Essas marcas são, na verdade, as possibilidades de emergência do sujeito em sua singularidade. Um olhar para esses fenômenos pode contribuir para uma outra compreensão da leitura, ou, ainda, pode auxiliar a compreender o modo como a leitura foi realizada e materializada em dada réplica. Assim, essa concepção funda-se no fato implícito de que outras leituras de um texto podem ser realizadas; novas experiências dialógicas podem ser concretizadas, em acontecimentos discursivos diferentes.

Conforme exposto na Introdução desta tese, a análise buscou, de modo abrangente, responder à seguinte pergunta de pesquisa: “como o dialogismo se manifesta nos textos discentes do *corpus* constituído e delimitado?”, ou, em termos mais específicos:

- A que ou a quem replicam os alunos? E o que da sociedade e da história constitui a réplica dada por eles em seus textos?
- Quais estratégias enunciativas foram adotadas para se estabelecer diálogo?
- Essas estratégias são visíveis, dando aspecto polifônico ao texto, ou são presumidas, constituindo o texto por aspectos monofônicos, que dariam a ele um caráter monologizado do processo de leitura?

As respostas a essas questões estão relacionadas a presumidos sociais que se manifestam e significam junto com elementos estáveis do gênero, de maneira explícita ou não na materialidade linguística. Elas podem auxiliar na compreensão de outras perguntas:

- O que a réplica pode revelar sobre a leitura realizada pelo aluno?
- Como a singularidade do sujeito se deixa entrever no processo dialógico?

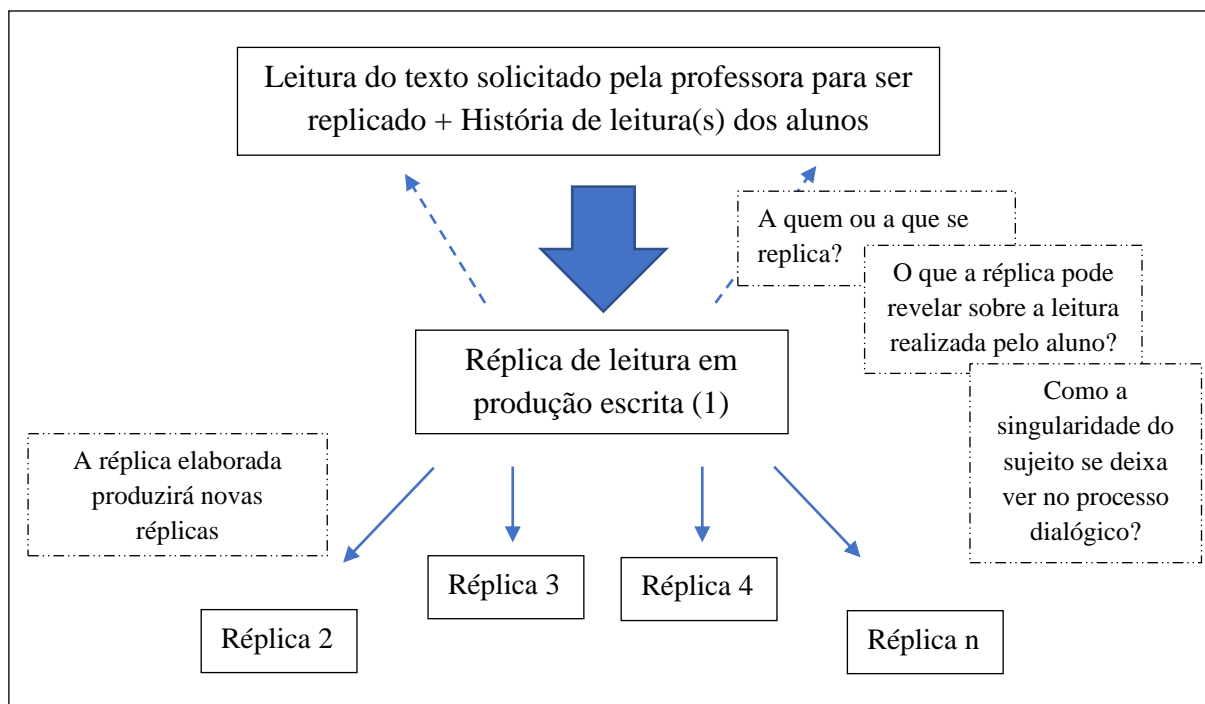
Esses questionamentos permitem, ainda, buscar o avanço em direção a outras questões, sobre as quais refletirei no item final, “Discussão das Análises e Conclusão”:

- O que os aspectos linguístico-discursivos de manifestação dialógica revelam sobre os critérios de avaliação adotados pela escola no que diz respeito à caracterização de uma leitura como dialógica/crítica ou não?

- O que a escola chega a ler do que fica explícito nas réplicas dos alunos?”.

A figura seguinte tenta representar de quais pressupostos partiram as análises. Trata-se de um recurso didático de representação, dada a complexidade que envolve o dialogismo presente em atos responsivos, afetados por fatores que influenciam o modo como esses atos se manifestam. A compreensão do diagrama inicia-se por seu centro, pela réplica (1) materializada como produção escrita (1) – remetendo-se às produções do *corpus* e que foram descritas linguístico-enunciativamente. Essa réplica é resultante da leitura do texto solicitado pela professora e, também, da história de leituras já realizadas pelo leitor. Por se constituir dessa conjunção sócio-histórica de leituras, as setas estão nos dois sentidos, indicando que a réplica (1) é: a) produto gerado de um processo; e b) material concreto no qual se observam indícios das leituras que o provocaram. As perguntas ao lado, no diagrama, estão atreladas aos objetivos de pesquisa e serviram como guias para compreender os modos de leitura realizados pelos alunos. Essas réplicas são marcadas pela anterioridade, isto é, são marcadas pelo movimento que direcionou *a quem* (ou *a quê*) respondem; mas também indicam uma antecipação de novos diálogos que poderão empreender, futuramente. Nesse caso, toda réplica elaborada produzirá novas réplicas (2, 3, 4, n), num processo continuamente dinâmico e dialógico. As setas buscam representar esse mecanismo de desdobramento.

Quadro 3 - Diagrama de apoio metodológico



A metodologia analítica não consiste, pois, em um procedimento prescritivo. Nesse sentido, todo texto é uma réplica – não apenas da leitura de um texto lido imediatamente anterior à produção escrita. Sob esse pressuposto, uma discussão dos limites do modo de avaliação habitualmente feita pela escola, dentro de um contexto sócio-histórico que a engendra, pode, em determinados momentos, ser relevante para investigação, nesta tese.

Os textos passaram por descrição formal, pela qual se buscavam fatos linguísticos que, no plano enunciativo, pudessem ganhar estatuto de indícios dialógicos. Esses dados apontariam os movimentos de dialogia ocorridos na leitura e, como já comentado, apontariam para aspectos da própria subjetivação dos sujeitos-leitores. Nesse sentido, aproximo-me de Corrêa (2004), quando observou que as marcas linguísticas revelam os modos de individuação do sujeito. Com a ideia de individuação, o autor explica que busca evitar a concepção do sujeito enquanto indivíduo singular, com autonomia enunciativa em si, assim como a concepção de sujeito assujeitado. Não se trata, segundo o pesquisador, de um meio termo, mas da compreensão de que há a presença do outro na constituição do sujeito, ou seja, é pela intersubjetividade que a subjetividade é possível. Essa presença do outro é marca da heterogeneidade na relação sujeito/linguagem. Assim, é pelo aspecto dialógico que podemos observar o sujeito e o social no sujeito; e, ainda, “é o aspecto dialógico da constituição do sujeito que transforma as pistas e o sujeito em individualidades” (CORRÊA, 2004, p. 16).

A noção de subjetivação que busco em Pêcheux (2015), a partir do modo de engendramento do sujeito quando discute o discurso como estrutura e acontecimento, e em Foucault (2006), a partir dos modos de subjetivação e objetivação, aproxima-se da noção de modos de individuação apresentada por Corrêa (2004). Conjugo aqui essas contribuições teóricas para refletir sobre os textos do *corpus*, mais especificamente, sobre quais marcas dialógicas revelam o sujeito em sua singularidade e o que permitem entrever sobre ele.

Após a etapa da descrição, os fatos linguístico-enunciativos que se repetiram foram entendidos como os de maior relevância, por apontar uma tendência discursiva. Esses casos estão atrelados às propostas de réplica e foram agrupados em “seções”, apresentadas e discutidas a seguir. Optei, para indicar formalmente os aspectos que seriam analisados, por recursos gráficos como o sublinhado, o duplo sublinhado, o itálico, o negrito e o uso de maiúscula. A significação para tais recursos será especificada a cada item da análise. As duas últimas seções, que trazem a transcrição de textos mais extensos, contaram, ainda, com outros elementos visuais e tipográficos para a sinalização e direcionamento da análise.

Quanto aos termos empregados, a posição-sujeito de aluno será referida, textualmente, ora como “leitor”, quando a atividade a ser enfocada é a da leitura do texto proposto e que será replicado; ora como “escrevente” ou “replicador”, quando a atividade enfocada é a de autor da réplica de leitura; ora como “sujeito-leitor”, apenas. Essa divisão pode, contudo, não apresentar nenhuma distinção, servindo apenas para a organização didática da questão, o que não significa tentativa de diferenciar funções, uma vez que, no contexto da tese, as funções de leitor e replicador pela escrita estão imbricadas e inseparáveis. Quero, apenas, esclarecer que o emprego desses termos recai à mesma posição-sujeito.

Por sua vez, a réplica solicitada ao aluno e materializada nas produções textuais que servem de análise também presume, no mínimo, um leitor, a professora. Nesse caso, para evitar ambiguidades, referir-me-ei a esse leitor imediato da réplica dos alunos como “leitor da réplica” ou à própria posição-sujeito: professora. Além do leitor evidente e imediato, as réplicas poderão dialogar com outros possíveis leitores, trazidos pelo dialogismo constitutivo, à maneira do sujeito-leitor.

O acabamento de um enunciado concreto é dado pelo interlocutor, pela forma como o outro venha a se encontrar com ele para produzir sentidos. Eis a cadeia dialógica que se movimenta independentemente do controle dos sujeitos que interagem. Neste trabalho, interessa-me a forma como o aluno, na posição de sujeito-leitor, realiza a leitura e, ainda, como os movimentos dialógicos constituem o processo responsivo a partir dela. Essa posição pode ser influenciada pela posição-sujeito de professora, também envolvida, presumidamente,

na interação. Durante as análises, buscarei diferenciar a posição de professora e a de pesquisadora. Para tanto, usarei terceira pessoa do singular para referir-me à professora, enquanto a pesquisadora prosseguirá utilizando a primeira do singular.

Conforme já elucidado, dos 377 textos totais do *corpus*, 180 são referentes aos gêneros selecionados para serem analisados: o comentário de leitura e a resenha. Desse recorte, selecionei 10 textos de cada proposta de réplica, o que corresponde a, aproximadamente, 30% do novo montante delimitado. No total, foram analisadas 50 produções, subdivididas em cinco (05) conjuntos ou blocos:

- 10 textos referentes ao gênero “comentário de leitura” de letras de canções;
- 10 textos referentes ao gênero “comentário de leitura” sobre o filme “Alexandria”;
- 10 textos referentes ao gênero “comentário de leitura” de reportagem;
- 10 textos referentes ao gênero “resenha” de artigos de opinião sobre São Paulo;
- 10 textos referentes ao gênero “resenha” de artigo acadêmico sobre matemática crítica.

Nem todas as análises realizadas serão apresentadas neste trabalho, mas apenas aquelas que retratem os aspectos salientes e regulares no que diz respeito ao dialogismo que emergiu em cada bloco de textos. Reitero que o nível dos alunos, se do Ensino Médio ou da Graduação, não representou aspecto relevante para alguma distinção dos critérios de análise.

2.2 Análise das produções do *corpus* de pesquisa

Início este item de modo dedutivo, antecipando pontos importantes que observei ao fim das análises e que apresento neste momento, para melhor interlocução com os leitores desta tese.

É relevante comentar que a descrição sistemática dos textos corroborou que a característica formal do gênero e seu propósito comunicativo, por si sós, como aspectos relativamente estáveis do gênero, embora importantes, não definiam a constituição dialógica das réplicas. Estavam implicadas, também, questões relacionadas aos seguintes aspectos: 1. temática do texto lido; 2. contexto imediato de produção (que envolve: para quem se destina a réplica ou seu solicitante, o objetivo pedagógico da réplica, se a réplica era para avaliação, se ela mantinha articulação com outras atividades anteriormente desenvolvidas, se ela incitou mais reflexão da sala no momento de aula, se foram feitas recomendações mais ou menos fechadas como proposta de produção etc.); 3. aspectos da subjetividade dos leitores que incidiram no “como” interpretaram o texto proposto a ler. Estes últimos aspectos, por sua vez,

dizem respeito à história de leituras dos alunos (de cada um deles, tendo em vista as distintas trajetórias de experiências leitoras), aos seus conhecimentos prévios, aos contextos sócio-históricos que os constituem, às formações ideológicas e discursivas a que pertencem.

Os três aspectos conjugados afetam os modos de individuação dos sujeitos-leitores que pretendi capturar no decorrer da descrição. Ressalto que individuação, no contexto de estudo de Corrêa (2004, p. 34), dizia respeito aos “[...] pontos de ruptura da cadeia discursiva que denunciam a circulação do escrevente pela imagem que ele faz da (sua) escrita, evidenciando a heterogeneidade que os (a ele e a sua escrita) constitui”. Associo essa noção, no contexto da presente tese, aos pontos de emergência do dialogismo constitutivo (nem sempre explícito na superfície verbal), pelos quais a heterogeneidade, resultante da relação de alteridade, faz-se presente. Nesses pontos, o sujeito, constituído no diálogo com o outro, deixa-se, pois, entrever.

Descrevendo as réplicas de leitura, portanto, observei tipos marcantes de diálogo que se mostravam recorrentes em cada um dos conjuntos ou blocos de textos, referentes às diferentes propostas de réplicas. Por se operarem no processo, na interação, como um tipo de orientação enunciativa, nomeei esses diálogos de “movimentos dialógicos”, os quais elucido a seguir.

Desenvolvo dois tópicos adicionais desta introdução às análises: o primeiro diz respeito à explicação do sentido que procurei cunhar para o termo “movimentos dialógicos”; e o segundo diz respeito à explicação da forma escolhida de organização e apresentação das análises.

I. Movimentos dialógicos

A noção de movimentos dialógicos está atrelada ao modo de constituição das réplicas dos alunos e aponta, por sua vez, o modo como a leitura foi realizada e quais traços da singularidade do sujeito podem ser entrevistados. Esses movimentos indicam, basicamente, a *quem* ou a *quê* o leitor se endereça ao replicar e, por conseguinte, indicam aquilo que foi delineado por ele, em uma ação marcada por sua subjetividade, para construir o direcionamento responsivo. Os movimentos apontam, ainda, o próprio modo heterogêneo de constituição do sujeito, que se faz pela interação eu/outro e pelo resgate do sentido já dado, trazido às circunstâncias do acontecimento discursivo.

Esses movimentos dialógicos se configuraram distintamente em cada produção analisada – incrustados pelos modos de subjetivação dos sujeitos-leitores –, mas que, por se

repetirem, anunciavam uma tendência dialógica materializada no contexto em que as réplicas foram solicitadas. Ressalto que essa referida repetição não necessariamente é de uma mesma forma linguístico-enunciativa, mas, sim, de movimentos dialógicos anunciados por essas formas. Essa abordagem dos dados explícitos na superfície dos textos direciona o tratamento da noção de repetição, no contexto das análises desenvolvidas neste trabalho, que está associada à metodologia adotada, como essencialmente qualitativa e não, quantitativa.

Analisados os textos selecionados em cada seção, observei que, basicamente, havia três movimentos dialógicos marcantes, os dois últimos muito próximos, sendo separados para uma organização didática. Os três dizem respeito à presença do “outro” no texto; a divisão está em favor de *quem* ou do *quê* seria o “outro”. Para efeitos de análise, os movimentos se subdividem em:

- Movimento em direção ao diálogo com a instituição escolar, às vezes representada pela posição social da professora, às vezes deslocada dela;
- Movimento em direção a um outro enunciador (o autor do texto lido, o eu lírico das letras das canções etc.) ou a um outro discurso trazido mais diretamente no próprio texto lido;
- Movimento em direção a outro enunciado (ou já dito) emergido a partir da história de leituras de cada leitor em interação com o texto proposto para leitura, ou seja, não é necessariamente um outro enunciado nos textos lidos, mas evocado por eles.

Na verdade, quando me refiro a “outro enunciado” ou “o já dito discursivo”, subentendo sujeito e discurso do sujeito, pois não há discurso sem sujeito e vice e versa. Logo, esse movimento em relação ao “outro” engloba toda a complexidade interdiscursiva que presume a constituição subjetiva.

Os movimentos estão, ainda, em função de uma interlocução com o “outro” projetado como leitor da réplica que o aluno elabora. Os possíveis leitores da réplica de leitura são trazidos ao texto, atuando também no dialogismo e sendo eles próprios elos dialógicos. O leitor projetado pode ser um leitor imediato, concretizado na figura da professora que solicitou a réplica e, conseqüentemente, lerá a produção; ou pode ser projetado em outros interlocutores que cada aluno possa trazer para seus diálogos, como pontos singulares. O movimento em direção à professora como interlocutora aproxima-se da primeira categoria, o diálogo com o institucional, mas não de forma indistinta, indiferente, como se a professora fosse mera representante da instituição. No contexto do *corpus*, entram aspectos afetados pela convivência interpessoal que atua no imaginário discursivo (o que os alunos pensam sobre a professora, como se deu o *ethos* construído pela professora, o que imaginam que a professora espera da leitura de seus alunos). Além desses fatores resultantes da interação entre professora

e alunos, há outros que escapam a aspectos mais abrangentes, cristalizados ao longo do percurso de letramento escolar vivido pelos alunos, que independem da professora. Por exemplo, a recusa ao uso da primeira pessoa do singular “eu” em busca de um efeito de objetividade no texto pode ser um indício de diálogo com o que a instituição, ao longo dos anos de letramento escolar, incutiu nos alunos, de modo que eles (re)produzem essa “exigência” acadêmica sem, muitas vezes, questionar a razão para tal recomendação. É uma espécie de aproximação àquilo que se pensa como correto, transmitido discursivamente pelas relações de poder. Esse item foge a um diálogo estritamente com a professora, embora ela esteja imbricada com a instituição, sendo uma das representantes da voz institucional. Essa possível concessão levou-me a optar pela separação, quando relevante, do movimento em direção à instituição e em direção à professora. Neste contexto de produção dos textos, a professora, apesar de não poder escapar da instituição que constitui sua posição social, é específica⁴⁸; os alunos, por vezes, tomam-na como interlocutora direta, com possibilidades de haver alguns deslocamentos entre “professora” e “instituição”.

Outro dado importante observado nas análises foi que a temática dos textos oferecidos aos alunos para leitura e réplica incidia diretamente na natureza do “outro” enquanto discursos anteriores que foram resgatados pela memória discursiva. É o caso, por exemplo, do primeiro bloco de réplicas, em que a temática das canções trabalhadas em classe instigou um diálogo com o “outro” vinculado ao já dito do contexto sócio-histórico que presume as relações de trabalho exploratórias no Brasil, principalmente dos trabalhadores braçais que chegavam em massa à cidade de São Paulo, na década de 50, para o desenvolvimento da construção urbana. Esse contexto, sedimentado sócio-historicamente (não só pelos fatos ocorridos em São Paulo, mas em todo o país), marca, pela memória discursiva, as cenas trabalhistas brasileiras, mesmo atuais.

É relevante comentar que, no primeiro semestre de 2017, período em que ocorreram as produções do *corpus*, discutia-se fortemente no país e, conseqüentemente, na unidade de ensino em questão, a reforma trabalhista que seria aprovada em julho do mesmo ano. Essa reforma era entendida (e ainda é) de formas diferentes, a depender das formações discursivas: como modernização das leis do trabalho ou como precarização dessas leis, logo, como

⁴⁸ Minha reflexão nesse ponto leva em consideração uma oposição subentendida com casos de interlocutores institucionais genéricos, não específicos e não (re)conhecidos pelos alunos por meio de uma interação social mais próxima, cultivada em sala de aula. É o caso de produções escritas em contextos de vestibulares, concursos, processos seletivos em geral, redação elaborada a uma equipe de corretores de texto desconhecida pelos alunos, como ocorre em muitas escolas particulares, em que o professor de Português, mesmo quando específico de Redação, não é o corretor dos textos de seus alunos. Nesses casos, o interlocutor imediato – aquele que lerá/corrigirá a produção – é um representante vinculado diretamente à instituição; logo, o diálogo estabelecido com ele e com a instituição, segundo o jogo imaginário discursivo, é praticamente o mesmo.

prejuízo aos trabalhadores. A escola desenvolveu várias atividades, como debates, palestras, paralisações e manifestações em relação à reforma proposta. Era um momento de bastante agitação política no Brasil, em que um governo tinha assumido a presidência por meios que causaram divergências na sociedade e havia iniciado uma série de propostas de alterações constitucionais. Em meio a isso tudo, os alunos, embora ainda jovens, fizeram parte de um momento histórico no país que suscitou nos sujeitos o resgate de discursos sobre as condições de trabalho no Brasil, fazendo referências históricas e atuais. Daí a possibilidade de observação de movimentos dialógicos em direção a discursos sócio-históricos associados à situação trabalhista brasileira.

Portanto, a natureza do “outro” imbricado na réplica e os direcionamentos dos movimentos dialógicos adotados pelos escreventes estão atrelados a aspectos sedimentados dos/nos gêneros discursivos e, para além disso, estão atrelados à situação de produção desses gêneros e à manifestação da constituição heterogênea dos sujeitos. Buscar compreender, nas réplicas escritas, o “outro” da relação de alteridade e os modos de dialogismo materializados permite, pois, flagrar pontos em que se observam modos de individuação do leitor ou, ainda, observam-se o leitor em sua atividade de interação dialógica e o leitor subjetivado por fatores sócio-histórico-culturais.

II. Modo de apresentação das análises

Apresentarei a análise (descrição e interpretação) de alguns textos ou enunciados concretos⁴⁹, guiada pelos objetivos de pesquisa definidos, que levaram a entrever movimentos dialógicos tipicamente constituintes de cada conjunto de produções selecionadas do *corpus*.

Saliento, em tempo, que havia muitos caminhos organizacionais para a apresentação das análises. Escolhi um deles que, embora não seja simples nem didaticamente transpassado por dispositivos que funcionariam como guias de leitura, buscou tomar os textos de modo a evitar, ao máximo, perder sua unicidade. Como meu interesse maior era fazer uma leitura ao

⁴⁹ Considero importante retomar que o termo “enunciado”, neste trabalho, segundo distinção já sinalizada em outros capítulos, pode ter referência em Bakhtin ou em Pêcheux. No primeiro caso, consiste no próprio gênero do discurso, produto da enunciação; por essa definição, “enunciado” aproxima-se da definição de “texto”, podendo esses termos serem empregados como sinônimos. No segundo, associado a estudos em AD, “enunciado” remete a formas concretas de manifestação de discursos que constituem um texto; são sequências passíveis de descrição linguística de elementos léxico-sintáticos; esses enunciados são pontos de deriva dos sentidos (PÊCHEUX, 2015), isto é, pontos que permitem deslocamentos de sentidos construídos pelos interlocutores, a partir de formações discursivas diferentes; esses sentidos deslizam discursivamente, com a possibilidade de virem a ser sempre outros. Nas análises, o termo “enunciado” poderá ser empregado com essas duas conotações.

lado do aluno – visto, muitas vezes, na figura do imbecil (DAUNAY, 2014) –, busquei me aproximar das possíveis indicações que ele me desse sobre os movimentos dialógicos que realizou e, ainda, sobre como esse processo poderia contribuir para um modo de praticar ensino de leitura e avaliação de réplicas. Algumas formas de análise poderiam homogeneizar esse olhar para o texto ou massificar as produções em torno de acomodações em categorias fechadas. É fato, entretanto, que as réplicas, por manterem semelhanças discursivas e similaridade de movimentos dialógicos, puderam ser analisadas em conjuntos ou blocos. E, ainda, dentro desses conjuntos, houve réplicas que apresentaram marcante aproximação umas das outras, dispensando a necessidade de exposição de todas as réplicas analisadas. Apesar dessas aproximações discursivo-enunciativas, o encontro com o texto dos alunos permaneceu como fator mais importante para o trabalho; optei, pois, por uma análise quase individualizada. Cada produção foi objeto de análise única, embora sob mesmos pressupostos teóricos. Não construí categorias que serviriam de condutores da leitura de outras réplicas do universo do *corpus*, pautando-me pela necessidade de não me antecipar às produções dos alunos e de não as inserir em segmentações previamente estruturadas. Reconheço uma eventual dificuldade para o acompanhamento textual das interpretações analíticas. Como uma das estratégias para facilitar esse acompanhamento, a análise de cada texto ocupa páginas diferentes, de modo que uma análise não fique na mesma página que outra.

2.2.1 Movimentos dialógicos constitutivos de réplicas de leitura de letras de canção

Quadro 4 - Contorno etnográfico da réplica de leitura (primeiro grupo)

PROPOSTA DE RÉPLICA DE LEITURA: escutar e ler as letras das canções “Construção” e “Cidadão” e elaborar, em seguida, um texto crítico-dissertativo sobre elas.

(Não houve orientações sobre o formato dos textos nem qualquer espécie de interdições).

CONTEXTO PEDAGÓGICO: as letras das canções foram entregues aos alunos de primeiro ano do Ensino Médio com três intuítos: a) continuação de estudos de aspectos expressivos da linguagem, como as figuras (houve uma sequência de aulas sobre o assunto); b) possibilidade de intertextualidade e interdiscursividade em relação ao livro “Vidas Secas”, de Graciliano Ramos, lido no bimestre anterior, e a outros textos, sobretudo poéticos, lidos anteriormente, cuja temática se relacionava aos enredos construídos nas letras das canções; e c) realização de uma leitura crítica e dialógica. Embora esses intuítos estivessem claros para a professora, não foram explicitamente verbalizados aos alunos, pois também era pretensão observar se se concretizariam naturalmente e de que forma.

CÓDIGOS PARA ANÁLISE: os textos foram transcritos como os alunos os escreveram. As marcações estão em itálico, negrito e sublinhado, visando a diferenciar os itens descritos e a ressaltar pontos de movimentos dialógicos que serão comentados na análise.

Segue a transcrição integral (*ipsis litteris*) de cinco (05) textos para análise deste grupo de réplicas.

TEXTO 1

*As pessoas sobem em prédios altos para ganhar uma micharia no final do mês muitas pessoas morrem na obra e eles não dão nada para a família em troca então **eu acho errado** eles exploram as pessoas demais e a falta de serviço no Brasil que atrapalha isso porque muitas pessoas jovens que cursou o ensino médio fez uma boa faculdade e podia estar trabalhando em um bom emprego e vai para as [ilegível para a transcrição] onde trabalha o dia inteiro embaixo de sol quente ou chuva por falta de serviço no Brasil como se falou na música o homem estava admirando o prédio que construiu ai chega um cidadão e pergunta você está admirando ou esta querendo roubar intão **isso tem mudar no Brasil é muita injustiça um pessoa ganha 2 mil para ficar sentado sem fazer nada e um pedreiro que fez faculdade ganha 900 R\$ por mês por falta de serviço que teve aí teve que ir pra obra pra ganhar seu dinheiro e sustentar a família intão vamo mudar isto.***

O texto 1, numa avaliação institucional, seria mal classificado, levando-se em conta aquilo que a escola espera, sob uma visão basicamente pautada pela ausência do emprego de determinados aspectos: predomínio da norma padrão; uso de elementos coesivos⁵⁰ próprios de um texto dissertativo-expositivo etc., a começar pela aparente falha no processo de referenciação anafórica pela falta de um referente textual para o pronome pessoal “eles”, na segunda linha: (“As pessoas sobem em prédios altos para ganhar uma micharia no final do mês muitas pessoas morrem na obra e *eles* não dão nada para a família em troca”). No entanto, o referente para “eles”, bem como a compreensão de quem ou do quê se trata, nas partes em itálico no texto, podem ser estabelecidos por meio do resgate do contexto sócio-histórico relacionado às condições trabalhistas no Brasil. De modo geral, os leitores do texto 1 saberiam identificar quem são “eles que não dão nada para as famílias dos trabalhadores”, quem são “as pessoas que sobem em prédios e morrem na obra”, como termos relacionados às condições de trabalho exploratórias, sobretudo, nas construções civis. Interpretariam, inclusive, por que esses fatos ocorrem. O aluno estabeleceu diálogo com esse contexto amplo das relações de trabalho, de forma livre e direta, imaginando que a instituição escolar, especificamente na interlocução com a professora, não deixaria de reconhecer dados contextuais a que também tem acesso nem de presumir a alusão às relações de poder entre

⁵⁰ Tomo o trabalho de Koch (2014), “As tramas do texto”, para tratar de aspectos de coesão e de coerência textuais aqui referidos.

empregador e empregado, principalmente no âmbito da construção civil das grandes cidades, em que muitos trabalhadores se submetem a condições subumanas de trabalho e, quando sofrem acidentes, por vezes, deixam de ser indenizados. Essa cena trabalhista, que habita, em certa medida, o imaginário discursivo dos cidadãos – logo, da professora e do aluno –, permite estabelecer referentes para a coesão exofórica construída pelo escrevente. O movimento dialógico ocorre justamente nos pontos de falta de contextualização dos textos lidos pelo aluno e nas referências exofóricas, deixando entrever elementos sócio-históricos não diretamente explicitados na leitura que realizou. Esse estilo de diálogo construído revela o pressuposto, pelo escrevente, de que o leitor de sua réplica conheça os textos lidos, base para a produção, configurando-se como uma aposta de interlocução em direção à professora, a qual o aluno imagina que, por ter solicitado a leitura e a produção escrita, conheça o texto proposto como ponto de partida.

As faltas de contextualizações aos moldes acadêmicos, de retomada do já dito nas letras das canções, de elementos coesivos que, textualmente, sustentariam as referências no texto, enfim, a falta desses aspectos desvenda um tipo de interlocução com a instituição, que se faz pela recusa ao enquadramento formal instituído. Entendo que o diálogo com a instituição é marcado pela indiferença ou pela não prioridade dada a ela, o que não deixa de ser um tipo de ação responsiva. Cabe observar que houve um movimento dialógico em direção à professora, que pode ser considerada como representante da voz institucional. Esse diálogo ocorre pela aposta no compartilhamento de informações. Apesar disso, esse modo de replicar pode provocar um aparente efeito monofônico, segundo o qual a escola não reconheceria os diálogos estabelecidos pelo aluno. Penso diferentemente. Em vez de falhas no processo de dialogismo, considero ter havido a adoção de estratégias discursivas pelo escrevente que apontam para diálogos presumidos. As marcações em itálico, portanto, apontam para o diálogo que o aluno estabelece com discursos que têm como pano de fundo a cena trabalhista e com a professora, enquanto interlocutora que partilha da coerência desse diálogo.

Nesse mesmo movimento dialógico, o escrevente faz uma colagem de um enunciado que consta em uma das letras de canção lida, ou seja, uma reprodução muito próxima do que consta na letra “Cidadão”, que é: “Mas me vem um cidadão? E me diz desconfiado? Tu tá aí admirado?/ Ou tá querendo roubar?”, a partir do que o escrevente produz: “[...] *chega um cidadão e pergunta você está admirando ou esta querendo roubar*[...]”. Nomeio esse recurso de colagem, não de paráfrase, porque esta traria traços mais claros de reconstrução linguística, o que não ocorre. O escrevente, então, retira um trecho da letra da canção de forma quase

literal, sem marcação de aspas ou outro recurso que delimite a cópia. O enunciado colado consiste, na letra, em uma passagem de discurso direto e, pela forma enunciativa praticamente reprodutora da voz ressoada no texto lido, provoca efeito de monofonia, em que a voz do escrevente é praticamente aquela mesma com a qual dialoga. Em outra parte da réplica, o escrevente reproduz esse discurso direto, numa mescla entre discurso direto e indireto; tal mesclagem produz efeito polifônico em que ressoam a voz do eu lírico, em discurso indireto (*como se falou na música...*, isto é, o eu lírico comentou), e a voz de uma personagem que questiona outra: um sujeito, investido da figura do cidadão empregador, indaga se o trabalhador está admirando o prédio ou está querendo roubá-lo.

Já o trecho sublinhado: “[...] e a falta de serviço no Brasil que atrapalha isso porque muitas pessoas jovens que cursou o ensino médio fez uma boa faculdade e podia estar trabalhando em um bom emprego e vai para as [parte ilegível] [...]” desvenda um conhecimento de mundo do escrevente trazido à sua réplica, como apoio para análise da situação retratada nas letras das canções. Esse modo de expressar a compreensão dos textos lidos revela que o aluno os compreendeu e estabeleceu conexões de acordo com seu universo pessoal de conhecimento, vivência e experiência. É uma indicação da história de leituras do aluno.

Os enunciados em negrito são pontos de indicação do modo de apreciação do aluno-leitor em relação ao tema evocado nos textos lidos aos quais replica. Essa maneira de apreciar os discursos com os quais dialoga é marcada por traços visíveis de personalidade (**eu acho errado...**), por afirmações categóricas (**isso tem mudar no Brasil**), pela forma como avalia a situação (como **errada, injusta**) e pela forma como a explica (**é muita injustiça um pessoa ganha 2 mil para ficar sentado sem fazer nada e um pedreiro que fez faculdade ganha 900 R\$ por mês por falta de serviço que teve aí teve que ir pra obra pra ganhar seu dinheiro e sustentar a família intão vamo mudar isto**). A falta de pontuação provoca um efeito de leitura acelerada, contínua, sugerindo um tom de indignação e crítica à situação. Interpreto que tenha havido uma espécie de indignação emocionada que tomou o sujeito, o qual passou a enunciar sem refletir, sem “respirar”, sem fazer pausas. Essa característica do enunciado pode ter, ainda, relação com o que o escrevente imagina que seja um leitor crítico para a escola. Mostrando-se crítico, estabelece diálogo com a instituição, por meio da busca em dar uma resposta à expectativa institucional, antecipada pelo imaginário discursivo.

Os pontos de visível apreciação, bem como os movimentos de dialogismo estabelecidos, de maneira mais ou menos explícita, direcionam para o modo como o sujeito-leitor leu os textos, quais posicionamentos ele assume em meio ao processo dialógico. É

possível perceber, por exemplo, a aproximação entre a formação discursiva da qual enuncia o escrevente e a formação discursiva da qual emanam discursos em favor do trabalhador tido como explorado e injustiçado. A convergência é ratificada com a frase que conclui do texto: “[...] **intão vamo mudar isto**”.

Os recursos discursivos da réplica escrita permitem entrever, ainda, com quem o escrevente dialoga, apontando os atores sociais que são mais caros à sua constituição subjetiva. O movimento dialógico priorizado nessa réplica foi em direção à professora, como interlocutora imediata da réplica, e aos atores sociais que compõem a cena trabalhista no Brasil. No entanto, entendo que a ênfase maior está na forma como se lê e como se replica, importando menos a quem se replica, isso porque outros possíveis leitores da réplica do aluno, para além da professora, precisariam acessar o enredo das canções para entender o diálogo estabelecido pelo aluno. Não há uma preocupação com o não encontro com outros leitores possíveis, ou o aluno presume que o encontro vai acontecer, independentemente de os dados linguístico-enunciativos serem ou não explicitados. O escrevente não antecipa possíveis equívocos ou não compreensões da sua réplica. É uma réplica, portanto, pouco preocupada com o “leitor-avaliador” e mais preocupada em “querer dizer” e manifestar o próprio ponto de vista.

O modo de ler e replicar concretizado na produção escrita pode levar a figura da professora, na função de avaliadora, a se prender ao aspecto organizador da coesão e coerência do texto e a outros aspectos recomendados em propostas de produção escrita e, assim, com base nesses critérios, desconsiderar a dialogia inerente à réplica. É quase desnecessário comentar que o texto 1 mereceria um cuidadoso trabalho de reescrita, conforme sugere Franchi (2006), que pudesse ampliar as possibilidades de adoção de estratégias polifônicas que dessem ao texto mais força de posicionamento em relação às vozes sociais que o compõem. A força de posicionamento está atrelada à probabilidade de ser ouvido e entendido pelo outro, isto é, está associada às condições de participações discursivas efetivas. Se a intenção, contudo, for avaliar a leitura das letras de canção realizada pelo aluno e a forma como replica por meio da escrita, considero que o enfoque no aspecto dialógico evidencia como elas ocorreram.

TEXTO 2

As músicas ouvidas e acompanhadas falam sobre uma situação cotidiana, que muitas pessoas preferem não discutir: a desvalorização de trabalhadores e operários, principalmente da área de construção civil.

*A música “Construção”, de Chico Buarque, representa o **risco** que esses operários sofrem e podem sofrer, encaminhando-os a **vários problemas**, inclusive à morte. **A questão da morte e dos acidentes ocorridos com esses operários é tratada normalmente como algo comum, mas não é!! O trabalhador deveria ser mais valorizado e protegido.***

*Já na música “Cidadão”, de Zé Ramalho, trata a questão do **desrespeito** com o trabalhador. Na música, pode-se perceber que o narrador-personagem retrata uma **situação ruim**, onde relembra construções que ajudou a construir, mas pessoas valorizadas de classe alta (“cidadões”) demonstram que essas pessoas não são bem vindas onde elas mesmas trabalharam. **Nisso entra uma questão de pessoas que saem de suas terras, para achar uma vida melhor, mas acabam sendo desprezadas pela falta de condições.***

*Ambas as músicas **podem ajudar a refletir sobre essa questão, e também a pensar e lutar pelos diretos**, não só de pedreiros, e sim, dos trabalhadores em geral, que buscam uma condição melhor de vida.*

A réplica de leitura materializada no texto 2 apresenta um movimento dialógico em três direções: i. à instituição Escola (e seus representantes sociais, como a professora), mais fortemente do que na réplica 1; ii. ao enredo das letras das canções ouvidas (“Construção” e “Cidadão”), isto é, ao que está dito no texto lido; e iii. à cena trabalhista típica, que serve de contexto amplo para o enredo das letras, historicamente reconhecida pelo imaginário discursivo, que ilustra a relação entre padrões exploradores e trabalhadores explorados, referida pelo escrevente como “situação cotidiana” (linha 1). Essa forma de caracterizar o contexto de trabalho, como situação cotidiana, e outras formas de nomear o que entendeu dos textos lidos podem ser consideradas como um tipo de processo de referenciação categorizado como “encapsulamento”. Segundo Koch (2014), esses casos são anáforas abstratas que não dizem respeito a um referente específico, mas, sim, a referentes textuais abstratos, como “evento”, “atividade”. Os encapsulamentos indicam o posicionamento valorativo do sujeito. No caso do texto 2, o escrevente introduziu que as músicas tratavam de uma “situação cotidiana”. Essa situação foi referida, adiante, por meio do encapsulamento “desvalorização de trabalhadores e operários”, ou seja, o escrevente sintetizou a situação desenvolvida nas

letras de canção como “desvalorização”, o que oferece indícios para se entender como ele leu/interpretou. A forma de nomear desencadeia outros empregos lexicais na mesma direção de sentido, como apontado em maiúsculas:

“[...] A música “Construção”, de Chico Buarque, representa o RISCO que esses operários sofrem e podem sofrer, encaminhando-os a vários PROBLEMAS, inclusive à morte. A QUESTÃO DA MORTE e dos ACIDENTES ocorridos com esses operários é tratada normalmente como ALGO COMUM, mas não é!! O trabalhador deveria ser mais valorizado e protegido. / Já na música “Cidadão”, de Zé Ramalho, trata a QUESTÃO DO DESRESPEITO com o trabalhador. Na música, pode-se perceber que o narrador-personagem retrata uma SITUAÇÃO RUIM, onde relembra construções que ajudou a construir, mas pessoas valorizadas de classe alta (“cidadões”) demonstram que essas pessoas não são bem vindas onde elas mesmas trabalharam. Nisso entra uma QUESTÃO DE PESSOAS QUE SAEM DE SUAS TERRAS, para achar uma vida melhor, mas acabam sendo DESPREZADAS pela FALTA DE CONDIÇÕES. [...]”.

As escolhas lexicais ressaltadas nomeiam as situações expostas pelos enredos das letras das canções e apontam, juntamente a outros elementos, para o modo como o escrevente as classifica: sempre evocando o prejuízo e a opressão ao trabalhador. Esse direcionamento é dado pelo modo como o aluno leu e como conjugou o que leu ao seu universo singular de constituição subjetiva. São pontos, portanto, em que se observam traços da individuação do sujeito.

O diálogo com a instituição se materializa num estilo de texto dissertativo em que o escrevente segue uma estrutura típica⁵¹ de introdução (primeiro parágrafo), desenvolvimento

⁵¹ A reprodução da estrutura típica de dissertação se dá pela história de letramento escolar pela qual passou o aluno e por suas experiências linguístico-discursivas fora da escola. No entanto, saliento que, no último ano de Ensino Fundamental, é recorrente – ao menos em currículos de rede de ensino municipal e estadual do Estado de São Paulo, na qual a maioria dos alunos participantes da pesquisa estudou – o trabalho massivo com essa estrutura textual. O estudo de textos dissertativos e dissertativo-argumentativos é conteúdo dessa série e, geralmente, está associado ao preparo dos alunos para uma avaliação externa, aplicada no final do nono ano fundamental para a averiguação do índice educacional. Essa avaliação faz parte do SARESP – Sistema de Avaliação e Rendimento do Estado de São Paulo. Pretendo, pois, com esta nota de rodapé, indicar que o atendimento à estrutura dissertativa pode ser resultante dessa trajetória do aluno, na escola, o que indica, por sua vez, um modo de resposta à instituição.

(segundo e terceiro parágrafos) e conclusão (último parágrafo). Ele parafraseia os enredos (partes em itálico), trazendo o lido – os discursos do enredo das letras das canções – para com ele dialogar e apresentar sua interpretação. Ressalto que as paráfrases apresentam traços da maneira pessoal de leitura. O atendimento a uma organização da estrutura textual dissertativa; a recursos da linguagem padrão escrita, como a coesão textual; a escolha por um efeito de objetividade, usando a terceira pessoa, são fatores que indicam as imagens que o aluno antecipa como reguladoras da relação institucional escolar entre professor e aluno, que é basicamente uma relação vertical, hierarquizada, mediada por uma avaliação por vezes punitiva. Essa antecipação leva o aluno a replicar dessa forma, mesmo que isso não lhe tenha sido exigido como requisito de elaboração da réplica escrita. É um tipo de movimento dialógico com a instituição, em consonância com o que o aluno supõe ser presumidamente esperado por ela.

Os momentos de paráfrase e de posicionamento desvendam um movimento dialógico no entremeio – entre o dado (a reprodução) e o novo, numa tentativa de contribuição e interpretação, isto é, o escrevente conjuga as paráfrases com o seu modo de apreciação ao dado nas letras das canções. Em outras palavras: as paráfrases aos enredos das letras estão em função do já dito, que, segundo “normas de escrita escolar”, deve ser resgatado, em uma simulação de que os interlocutores da réplica não conhecem os textos replicados pelo escrevente, inclusive a professora solicitante; o aluno, porém, vai além do já dito materialmente nas letras, e as partes em negrito demonstram essas interações com o capturado nos enredos pelo aluno. Aproximo-me de Orlandi (2012), sobre o que propõe às tendências de leitura: leitura parafrástica, de ratificação discursiva, e polissêmica, com possibilidade de acesso a novos sentidos. O aluno traz o outro já enunciado no texto e o agrega a suas impressões, conjugando o dado e a contribuição pessoal. Nas partes em negrito, o leitor-escrevente se posiciona; transcrevo o trecho: “A questão da morte e dos acidentes ocorridos com esses operários é tratada normalmente como algo comum, **mas não é!! O trabalhador deveria ser mais valorizado e protegido**”. A questão de a morte ser tratada como algo banal (por alguém com quem o escrevente dialoga em ausência e de forma opositiva) é concretizada na letra da canção “Construção”. A primeira afirmação destacada em negrito (**mas não é!!**), pelo tom e uso de dupla exclamação, indica uma indignação e uma discordância, contrapondo-se ao anteriormente explicitado. A segunda afirmação destacada (**O trabalhador deveria...**) revela o posicionamento do aluno diante de uma situação que presume controversa, ou seja, haveria sujeitos e discursos que defendem o contrário: o trabalhador, para alguns, não deveria ser valorizado nem protegido; para outros, o trabalhador já seria

valorizado e protegido. A escolha⁵² pelo emprego da forma verbal no futuro do pretérito (“deveria”) e da forma adverbial quantitativa (“mais”) desvela o posicionamento dialógico do aluno, em resposta contrária a discursos de uma formação discursiva que se recusa a reconhecer o valor do trabalhador ou que minimiza a situação de submissão na qual ele vive. O aluno não se posicionou por meio de marcas de personalidade, mas empregou outros indícios enunciativos que revelam o modo como se engaja em relação ao trazido/dito no enredo. Os recursos usados pelo escrevente proporcionam efeito polifônico à sua réplica.

Outro movimento dialógico ocorre em direção ao contexto histórico resgatado por meio da memória discursiva relacionada à luta de classes propriamente dita. Os discursos sócio-históricos de opressão ao trabalhador, sobretudo ao trabalhador braçal e, no Brasil, especificamente em SP, ao trabalhador de construção civil, são acionados e indicados pela forma de referência exofórica, extralinguística feita pelo aluno, conforme partes sublinhadas, além do próprio léxico usado, como “trabalhadores” e “operários”. As marcações sublinhadas referem-se a pessoas que não são explicitadas pelos discursos do enredo, mas que são compreendidas por ele implicitamente (“muitas pessoas preferem não discutir”; “(a morte) é tratada normalmente como algo comum”; pessoas valorizadas de classe alta (“cidadões”). As aspas no termo “cidadões” delineiam uma ironia, segundo a qual o escrevente abre possibilidade à presença de outro discurso – que relaciona cidadania à classe social – e, ao mesmo tempo, afasta-se dele. Pela ironia, o escrevente marca o sentido que busca negar e outro sentido, que é afirmado. A forma linguístico-enunciativa de resgate do contexto amplo, sócio-histórico, gera efeitos de polifonia.

O aluno não faltou com a coesão textual, o que é mais uma marca de diálogo institucional, em atendimento aos requisitos avaliativos acadêmicos. É possível notar, porém, que coesão exofórica exige do leitor de seu texto o compartilhamento do conhecimento acerca das relações patronais inferidas. Nesse caso, pelo olhar da escola, o texto poderia apresentar problemas de coesão, por pressupor esse pacto com o leitor: “Muitas pessoas [quem?] preferem não discutir”. O corretor de texto, no caso, a professora, poderia ignorar o pressuposto e cobrar que o aluno explicitasse quais pessoas seriam estas, quando, pela memória discursiva, sabemos que a referenciação diz respeito aos padrões, àqueles que, pelos discursos sobre luta de classes, são acusados de desvalorizar o trabalho dos trabalhadores. O

⁵² Quando me refiro a “escolhas”, “emprego pelo escrevente”, “adoção de estratégia discursiva”, não pretendo designar o sujeito como totalmente consciente, autônomo e controlador dos sentidos de seu discurso. Conforme a teoria na qual se ancora esta tese, o sujeito é heterogêneo, cindido. Embora não seja origem dos sentidos que o constituem, o sujeito enuncia com essa ilusão. Estes sentidos são, ainda, efeitos da estrutura e do acontecimento discursivo, sendo, pois, sempre possíveis de virem a ser outros.

mesmo ocorre com os trechos “A questão da morte... é tratada normalmente...” e “... mas acabam sendo desprezadas...”. As informações que complementaríamos os enunciados “tratada por quem?” e “desprezadas por quem” ficam a cargo da interpretação do leitor da réplica do aluno. Nesse diálogo, também fica compreendido que o escrevente se filia ao discurso que entende o trabalhador como oprimido e faz uma espécie de denúncia a quem, para ele, seria o causador das situações trazidas pelos enredos: os patrões ou empregadores, num contexto de desvalorização do trabalhador, anunciada já desde o primeiro parágrafo.

TEXTO 3

CRÍTICAS

A canção do Chico Buarque, cujo nome é “Construção, que reflete sobre a vida de um operário.

*Um homem que já não era um ser humano, mas sim uma máquina escrava. Onde o seu refugio era a cachaça. **Carregava consigo a esperança de descansar para sempre.***

O pior de tudo é que isso não só aconteceu, mas ainda acontece. Não só como uma vida, mas com milhares.

Pior que ver PESSOAS sofrendo é ver PESSOAS fazendo o sofrimento alheio.

“Mas se o trabalhador não está feliz é só sair do serviço, fácil de resolver esse problema”.

Não é nada fácil. O trabalhador também tem suas necessidades e também não há nada de errado em querer algumas roupas manei-ras, um carro e uma casa própria. Ele aguenta tudo isso porque é melhor ser escravo do que desempregado.

Diferentemente do texto 2, em que o diálogo com o que se imagina da instituição ou da professora (como o escrevente imagina que ela espera ser lido o texto e ser escrita a réplica a ele) tem forte presença, neste texto 3, o diálogo marcante volta-se à situação do enredo e a quem o aluno presume provocá-la na realidade: o empregador. Novamente, veem-se como pano de fundo a luta de classes e o modo como o aluno dialoga com esse contexto social. O tom de protesto é indicativo relevante neste caso.

Nas partes sublinhadas, o escrevente responde a uma voz social pertencente a uma formação discursiva que não interpreta a situação do trabalhador da mesma forma que ele, isto é, manifesta-se em direção divergente a essa voz que ele enuncia.

Em “Pior que ver PESSOAS sofrendo é ver PESSOAS fazendo o sofrimento alheio”, há uma referência exofórica às posições-sujeito que sofreriam e causariam a situação trazida pelas letras das canções, associadas, pela memória discursiva, à posição social do empregado e do empregador, respectivamente, sendo o empregado oprimido pelo empregador. A partir desse posicionamento, o aluno dialoga com discursos de outra formação ideológica e discursiva: os trechos marcados com sublinhado são indícios do dialogismo entre a formação discursiva da qual enuncia o escrevente com outra, a que ele se opõe. As aspas em: “Mas se o trabalhador não está feliz é só sair do serviço, fácil de resolver esse problema” indicam a voz do outro, o discurso do outro com o qual se dialoga, dando um caráter polifônico ao texto.

Pode ser entendida como a voz vinculada à posição social do empregador, à qual o escrevente replica desta forma: “**Não é nada fácil...**” (as aspas, neste caso, marcam a retirada do texto por mim, não é elemento para delimitar o discurso do outro no texto). O último parágrafo todo, marcado em negrito e com sublinhado, denota, então, como o escrevente leu, como interpretou e se posicionou, e com quem dialoga, em resposta a discursos que emanam de outras perspectivas discursivas: **Não é nada fácil. O trabalhador também tem suas necessidades e também não há nada de errado em querer algumas roupas maneiras, um carro e uma casa própria. Ele aguenta tudo isso porque é melhor ser escravo do que desempregado.**

O escrevente, nesse trecho, busca dar uma resposta a quem, a seu ver, faz o trabalhador sofrer e sequer compreende o alcance da própria atitude. A busca por um responsável pela situação colocada pelos enredos da música (apenas da letra da canção “Construção”, comentada na réplica) mostra como o aluno avalia a situação. Tanto a referência explícita à voz do outro, pelo uso das aspas, como as respostas às vozes presumidas são recursos que dão ao texto um aspecto polifônico. Os movimentos de dialogismo, porém, nem sempre estão visíveis na organização verbal.

O título (observa-se que nem todas as produções apresentam título) aponta para um propósito contundente, a saber, fazer críticas, ou seja, posicionar-se, escrever o que pensa dos enredos desenvolvidos nas letras de canções. Isso explica o tom de protesto ao longo da réplica de leitura. O “eu” não é marcado linguisticamente, por meio de indícios de primeira pessoa, mas se deixa entrever a todo momento pelo modo subjetivo como aprecia a situação. Por exemplo, o segundo parágrafo, destacado por itálico e retomado aqui (“*Um homem que já não era um ser humano, mas sim uma máquina escrava. Onde o seu refugio era a cachaça. Carregava consigo a esperança de descançar para sempre*”) não se trata apenas de uma paráfrase do enredo, mas, principalmente, da interpretação dele. Para o aluno, o homem, personagem do enredo, não mais parecia humano, mas sim uma máquina escrava. A afirmação não foi feita pelo eu lírico, mas pelo aluno a partir da descrição desse homem feita pelo eu lírico. As passagens em itálico, além de indicar como o aluno leu e conjugou o que leu com suas experiências ideológicas, sociais, discursivas, indicam referências ao texto lido e replicado, configurando-se, portanto, como estratégia enunciativa entre o dito e o capturado do dito, numa relação dialógica e polifônica.

Outras marcas de apreciação aparecem em uma suposta escala avaliativa da situação (“pior de tudo/... pior que”). O escrevente considera a situação muito ruim ou pior que outras. O terceiro e quarto parágrafos revelam, ainda, metalepse do leitor (DAUNAY, 2017), que

mescla a ficção literária com a realidade, como se as cenas narradas e o personagem descrito não fossem mimese, mas sim, a própria realidade. O emprego das formas verbais “aconteceu” e “acontece”, por exemplo, (no trecho: “... isso não só aconteceu, mas ainda acontece”) caracteriza a metalepse, a qual, talvez, venha do modo sentimental e dramático como o aluno parece se relacionar com o enredo.

Esses movimentos dialógicos na réplica realizada dizem muito sobre a história de leituras do aluno e o como o que foi captado do texto lido serviu de base para a elaboração de sua réplica. Para a avaliação escolar restrita a questões gramaticais, muitos problemas de linguagem poderiam ser apontados, inclusive o tom da réplica poderia ser motivo de contestação, bem como aspectos que aproximam o texto de um estilo prosaico nem sempre aceito em textos escolares. Note-se, ainda, que o comentário de leitura em análise exige a participação ativa do leitor e supõe seu retorno à letra da canção, por não explorar contextualizações em paráfrase. A meu ver, a falta de paráfrase não se traduz pela desconsideração ou pelo não entendimento do texto lido. Pode traduzir a delimitação dos movimentos dialógicos realizados pelo leitor. Não adotar um diálogo direto com a instituição pode traduzir, ainda, um modo de subjetivação não submetido ao que seria “sujeito da escola”. Talvez o diálogo com a professora possa ser desvinculado daquele imbricado com a instituição, embora a professora seja representante da instituição. Se as recomendações formais escolares quanto à estrutura textual e ao estilo de linguagem, padrão e objetivo, não aparecem fortemente como presumidas na réplica, é como se o escrevente não tivesse aceitado se submeter a elas; nem a figura da professora como leitora imediata implicou a realização do diálogo institucional em sua totalidade. Pode haver a interpretação de que a função da professora foi desconsiderada, dada a fragilização da posição docente na sociedade, já comentado em itens teóricos da tese. No entanto, a meu ver, foi a relação construída entre professora e aluno que permitiu e conduziu a priorização de determinados movimentos dialógicos em detrimento daqueles específicos que seriam relevantes para a escola enquanto instituição que forma(ta) saberes e normatiza modos de transmissão deles. Assim, o aluno buscou dialogar, pressupondo outros interlocutores, não se submetendo rigidamente à formatação institucional. É um aluno livre, nesse sentido, que cobra uma ação ativa de seu leitor, da mesma forma como realizou sua leitura, ativamente, estabelecendo diálogos, sobretudo, com o contexto sócio-histórico. Com essa característica ativa, pela qual o escrevente se envolve com o que lê, faz, inclusive, uma aproximação entre seus sonhos e aquele que supõe ser também o do trabalhador (“não há nada de errado em querer algumas

roupas maneiras, um carro e uma casa própria”). Aliás, seriam sonhos ou direitos de todo ser humano?

TEXTO 4

Critica as músicas: “Construção” de Chico Buarque e “Cidadão” de Zé Ramalho.

As duas músicas tratam de assuntos sobre o construtor no Brasil, as duas cantam o sofrimento e a desvalorização do construtor.

Acho que o grande problema do assunto na música, é que os próprios construtores não dão o valor as suas lindas obras, muitas vezes por falta de conhecimento eles não lutam por seus direitos, e não se importam quando são desvalorizados.

O texto 4 estabelece os mesmos movimentos dialógicos analisados nos textos anteriores. O primeiro parágrafo, destacado em itálico, serve de contextualização dos textos lidos; logo, são procedimentos que denunciam atendimento ao que se espera de uma produção de texto: a paráfrase do texto lido, para preparar os interlocutores futuros da réplica; denunciam, conseqüentemente, preocupação com o encontro dialógico com o interlocutor imediato da réplica, encarnado na figura da professora. Esses movimentos indicam, ainda, antecipação do escrevente do que se espera dele como bom leitor, que sabe resumir o texto, localizar informações, recontá-las à sua maneira etc.

Contudo, minha intenção com a transcrição do texto 4 é enfatizar o terceiro movimento dialógico, que agora consiste no diálogo com a cena trabalhista sob outra perspectiva, marcando posicionamento diferente do observado até então. O último parágrafo indica o modo como o aluno leu e apreciou a situação desenvolvida nos enredos das letras de canções. Para ele, diferentemente das outras leituras, há outras explicações para o que é narrado, nomeado nesta réplica como “problema” ([...] o grande problema do assunto na música, é que [...]). Esse problema ocorre: “**por falta de conhecimento eles não lutam por seus direitos, e não se importam quando são desvalorizados**”. Aqui as mazelas do trabalhador estão a cargo dele mesmo e de suas atitudes. É uma outra forma de interpretação, revelando um ponto de deriva dos sentidos, cuja construção passa pela constituição ideológica do escrevente, por sua formação discursiva, por sua história social, isto é, por sua singularidade, que se engendra no interdiscurso marcado pelo outro.

TEXTO 5

As duas músicas abordam, de certa forma, o mesmo tema, sendo que o “personagem principal” é o operário na vida de muito trabalho e sofrimento. Nessa cena, as músicas focam no ponto em que são desprezados e sujeitados de uma forma comum de vida, relacionando-se à cultura da cachaça para esquecer a dor. Nas letras, ambas apresentam a zeugma e a elipse, a anáfora e a assonância como recursos que regem o ritmo, para não atrasar alguma fala ou perder a sincronia. Quanto a construção, serve como metáfora e ironia para com a vida em seus altos e baixos.

O texto 5 poderia ser dividido em duas partes, destacadas por itálico e sublinhado: a primeira se refere a uma breve contextualização dos enredos das letras das canções, o que funciona também como uma introdução, trazendo o “outro” sobre o qual se comentará; a segunda parte refere-se a uma análise dos textos feita pelo aluno, voltada a aspectos expressivos, como a conotação e as figuras de linguagem.

Neste texto, não observo o mesmo modo de movimento dialógico realizado nos anteriores. Aqui, a réplica é direcionada, basicamente, à professora, tida, pelas relações imaginárias impregnadas nas relações escolares, como aquela que checa a aprendizagem de um conteúdo e atribui uma nota, a qual influencia na aprovação ou na classificação do aluno. Isso porque há uma preocupação, por parte do aluno, em apontar que aprendeu os conteúdos trabalhados em aulas anteriores, mencionando as figuras de linguagem, um dos tópicos em estudo naquele momento. O fato de o aluno ter interpretado “construção” como uma metáfora para altos e baixos da vida (“Quanto a construção, serve como metáfora e ironia para com a vida em seus altos e baixos”) pode ter relação com a busca de uma resposta à professora, que estaria voltada à checagem da aprendizagem dos recursos figurados dos textos poéticos.

Esse leitor, que caracterizo como um sujeito próprio ou típico da escola, também busca atender à coesão e à coerência recomendadas (por exemplo, o recurso de anáfora, o uso de pronomes relativos, como em: “As duas músicas abordam, de certa forma, o mesmo tema, sendo que o “personagem principal” é o operário na vida de muito trabalho e sofrimento. Nessa cena, as músicas focam no ponto em que são desprezados e sujeitados de uma forma comum de vida, relacionando-se à cultura da cachaça para esquecer a dor [...]”), bem como a uma linguagem formal, com termos técnicos próprios da análise do gênero literário (“personagem principal”...). Esse estilo de linguagem e a priorização ao diálogo com o que imagina esperar a professora em relação à absorção dos conteúdos ensinados dão à réplica

com caráter monofônico. Há dialogismo, evidentemente, mas os recursos enunciativos e os movimentos que antecipam respostas, demandam outras, trazem o outro para o texto etc. emergem de forma mais restrita nesta produção, texto 5. O aspecto monofônico afeta, ainda, a meu ver, o potencial que o texto tem para suscitar novas réplicas, em outros possíveis leitores, que venham a se estabelecer na cadeia discursiva. Esse potencial de instigar réplicas, por sua vez, está relacionado à abertura do texto para a produção de sentidos por parte do outro. Uma réplica fechada nela mesma, como parece a tendência do texto analisado, teria os sentidos também nela mesma, demandando pouca participação ativa e responsiva do outro.

2.2.2 Movimentos dialógicos constitutivos de réplicas de leitura de obra cinematográfica

Quadro 5 - Contorno etnográfico da réplica de leitura (segundo grupo)

PROPOSTA DE RÉPLICA DE LEITURA: assistir ao filme “Alexandria” (tomado como ato de leitura) e, em seguida, elaborar um texto dissertativo-reflexivo, de até 15 linhas, sobre estes tópicos, que são abordados na obra cinematográfica: a) conflitos étnico-raciais; b) conflitos religiosos; c) conflitos de gênero.

CONTEXTO PEDAGÓGICO: o filme foi transmitido em três aulas seguidas com a turma de alunos de Graduação em Matemática (em um dia de quatro aulas seguidas a serem lecionadas à classe). O objetivo principal, explicitado aos alunos antes do filme, era a aprendizagem de elaboração de um plano de aula interdisciplinar, tendo algum tópico matemático relacionado a aspectos do filme. Visava-se ao desenvolvimento de habilidades e competências para se trabalhar um tema ou conteúdo interdisciplinarmente. Para esta pesquisa, o interesse recai em outra atividade realizada a partir do filme: após a sua exibição, foi solicitada a réplica escrita a ele, em uma proposta sem muitas recomendações formais de produção. O objetivo dessa atividade (feita antes do plano de aula e com menor ênfase que ele) era avaliar a leitura que os alunos haviam feito do filme e como procederiam, na escrita, diante de uma proposta de texto ampla, sem requisitos de formatação textual, o que dava mais liberdade para se expressarem. Esse texto seria entregue à professora, sem servir para avaliação formal, apenas para um tipo de avaliação diagnóstica, a partir da qual a professora poderia dar alguma devolutiva aos alunos, com o intuito de contribuição à formação crítica. Essas questões foram verbalizadas em sala de aula, junto à proposta de réplica.

CÓDIGOS PARA ANÁLISE: os textos foram transcritos como os alunos os escreveram. As marcações estão em *itálico*, **negrito** e sublinhado, visando a diferenciar os itens descritos e a ressaltar pontos de movimentos dialógicos que serão comentados na análise.

Analisados os dez textos selecionados para esta seção, observei, basicamente, uma tendência dos alunos em dar uma resposta ao que, pelo imaginário discursivo, antecipavam como esperado pela professora e, conseqüentemente, como “correto”, já que a ideia de “correto” estava relacionada à voz da professora. Nesse sentido, a cultura hierarquizada da escola, cujas imagens passam pela posição de professor como detentor do conhecimento e a dos alunos como receptores desse saber, mostra-se fortemente constitutiva das réplicas desta seção, o que, por sua vez, marca um movimento dialógico em direção à instituição.

Seguem as análises de quatro (04) textos deste conjunto de réplicas. Os destaques em itálico, negrito, sublinhado e maiúsculas foram feitos por mim, não pelo aluno.

TEXTO 1

Conflitos raciais e religioso *esta presente quando eles* separam os judeus dos demais, e de gênero *quando [eles]* julgam e fala que Jesus escolheu apenas homens para ser seus apóstolos, dizendo que as mulheres são inferiores.

A réplica 1 é engendrada pelos modos de objetivação do sujeito – conceito advindo de Foucault (2006) – na escola, segundo os quais se deve provar que leu e que leu corretamente. Essa compreensão incorporada do que é leitura na escola está relacionada, conseqüentemente, com a necessidade de localizar informações no texto lido. O texto 1 aproxima-se de uma configuração de resposta a alguma pergunta solicitada, imaginariamente, pela professora. No presente caso, portanto, o escrevente tomou a proposta de leitura após a exibição do filme como uma pergunta de averiguação de sua compreensão. Essa forma de interação com a proposta de réplica indica a própria concepção de leitura escolar que constitui o aluno: ler é decodificar os sentidos já dados e considerados corretos por uma instância que os legitima, a professora. Indica também um posicionamento de aluno passivo, receptor de informação, engendrado pela própria prática escolar da reprodução. Finalmente, dá pistas sobre a história de leituras do aluno, a partir do questionamento reflexivo: como foram as experiências dele com a leitura na escola para que, diante de uma solicitação ampla de réplica, sem exigências rígidas quanto à elaboração, sem critérios de avaliação, isto é, em certa medida, livre, que procurasse mais “ouvir” o aluno e descobrir “como” interpretou o filme do que averiguar se entendeu algo que supostamente deveria ter entendido? Esse é um tipo de reflexão que o aluno inscrito na figura do imbecil pode instigar a fazer. A meu ver, as experiências foram bem formatadoras e limitadoras, o que levou o escrevente a realizar uma réplica de leitura segundo o que a própria escola produziu nele, considerando que a escola – no caso do contexto brasileiro – é o meio em que as pessoas em idade escolar têm maior contato com práticas escritas, visto que ainda há um longo caminho a percorrer para que as famílias tenham mais livros em casa, mais acesso a bibliotecas, mais contato com jornais, enfim, para que possam desfrutar de todo tipo de cultura que lhes ofereça contato com variadas formas de letramento. A escola é, pois, um ambiente fundamental para levar as crianças a usufruir de experiências com a escrita.

Observem-se as marcas linguístico-enunciativas em itálico (“[...] *esta presente quando... quando* julgam [...]”). Foram empregados operadores temporais *quando* (por se tratar de cenas) com efeitos de sentido de lugar (para localizar a informação) e a expressão *esta presente* também para marcar lugar nas cenas. Esses recursos revelam a tentativa de decifração de sentido que poderia ser visivelmente “pegado” no texto lido.

Destaco, ainda, a referenciação exofórica pelo uso do pronome pessoal “eles”, que é retomado, de forma elíptica, como sujeito de outras ações verbais: [eles] julgam, [eles] fala, [eles dizem] dizendo. O referente para “eles” é identificado por quem tenha assistido ao filme. Assim, o escrevente, considerando que a professora teve acesso ao filme que ela mesma exibiu aos alunos, presume a compreensão de sua réplica. Em outros termos, ele aposta no diálogo que conseguirá estabelecer com o leitor imediato de sua réplica, a professora. Ao mesmo tempo em que o texto é resultado dos modos de objetivação do sujeito na escola, outros aspectos implicitamente exigidos para a produção escrita não são atendidos, como a contextualização do enredo ou, ao menos, do tema a ser abordado, trazidos por meio de paráfrases que, geralmente, iniciam os gêneros discursivos como “comentário de leitura”, “dissertações escolares” e outros. Esses aspectos podem ser indícios de uma preocupação maior com a interlocução imediata e, conseqüentemente, com a imagem que faz desse interlocutor, mais do que com as normatizações de escrita e com as interlocuções estabelecidas com outros tipos de interlocutores.

A restrição do movimento dialógico realizado pelo escrevente foi materializada em uma réplica com aspectos de monofonia. A busca do aluno por direcionar sentidos, desenvolvendo pouco o diálogo com o conteúdo trazido pelo filme, com o contexto sócio-histórico de produção dele e mesmo com os interlocutores da réplica, deu um caráter pouco dialógico à sua leitura. Esse caráter é reforçado pelo apagamento do “eu”, tanto linguística quanto discursivamente, que não está, a meu ver, em favor da objetividade, mas, sim, em função da anulação do sujeito-leitor. O texto, naturalmente, é uma réplica, na qual se entrevê a dialogia. É, contudo, uma réplica com aspectos monofônicos que levam à percepção de uma leitura realizada sob o simulacro da monologia. Nesse caso, o potencial que tem para instigar novas réplicas – réplicas futuras na rede dialógica, em que os sujeitos encontrem pontos de deriva para a construção de sentidos – também fica restrito.

Todos os textos analisados apresentam os traços dialógicos encontrados no texto 1, mas o grau de presença dessa característica foi variado. O texto 1 foi selecionado e apresentado primeiramente, por ser o caso mais evidente do aspecto de dialogismo discutido. Seguem outros textos, em que novos aspectos se apresentam.

TEXTO 2

O filme se passa na cidade de Alexandria, no Egito e tem como personagem principal a filósofa Hipatia.

*Conflito étnico-raciais: É **muito grande a temática** que passa em torno dos conflitos étnico raciais, religiosos e de gênero. A **intolerância** em não conviver com outras étnias como judeus, povo de Alexandria.*

*A **intolerância religiosa** é uma das **questões centrais** no filme, **destroi** a vida das pessoas, causando guerras.*

*A principio iniciou-se **conflito** entre cristãos e pagãos e mais tarde entre os pagãos com judeus. **Tudo isso** ocorria **porque eles não aceitavam, toleravam** a religião do outro. Acredita-se que o seu Deus era o melhor.*

Em relação ao conflito de gênero a mulher tinha que ser submissa ao homem, não deveria emitir opinião, pensar.

*O filme retrata muitas **questões que ainda estão presentes no nosso cotidiano, a falta de respeito** com as diversidades religiosas, de gênero e étnico raciais.*

No texto 2, destaco em itálico os recursos típicos de organização da estrutura textual de dissertação escolar, mesmo que essa estrutura não tenha sido verbalizada como uma exigência. A escolha por ela é indício de como se constituiu o sujeito em interação com os discursos escolares e em interação com suas experiências de leitura também fora da escola, em contato com outros textos. No primeiro parágrafo, o escrevente contextualiza o filme visto (lido). Em seguida, desenvolve os tópicos norteadores da reflexão solicitada em parágrafos diferentes, de maneira enumerativa e quase topicalizada. O último parágrafo é uma conclusão, associando a temática da obra cinematográfica à atualidade, em metalepse do leitor (“[...] muitas questões que ainda estão presentes no nosso cotidiano [...]”).

As paráfrases do enredo (não totalmente destacadas por mim no texto 2) consistem no diálogo com o dito no filme. É um diálogo pontual, anunciado pelo léxico e por frases curtas que recontam os fatos ocorridos (exemplo: “O filme se passa na cidade de Alexandria...”; “[...] a mulher tinha que ser submissa ao homem, não deveria emitir opinião, pensar.”). Esse movimento dialógico se estende, em uma relação eu/outro, com o modo indicativo do que foi captado do enredo pelo leitor e como ele apreciou esses dados, processo este que resulta de uma conjugação entre o já dito e o que vai ser dito, ou entre o dito e a constituição subjetiva do sujeito-leitor, ou, ainda, entre a interação de uma leitura parafrástica e polissêmica, em todo caso, resultante de um processo dialético de implicação heterogênea da subjetivação. Os

destaques em negrito apontam vestígios da extensão do movimento dialógico que o escrevente estabeleceu com o que foi por ele capturado do enredo do filme. Mais detidamente, em relação aos recursos enunciativos, saliento a forma como o escrevente nomeia os fatos do enredo (**intolerância, falta de respeito**), atribui-lhes características (muito **grande** a temática, questões **centrais**), traduz a ação realizada (**destroi** a vida, não **aceitavam**, [não] **aceitavam**), entre outros aspectos que podem ser entendidos como indícios de como o aluno interpretou e replicou.

O último parágrafo funciona como uma conclusão ao texto, em que o escrevente antecipa a imagem do aluno crítico, aquele que capta aspectos do texto lido e o transpõe a outros contextos, geralmente ligados a questões sociais atuais. Esse imaginário é afetado pelo histórico de propostas de redação de vestibular, do ENEM, de produções escritas em entrevistas de empregos e de outras esferas de interação humana que lançam mão de temáticas e/ou polêmicas sociais para avaliar a capacidade de reflexão dos candidatos. Assim, é comum, por exemplo, sobretudo em cursinhos preparatórios para redação de vestibular, a tentativa de acerto (ou adivinhação) do tema da prova de redação que será cobrado. É comum, também, que os professores dessa área aconselhem seus alunos a se manterem atualizados quanto aos acontecimentos do mundo, quanto às polêmicas do momento, quanto a fatos históricos para serem relacionados aos contextos atuais etc. Nesse sentido, embora o escrevente do texto 2 não tenha desenvolvido o vínculo do filme com o momento contemporâneo, esse vínculo foi apontado por meio de uma afirmação (“O filme retrata muitas questões que ainda estão presentes no nosso cotidiano [...]”). Esse formato de finalização do texto é indício de como o aluno replica na escola, quais discursos atuam nessa réplica e quem o escrevente prioriza para dialogar.

Apesar da análise dos movimentos dialógicos observados, poucos foram os elementos explícitos que dão aspecto polifônico ao texto, avançando no dialogismo com outras instâncias discursivas que o texto lido poderia evocar. Pelo emprego da norma padrão, pela organização textual em uma estrutura coesa e coerente, pela busca da objetividade e pela antecipação de uma imagem crítica de sujeito, atento à atualidade associada ao filme, o escrevente produziu uma réplica que o define como bom leitor, de acordo com a concepção de leitura e com a imagem de criticidade que frequentemente perpassam a escola.

TEXTO 3

Conflitos étnico-raciais: DEVIDO todos serem **diferentes**, judeus; árabes; existiam **diversos** conflitos entre eles a religião e de gênero. Nos quais OCASIONARAM diversas mortes.

Conflitos religiosos: COM A BIFURCAÇÃO NA RELIGIÃO, cristãos e pagãos, OCASIONAVA **diversos** conflitos *sitado no filme* o castigo físico no caso de **desvio** na “conduta correta”. Na qual **nota-se** os **pagãos como classe privilegiada** e tinham direito a educação e os **cristãos com classe desfavorecida**, mas com **tanta fé capazes** de defende a religião **a qualquer custo**. Apredejamento, mortes, “guerras” TUDO CAUSADO PELA RELIGIÃO.

Conflitos de gênero: O filme retrata uma mulher empátia [nome da protagonista, Hipátia], *como uma grande estudiosa; filósofa, astrônoma; matemática*. **No entanto**, era “desvalorizada” POR SER MULHER, PORQUE o sexo feminino era considerado **inferior**, OU SEJA, ela deveria submeter-se ao homem sem opinar. Mesmo com **diversos** conflitos ela defendeu o que acreditava, mesmo isso tendo-a levado à morte!

Observo, neste texto 3, a escolha pelo desenvolvimento do texto de forma a separar cada tópico solicitado para reflexão, juntamente a trechos que ratificam a retirada de informações do próprio filme, conforme destaque em itálico. É uma estrutura textual que apareceu em vários casos deste conjunto de réplicas sobre o filme, o que aponta para a compreensão de um sistema de respostas (destacadas em negrito) a supostas perguntas e a preferência por comentar cada item separadamente, sem relacioná-los.

A explicitação de motivos para as ocorrências dos conflitos no enredo do filme (por meio de estruturas destacadas por mim no texto 3, com letras maiúsculas) também se agrega ao mesmo sistema de perguntas e respostas, dando indícios de que o aluno entendeu a proposta de réplica em torno do seguinte: “por que ocorrem conflitos étnicos, religiosos e de gênero no enredo desenvolvido no filme?”. Tais fatores revelam como o aluno replicou, estabelecendo diálogo com o que compreendeu do comando da réplica, materializado na voz da professora. É um diálogo, pois, com o que captou do filme em função do leitor imediato de sua réplica.

Os enunciados que destaquei em negrito referem-se a vestígios da apreciação do leitor sobre dados interpretados do enredo. Emergem como contribuições do universo pessoal do

aluno: a) o fato de ele ter caracterizado como **diferentes** os povos que compõem a narrativa do filme; b) o uso do vocábulo **diversos** (empregado três vezes na réplica), que, associado ao termo conflitos, intensifica o contexto de divergências construído na obra cinematográfica; c) a nomeação de **desvio** para alguma falha cometida pelas personagens que era repreendida com castigo físico; d) a interpretação de **pagãos como classe privilegiada e cristãos como classe desfavorecida**; e) o emprego da forma impessoal em **nota-se**, buscando efeito de distanciamento e objetividade; entre outros traços enunciativos que demonstram o encontro intersubjetivo eu/outro.

Detenho-me um pouco mais para a presença de operadores discursivos de oposição, **mas e no entanto**:

[...] nota-se os pagãos como classe privilegiada e tinham direito a educação e os cristãos com classe desfavorecida, **mas** com **tanta** fé capazes de defende a religião **a qualquer custo**. [...]

Conflitos de gênero: O filme retrata uma mulher empátia, como uma grande estudiosa; filósofa, astrônoma; matemática. No entanto, era “desvalorizada” POR SER MULHER [...]

Esses operadores indicam discursos em direções divergentes. O escrevente traz o discurso sobre a desvalorização e inferiorização dos cristãos que se materializa no enredo como associada à voz de quem tem poder, daquele que, por ser dominante, tem os cristãos a ele submetidos. Em contraposição a esse discurso, o escrevente traz um discurso relacionado ao contexto religioso, que, historicamente, produz o sentido de que “a fé move montanhas”, ou seja, ela seria a mais poderosa das armas contra a dominação, no caso, dominação entre ricos e pobres, senhores e escravos. O fato de os cristãos mostrarem resistência ao opressor permitiu ao escrevente contrapor os dois discursos: aquele que produz a superioridade do dominador social, do campo sócio-político, e aquele que produz força de espírito, do campo religioso. Esse segundo discurso é salientado pelo escrevente: a) por estar após o operador discursivo “mas”, que não apenas opõe sentidos, como ainda minimiza o primeiro, textualizado antes dele, e ressalta o segundo; e b) por usos de marcadores como **tanta**, que intensifica “fé”, colocada como causa para a consequência “defesa da religião **a qualquer custo**”.

O mesmo funcionamento discursivo, porém entre discursos diferentes, ocorre com o emprego do operador **no entanto**. Aqui, o escrevente opõe o discurso sobre o que é entendido como “ser bem sucedido” socialmente, algo relacionado ao campo profissional, com o

discurso machista de desvalorização do sujeito pelo fato de ser mulher. A filósofa Hipátia, protagonista do filme, é bem sucedida profissionalmente e desvalorizada por seu gênero. É uma relação, na verdade, de concessão, mais que oposição: apesar de ser bem sucedida profissionalmente, é desvalorizada por pertencer ao gênero feminino.

Esse modo de articulação entre os discursos realizado pelo escrevente, com operadores de oposição e de concessão, traz para o texto uma contribuição pessoal, com a proximidade e o distanciamento a formações discursivas das quais emanam tais discursos, e, para além disso, provoca um efeito polifônico, em que duas vozes dialogam no embate.

Finalmente, comento três casos de uso das aspas, marcados por sublinhado, em: “conduta correta”, “guerras” e “desvalorizada”. Diferente do uso recorrente de aspas em ironia, não é para este efeito que são empregadas. No primeiro caso, de “conduta correta”, as aspas cumprem, a meu ver, a função de afastar sentidos não pretendidos pelo leitor. Parece que o escrevente entende que, dentro do contexto do filme, houve um desvio da conduta considerada correta, mas as aspas indicam pretensão de não ancoragem a esse sentido construído no enredo, apontando certa discordância. A “conduta correta” no filme não é o que o escrevente entende como correto. “Correta”, associada ao filme, tem a ver com a obediência a ritos morais, aos senhores de escravos. O escrevente não se aproxima desse tipo de ideia para o termo “correto” em referência a uma conduta. Já no segundo caso, “guerras”, as aspas indicam a inadequação do termo. Não seriam bem guerras, na opinião do replicador, o que aconteceu no filme; logo, o emprego desse termo revela cuidado do escrevente ou uma indicação ao seu interlocutor de que ele tem consciência da inadequação. No terceiro caso, “desvalorizada”, considero que tenha acontecido o mesmo que no caso de “guerras”. Se a protagonista era bem sucedida (“[...] grande estudiosa; filósofa, astrônoma; matemática...”), talvez não fosse tão desvalorizada. Assim, o escrevente delimita uma certa inadequação do termo, cujos sentidos são diferentes a depender dos grupos que o empreguem. Para um determinado grupo, pode haver a visão de que a personagem era valorizada; para outros, não. Essa pluralidade de sentidos relaciona-se às formações discursivas e ideológicas diferentes, as quais implicam questões de gênero (feminino e masculino). Apesar de indiciar que entende outras vozes que representam discursos contrários, o escrevente se filia ao discurso feminista, para o qual o enredo produz o sentido de desvalorização da mulher. As aspas, portanto, são recursos que geram um aspecto polifônico à réplica, implicando, ainda, que o aluno percebeu as várias vozes, muitas vezes divergentes, que dialogam no contexto do filme.

TEXTO 4

Conflitos étnico-rationais: Por Alexandria ser um grande centro econômico-cultural, abrigava vários povos, o que gerou conflito, principalmente entre os greco-romanos, judeus e os cristãos locais, e **como é comum na história**, essa **intolerância entre os povos** levou a criação de um **ódio** que nem eles mesmos podem explicar por que sentem, e que, mesmo pequeno, AINDA EXISTE.

Conflitos religiosos: Esse conflito entre os povos tem foi **agravado** pela religião, que faz com que a religião grega fosse extinta de Alexandria e que os judeus fossem expulsos. Essa **intolerância, principalmente por parte dos cristãos** se dá pela **interpretação arbitrária** das escrituras, e **não tem nada a ver com os ensinamentos deixados por Cristo**. Essa **arbitrariedade** AINDA OCORRE NO MUNDO ATUAL, JÁ QUE AS RELIGIÕES CRISTÃS AINDA DISCRIMINAM OUTRAS, PRINCIPALMETNE NO BRASIL, ONDE AS RELIGIOES AFRICANAS SÃO MUITO DISCURINADAS.

Conflitos de gênero: Na época que se passa o filme as mulheres eram **tratadas como objeto**, sem direitos. Mesmo antes do cristianismo tomar o poder, Hipátia não era reconhecida pelos homens gregos, apenas pelos seus alunos, com a ascensão do cristianismo isso **apenas aumentou**, PROVANDO QUE O MACHISMO NÃO É UM PENSAMENTO DE POVOS OU RELIGIÕES ESPECÍFICOS, MAS QUE ELE ESTÁ NA ESSÊNCIA DO SER HUMANO, E ISSO NÃO É ALGO BOM, POIS DE GERAÇÃO EM GERAÇÃO ELE É PASSADO, E MESMO NOS DIAS ATUAIS, AS MULHERES AINDA SÃO SUBJULGADAS E DISCRIMINADAS. ESSE MACHISMO HISTÓRICO TAMBÉM É RESPONSÁVEL POR INÚMERAS MULHERES GRANDIOSAS, QUE PENSARAM OU CRIARAM COISAS INCRÍVEIS NÃO FOSSEM RECONHECIDAS.

O escrevente do texto 4 optou pela elaboração em estrutura de tópicos (destacada por mim, em itálico) sugeridos para a reflexão no comentário, com o desenvolvimento de cada um deles, aparentemente, sem conexão, mas que, na verdade, apresentam alguns aspectos coesivos entre eles, como entre o primeiro e o segundo: o escrevente disserta sobre o primeiro conflito e relaciona a causa de seu agravamento (retomado por anáfora: *Esse conflito entre os povos*) ao segundo conflito, o religioso.

É uma estruturação muito próxima à adotada no texto 3. Aqui, porém, não fica pressuposto o sistema de perguntas e respostas, em que as perguntas são antecipadas como propostas de réplica e as respostas são réplicas à professora. O escrevente inicia os tópicos com paráfrases do enredo do filme, apresentando, basicamente, o contexto das ações das personagens, como o lugar onde se desenvolve a narrativa, quem dela participa, em que consistia cada conflito. Essas paráfrases são permeadas de contribuições de como o escrevente leu o enredo (enunciados destacados em negrito), como, por exemplo, chamar de **intolerância** as divergências entre povos e classificar como **arbitrária** a interpretação que os cristãos faziam das escrituras. Sobre essa consideração da arbitrariedade, o escrevente deixa entrever sua própria constituição como cristão, colocando-se como conhecedor dos ensinamentos de Cristo (trecho: **não tem nada a ver com os ensinamentos deixados por Cristo**), sendo, assim, capaz de avaliar a falta de relação entre a interpretação das escrituras pelos cristãos, no filme, e uma interpretação que, para o escrevente, seria a verdadeira.

Para além do movimento dialógico entre a paráfrase do visivelmente dado e a interpretação segundo a perspectiva do aluno, há, ao final de cada tópico, uma transposição do contexto do filme para o contexto social atual, como numa análise do momento contemporâneo, afetada pelo imaginário do que seria um leitor crítico. Esse olhar lançado sobre a atualidade revela, ainda, interação com discursos sócio-históricos sobre embates religiosos e de gênero. Nesse movimento dialógico, é possível vislumbrar a filiação do escrevente a discursos que defendem a pluralidade e liberdade religiosa e a igualdade entre homens e mulheres. A filiação do leitor a esses discursos se dá pela interpretação que faz de que os conflitos vistos no filme também estão associados a outros, na atualidade, pontuando-os, no espaço-tempo: que religiões cristãs *no Brasil* discriminam religiões de origem africana e que muitas mulheres *criaram coisas* consideradas incríveis, mas que *foram esquecidas*, por conta do pensamento machista que as subjugou. Ao deixar indícios de discursos dos quais se aproxima, deixa indícios de outros, dos quais se distancia. Os discursos, então, mesmo em ausência, participam do dialogismo e dão aspecto polifônico à réplica, na qual ecoam muitas vozes sociais. As associações e relações tecidas pelo aluno anunciam sua constituição discursiva, seu posicionamento social e, ainda, como leu (assistiu a) o filme. O que fica do enredo do filme para este aluno parece diferente do que ficou para os escreventes dos outros textos analisados.

No primeiro tópico desenvolvido, há uma modalização em: “[...] essa intolerância entre os povos levou a criação de um ódio que nem eles mesmos podem explicar por que sentem, e que, mesmo pequeno, ainda existe”, a qual, por recusar o tom categórico, busca

negociação com outras vozes, que possam ser contrárias à afirmação do escrevente. A modalização, nesse caso, é uma concessão que ameniza o fato, o ódio, isso porque o escrevente pode entender como um sentimento muito forte para definir o que as pessoas sentem hoje, isto é: no filme, houve mortes violentas entre membros das diferentes religiões; já os casos de intolerância religiosa, no Brasil, podem não ter sido entendidas como tão graves ou tão violentas. Além da procura para delimitar o sentido que pensa ser o mais adequado à sua análise da realidade, a negociação sempre passa pelo diálogo entre duas ou mais vozes. Nesse caso, é um ato responsivo à voz que diria que o ódio entre povos não existe hoje, que os tempos são outros, são diferentes, que o conflito étnico ocorreu em outra época; ou, ainda, em outro lugar, em Alexandria, não ocorreu ou não ocorre no Brasil. Para dialogar com essa voz, o escrevente modaliza a sua voz. Os diálogos com um contexto amplo, para além do contexto restrito do filme, são impulsionados pela temática proposta e pela forma como o escrevente fez sua leitura. Diferentemente da seção anterior, em que o contexto sócio-histórico relacionado à opressão da classe trabalhadora foi convocado ao diálogo, nesta seção, é o contexto relacionado à diferença étnica e religiosa e ao papel da mulher na sociedade que é acessado.

Os movimentos dialógicos tecidos ao longo da réplica 4, em direção à instituição, à professora, ao dito no texto lido, a outros discursos sócio-históricos, contribuem para a transmissão de uma imagem de aluno com acentuado espírito crítico.

2.2.3 Movimentos dialógicos constitutivos de réplicas de leitura de reportagem

Quadro 6 - Contorno etnográfico da réplica de leitura (terceiro grupo)

PROPOSTA DE RÉPLICA DE LEITURA: ler a reportagem “Luz nas trevas”, publicada pela revista *Veja*, e redigir um comentário reflexivo sobre o texto (não houve recomendações quanto à forma do texto, indicação de quantidade de linhas, nem estilo de linguagem; não era uma produção para avaliação formal, mas apenas para interação diagnóstica sobre o processo de leitura).

CONTEXTO PEDAGÓGICO: as cópias da reportagem foram entregues aos alunos do Ensino Médio e da Graduação em Matemática para que lessem individualmente. Essa etapa ocorreu após a leitura e discussão de algumas notícias sobre o caso de um adolescente que, em dias anteriores à atividade (escolhida pela professora, inclusive, pela relação discursiva com esse caso), apareceu em um vídeo, disseminado na internet, com a testa tatuada com a frase “sou ladrão e vacilão”, que teria sido feita à força, como punição por um suposto furto cometido pelo jovem. O objetivo pedagógico da atividade era, basicamente, observar a interpretação dos alunos sobre a reportagem e, ainda, verificar se conseguiriam relacionar o fato nela tratado com o fato denunciado pela mídia brasileira na ocasião. Em outras palavras, relacionar à questão dos castigos físicos como meio de punição feita sem a mediação de processos jurídicos e penas previstas em leis objetivas pelo código penal vigente no país. A questão do interdiscurso e da interpretação histórico-ideológica era relevante. Esperava-se sua análise nas réplicas dos alunos, ficando com menor ênfase os aspectos de nomenclatura gramatical, de uso da norma padrão da língua e de formatação mais ou menos estável para gêneros dissertativos, como a dissertação escolar e o artigo de opinião. Esses aspectos são considerados de extrema importância, obviamente. Apenas não foram alvo dos objetivos pedagógicos, nesta atividade de leitura.

CÓDIGOS PARA ANÁLISE: os textos foram transcritos como os alunos os escreveram. As marcações estão em itálico, negrito e sublinhado, visando a diferenciar os itens descritos e a ressaltar pontos de movimentos dialógicos que serão comentados na análise.

Segue a apresentação de quatro (04) dos dez textos analisados neste grupo. Como nas outras seções, resalto que os destaques foram feitos por mim e não, pelos alunos.

TEXTO 1

É **muito ruim** sabe que esse tipo de comportamento ainda existe, pois **somos** todos humanos e **deveríamos** ajudar uns aos outros *apesar das* diferença de raça, cor, país, religião, condições financeiras e estudo. **Eu pessoalmente** não vejo motivo nenhum no mundo para praticar um tipo de violência *até* os piores bandidos merecem uma segunda chance. O **mais, a bisurdo** foi a demora das autoridades para prender os culpados pela violência sobre a jovem Aisha.

Que pena que alguns países **ainda** possui leis como essa apesar de citado no texto que o código de leis Islâmica não explicita mas praticável **o correto e todos os cidadãos terem acesso ao código de leis de seu país para que nenhum pençamento narcizista usa para maltratar de sua população e dar mais direitos para o cidadão ao conhecer as leis de convivência propostas pela que grupo de pessoas e se as leis forem de desagrado os indivíduo o direito de reclamar e exigir um debate para dissidir o futuro de suas leis.**

De modo geral, pelo direcionamento temático, a réplica 1 dialoga com discursos sobre os direitos humanos, isto é, o aluno, ao ler a reportagem, acionou um elo de respostas a questões constituintes da pauta de discussões sobre os direitos humanos. Nesse diálogo, ele se posiciona contra a tortura e a arbitrariedade das leis. Alguns vestígios enunciativos permitem entrever esse movimento dialógico, como o uso do operador concessivo “apesar de”, na terceira linha, e da função adverbial “até”, na quinta linha.

No primeiro caso (“[...] somos todos humanos e deveríamos ajudar uns aos outros *apesar das* diferença de raça, cor, país, religião, condições financeiras e estudo”), o escrevente traz dois discursos de embate: o da diferença, aquele que tem como efeito de sentido que os seres humanos são diferentes e, para algumas formações ideológicas, essa diferença constitui uma justificativa para o tratamento desigual entre os sujeitos; e o discurso da igualdade humana, filiado aos direitos humanos universais. Esses discursos estão, ainda, associados a outros com os quais dialogam em divergência ou em convergência. A concessiva elaborada pelo escrevente pressupõe o reconhecimento de parte do efeito de sentido do discurso da diferença, o de que os seres humanos são diferentes, e nega outro efeito dele, o de que devem ser tratados desigualmente. A construção concessiva provoca, pois, um aspecto polifônico à réplica.

No segundo caso, o emprego de “até” tem a função adverbial de inclusão, construindo implicitamente uma escala valorativa (de “melhor” a “pior”) entre os referentes discursivos. No trecho: “[...] até os piores bandidos merecem uma segunda chance”, esse operador infere uma categorização de sujeitos, caracterizados discursivamente como “bandidos”, em que o escrevente se refere ao nível mais acentuado da escala, considerado o pior, para novamente se filiar ao discurso sobre direitos humanos. Nessa cena discursiva, presume-se que a escala valorativa serve de argumento ao discurso que busca justificar certos tipos de castigos ou atitudes punitivas contra os “piores bandidos”; o escrevente usa essa mesma escala para contra-argumentar com esse discurso, antecipado pelo movimento dialógico. Assim, o escrevente constrói o efeito de sentido de que nem o mais alto nível da escala negativa mereceria ser alvo da prática de violência, antecipando e enfraquecendo o argumento contrário. Interpreto essa marca linguístico-enunciativa como um indício de diálogo em ausência, presumido e antecipado, que convoca os discursos do outro para o círculo de dialogia. Constitui, portanto, um elemento de polifonia.

Outra observação aos movimentos de dialogismo estabelecidos recai sobre o diálogo com o dado na reportagem lida, “Luz nas trevas”, que é trazido na réplica apenas como referência. O aluno, talvez pressupondo o conhecimento compartilhado do fato relatado na reportagem, não se preocupou em contextualizá-lo aos seus possíveis leitores, principalmente considerando o leitor imediato, a professora, que solicitou a leitura. As referências do tipo exofórica indiciam a forma direta e livre com a qual o aluno se relacionou com os ditos na reportagem, conforme se percebe em trechos sublinhados na réplica 1. Esses casos têm referentes exofóricos à textualidade da réplica; são associados a termos contextualizados na textura da reportagem. Por exemplo, em: “É ruim sabe que esse tipo de comportamento ainda existe...”, o referente para os termos sublinhados é compreendido com a leitura da reportagem.

A compreensão desse movimento direciona a interpretação da análise para dois fatos: a) a falta de diálogo entre o escrevente e o leitor de sua réplica ou entre o escrevente e o dado explícito na reportagem, como uma forma de atendimento à necessidade presumida de contextualização; b) o diálogo não submetido às normas de “boa escrita” discursivamente transmitidas pela escola; é uma compreensão, ainda, de que o aluno possa ter tomado esse diálogo como pressuposto básico, estabelecendo outros diálogos que foram colocados em prioridade, segundo a sua história de leituras e de acordo com o modo como se relacionou com a leitura da reportagem. Os diálogos e a forma como ocorreram revelam dados sobre o modo de constituição do sujeito-leitor, que abrange: 1) o que apreciou no texto lido; 2) como

entende ser possível relacionar fatos; 3) qual aspecto é mais importante refletir; 4) como comentar, tendo em vista os próprios conhecimentos e vivências etc.

Os destaques em negrito são traços de apreciação do escrevente ao que foi lido na reportagem. Os empregos lexicais apontam a valoração pessoal, que é entendida, inclusive, de forma explícita por marcas linguísticas pessoais, como o uso da primeira pessoa do singular e do plural (um “nós” que pressupõe a inclusão do escrevente). A parte final do texto 1 traduz a descrição de uma forma de organização social, regulada por leis e por um sistema democrático, que, na opinião do escrevente, seria a forma correta (“[...] **o correto e [é] todos os cidadãos terem acesso ao código de leis de seu país para que [...]**”). O trecho dá indícios de um posicionamento ideológico que se filia a discursos sobre direitos humanos e democracia, não apenas por descrever, pela superfície linguística, uma situação de exercício democrático, mas também por revelar um recorte subjetivo produzido como resposta à compreensão do leitor. O aluno dialogou com o que, para ele, seria a explicação para o fato denunciado na reportagem; seria, segundo ele, a falta de democracia e de tratamento igual a todos os cidadãos. Diante dessa interpretação emergida do ato de leitura, o aluno-leitor optou por oferecer como ato responsivo o que deveria ser a solução para não haver mais casos similares ao relatado no texto lido. Em outras palavras, essa solução é uma forma responsiva que a leitura provocou no sujeito-leitor.

Saliento a importância de um trabalho com a linguagem para que um texto como a réplica 1, de reflexão, seja “ouvido” pelos mais diferentes interlocutores (pensando em produções futuras, inclusive, fora da escola). Em um sistema de prestígio da norma culta, como o que permeia a sociedade, o texto 1 ficaria prejudicado pelos desvios de linguagem em relação à norma padrão. Os movimentos dialógicos interessantes estabelecidos pelo escrevente – nos quais recai minha análise – ficariam em segundo plano, correndo o risco de serem desconsiderados.

TEXTO 2

“É um país dos quais o mundo se habituou a receber apenas más notícias”. Essa frase é de uma notícia qualquer que abrange uma violência qualquer sobre uma MULHER qualquer.

Epa, não. Não é tão simples assim. AISHA É UMA MULHER, que com apenas 16 anos foi entregue ao seu marido que a maltratou, tentou fugir, mas seus pais a devolveram. Foi então torturada, arrancaram-lhe as orelhas e o nariz enquanto apontavam uma arma.

Aisha foi a primeira a ser defendida pelo seus país quando, por meio de pressões internacionais, prenderam um dos homens que a torturou.

AISHA É UMA MULHER entre milhares, ela foi salva mas e as outras? Também serão? Milhões de MULHERES sofrem com a violência todos os dias, MUITAS morrem sem saber como é ser amada de verdade.

*E nós, o que **vamos fazer?** Seremos **indiferente** a dor DELAS, a **nossa** dor?*

A descrição do texto 2 leva à análise dos seguintes movimentos dialógicos: com o dito explícito na reportagem e retomado dela (destaques em itálico); com uma voz social de fora da reportagem, que evidencia tê-la lido e construído um sistema de valoração diferente do escrevente da réplica 2 (destaques em sublinhado, que representam ora a voz do escrevente, ora a voz do outro à qual o escrevente responde); e com um leitor interpelado pelo aluno e convocado a refletir sobre o tema discutido (destaques em negrito). Esses três movimentos observados são estabelecidos em função do posicionamento do escrevente, que enuncia pela perspectiva feminina, construindo-se como sujeito do gênero feminino e colocando-se como responsável a reagir diante de discursos e práticas com os quais não concorda, porque oprimem a mulher. O jogo dialógico do texto 2 se deu de forma diferente do materializado no texto 1, apontando que o leitor se relaciona de modo diferente com o texto lido, porque é um sujeito diferente, constituído heterogeneamente, a partir de outra história de leituras, que, por sua vez, permite diferentes modos de relacionamento com o pré-construído do discurso. Essa variação anuncia a individuação subjetiva, que se dá pela singularidade.

Início pelo diálogo com o trazido pela reportagem, que é marcado, explicitamente, pelas aspas que delimitam a frase inicial como recorte literal da reportagem; depois, por uma paráfrase que constitui o terceiro parágrafo inteiro, servindo de apoio para as interpelações finais, ou seja, contextualiza o fato de que o acusado foi preso (como relatado na reportagem),

mas busca avanços, elaborando questionamentos referentes a outros casos pelos quais o escrevente se sente responsável por denunciar.

A segunda frase do primeiro parágrafo, destacada por sublinhado, traduz a compreensão de algum sujeito, não do escrevente propriamente, sobre o enunciado retirado literalmente do texto lido. Esse sujeito teria entendido o fato denunciado na reportagem como algo “normal”, a cuja ideia o escrevente se contrapõe em seguida, com o segundo parágrafo todo, que se inicia por uma indignação – Epa, não. –, uma espécie de interrupção à compreensão alheia, da qual distancia. O enunciado “Não é tão simples assim” responde ao outro, que supostamente caracterizou a situação lida como “simples”. As formas verbais e locuções destacadas por sublinhado no segundo parágrafo estão mais em função da expressão do “eu” e daquilo que foi capturado pelo sujeito-leitor em interação dialógica na leitura, do que em função de uma reconstrução parafrástica e resumida dos aspectos narrados na reportagem. O escrevente, no segundo texto, apoiado no emprego do pretérito perfeito (sublinhado), reconta as ações pelas quais Aisha (a moça afegã à qual a reportagem se refere) passou. É uma sequência narrativa que também enumera fatos, caracterizando e intensificando o contexto de vida da jovem; contexto este que, pela forma relatada, mostra-se cada vez mais hostil, violento e opressor. Essa sequência apresenta frases curtas e categóricas que, ao reconstruírem a trajetória de Aisha, transmitem um tom de indignação, juntamente a outros elementos enunciativos que vão na mesma direção de sentido. Os destaques em sublinhado se deram porque a construção desse tipo para o contexto de vida da moça afegã está em favor de uma argumentação contra a voz que classificou o fato denunciado como “normal” e “simples”. Logo, as formas linguístico-enunciativas destacadas são vestígios de diálogo, de resposta a um discurso de réplica à reportagem, que pode ser produzido por algum leitor imaginado; discurso este contrário àquele do qual o escrevente se aproxima. Esse contraponto é materializado, ainda, pelo emprego do operador discursivo de oposição, no enunciado: “Aisha é uma mulher entre milhares, ela foi salva mas e as outras?”, a partir do qual o escrevente traz a voz do outro, “ela foi salva”, e argumenta, com o funcionamento do “mas”, em direção diferente, “muitas ainda precisam de ajuda”.

A réplica 2 apresenta quatro interrogativas (destacadas em negrito); duas delas encerram o texto. Elas são direcionadas a um leitor projetado e, conseqüentemente, convocado a dialogar, com a reportagem e com a réplica elaborada pelo escrevente; de qualquer forma, pela ênfase dada às interpelações, parece que a intenção é levar o possível leitor da réplica a tomar alguma atitude, a agir, a replicar também. Esse incômodo entrevisto contribui para a construção da imagem do próprio escrevente, que se vê e quer ser visto como

crítico, condoído pelo sofrimento de Aisha e, provavelmente, com a identidade de militante de uma causa feminina. Os destaques em letras maiúsculas são alguns indícios da necessidade de salientar que o fato denunciado aconteceu com uma MULHER, o que, para o escrevente, faz toda a diferença. Além dessa ênfase, que aponta para opressão contra a mulher como o aspecto capturado mais importante para o escrevente em sua leitura, ele mesmo se coloca na posição da mulher, empregando a primeira pessoa do plural em que fica sugerida a sua inclusão no gênero feminino: “E **nós**, o que **vamos fazer?** **Seremos indiferente** a dor DELAS, a **nossa dor?**”. Completo, finalmente, a respeito do leitor da réplica projetado pelo escrevente, que essa interlocução revela-se como específica às mulheres, convocando-as para união e ação no combate à opressão feminina, daí a imagem de militante construída pelo(a) escrevente.

TEXTO 3

Logo no início do texto, no subtítulo, vemos **o machismo predominante (ou até dominante)** no mundo todo, mas, **principalmente**, em países de **cultura primitiva e desatualizada**, como o Afeganistão.

Além de ser **chocante** vemos o que foi feito a menina, é **ainda mais absurdo** isso ser “justificado” pelas leis islâmicas. Aos 8 anos, uma criança foi vendida em troca da “paz” para as tribos, aos 16 anos, **perdera sua adolescência e também sua dignidade**. Os próprios pais da moça a acusaram de “desonrar” a família do marido, mesmo sabendo que ela seria submetida à tortura.

E a prisão do **ser** [DESTAQUE EM SUBLINHADO FOI DADO PELO ESCREVENTE] que fez tudo isso, **ainda é abordada** como uma boa notícia, mesmo acontecendo cerca de um ano depois. E as justificativas ainda são as leis e a religião. **NÃO** [DESTAQUE EM LETRAS MAIÚSCULAS FOI DADO PELO ESCREVENTE]. **Religião não é justificativa, doutrina não é justificativa, leis de milênios de anos atrás não são uma justificativa. O ser humano é a justificativa, o mau caráter é a justificativa, o machismo é a justificativa. Aliás, justificativa? NÃO** [DESTAQUE EM LETRAS MAIÚSCULAS FOI DADO PELO ESCREVENTE]. **O machismo é uma doença!**

Assim como o escrevente do texto 2, o do texto 3 também se filia a um discurso de militância contra a opressão sobre a mulher, tanto que, logo no início, destaca o machismo como efeito de sentido principal construído a partir da leitura feita da reportagem “Luz nas trevas”. Sem inclusão a algum grupo específico, de mulheres ou não, ele afirma que o machismo é predominante no mundo todo e enfatiza, com o emprego do marcador de função adverbial “principalmente”, a presença dessa concepção de mundo em países como Afeganistão, caracterizada pelo escrevente como “primitiva” e “desatualizada”. Essa síntese da captura geral do discurso materializado na reportagem, encapsulada no “machismo”, leva a entrever como foi o diálogo do leitor com o texto e como conjugou o dado no texto com sua constituição subjetiva, universo, embora pessoal, heterogêneo pela inerente presença do outro. A maneira como caracterizou o Afeganistão na réplica pode ter tido, ainda, influência de como o próprio repórter escreveu sobre o país (como se percebe por enunciados da reportagem: “Afeganistão é um daqueles países dos quais o mundo se habituou a receber apenas más notícias”; “A prisão do sogro de Aisha é um raio de luz em meio às trevas em que vive boa parte das afegãs”, entre outros). Essa influência é traço dialógico que marca

interação com o texto lido e, por conseguinte, é motivado por ele. Assim, o elemento de responsividade ocorre entre o parafrástico e o polissêmico.

Outros pontos de individuação do sujeito, nos quais se observam vestígios de dialogismo, estão destacados em negrito, revelando a interpretação do leitor, pela forma como nomeia fatos (“[...] **perdera sua adolescência e também sua dignidade.**”; “[...] prisão do **ser** [...]”) e caracteriza-os (**chocante, absurdo**). Há, nessa direção interpretativa, a forma destacada que o escrevente deu à palavra “não”, duas vezes em letras maiúsculas, além do próprio léxico, revelando o modo como se posiciona ao dado na reportagem e como responde a interpretações diferentes da sua, como à voz que justificaria pela religião a violência contra a menina afegã. Aliás, a última parte da réplica, toda destacada por negrito, é um conjunto de afirmativas que opera como contra-argumentos a discursos que busquem justificativas para o fato denunciado. As três primeiras orações desse conjunto, por serem construídas como negações, produzem contra-argumentos a argumentos antecipados no diálogo que o escrevente realiza com discursos que nascem de outras formas de leitura da reportagem: **“Religião não é justificativa, doutrina não é justificativa, leis de milênios de anos atrás não são uma justificativa”**. Em seguida, outras orações, como afirmativas e como sequência das negações, materializam o posicionamento do próprio escrevente. Ele distingue o que são sentidos de sua formação discursiva e o que são de outra formação, pautada na religião do país mencionado. O fechamento dessa argumentação, arquitetada por projeções e antecipações, é o limite da própria ideia de justificativa. O escrevente se autoquestiona sobre a inadequação do termo “justificativa” (**Aliás, justificativa? NÃO**), como estratégia arrebatadora para possíveis futuros contrapontos, colocando, como conclusão, o machismo como “doença”, isto é, a argumentação se volta ao próprio enunciador com o qual o escrevente presumidamente dialoga, atacando a sua própria forma de existência, não apenas seu modo divergente de pensar.

Os usos das aspas, nos casos sublinhados, marcam o distanciamento entre a ideia do termo entre aspas e a ideia captada e defendida pelo escrevente. Por exemplo, em: “[...] uma criança foi vendida em troca de “paz” para as tribos [...]”, o sentido evocado de paz não é aceito pelo escrevente no contexto da reportagem. As aspas mostram que, apesar de ser o fato narrado na reportagem lida, não é assim que o escrevente entende ou aceita, segundo sua perspectiva de mundo para aquilo que seria “paz”. Assim, esse movimento de distanciamento do sentido materializado na reportagem desvela o movimento dialógico na leitura, a partir do qual é possível observar a voz do outro e a voz do escrevente. Essa interação, capturada na réplica escrita, agrega ao texto um efeito polifônico.

TEXTO 4

- A violência contra a mulher é algo presente na sociedade até nos dias atuais;
- Nenhum motivo é justificativa para a violência e o que aconteceu com Aisha é um absurdo;
- A cultura é algo importante, contudo que a visa os direitos humanos. Mesmo sendo evidente que existem muitos casos ou até piores do que esse, é um alívio saber que os EUA interferiram em tal tipo de coisa.

Para finalizar esta seção do terceiro grupo de réplicas de leitura analisadas, transcrevo o texto 4. Se, de modo geral, a réplica 1 priorizou diálogo, sobretudo, com o discurso sobre direitos humanos e as réplicas 2 e 3, com o discurso sobre opressão contra mulheres, esta réplica, 4, sintetiza esses efeitos de sentido.

A estrutura textual adotada pelo escrevente é uma estrutura em tópicos que funcionam como antecipações de perguntas que surgem socialmente como polêmicas. Cada tópico traz o posicionamento do aluno perante essas projeções de questões controversas, revelando sua opinião e denunciando outras, de outras formações discursivas:

a) o primeiro tópico responde à polêmica da igualdade de gênero; para o aluno, não há essa igualdade; se em Bakhtin, um sentido sempre responde a outro, uma simples afirmação denuncia seu oposto, construído em outro discurso; nesse caso, então, a afirmação de que “A violência contra a mulher é algo presente na sociedade até nos dias atuais” desvenda a constituição de um sentido diferente, o de que a violência contra a mulher não existe mais, por exemplo, de acordo com outros discursos;

b) o segundo tópico responde a possíveis tentativas de contra-argumentos ligados a discursos que negam a violência contra a mulher, mais especificamente contra Aisha;

c) o terceiro tópico materializa uma resposta a um discurso que justifica atos contra os direitos humanos pela cultura, colocando atitudes como culturais e, portanto, justificáveis. O contraponto a esse discurso vem pelo operador argumentativo de oposição, “contudo”, que, na verdade, funciona como uma concessão, pela qual o aluno não nega a importância da cultura, mas não se filia totalmente a essa ideia, pois, para ele, os direitos humanos estariam acima da cultura.

Essa antecipação acontece pelo imaginário discursivo segundo o qual o aluno se vê e pretende ser visto como crítico. Ela reflete, também, o jogo dialógico que o escrevente buscou para replicar. A leitura da reportagem foi realizada a partir da interação com discursos sociais

que o aluno captou do texto. Esses discursos – efeitos de sentido – poderiam provocar interpretações diferentes pelos sujeitos leitores. O aluno antecipa as possíveis réplicas para elaborar a sua réplica. Apesar do pouco uso de elementos formais explícitos para marcar o texto polifonicamente, o movimento dialógico em direção a discursos que perpassam a reportagem dá caráter polifônico à réplica. Esta, por sua vez, constitui-se por abertura, ou seja, busca o acabamento do sentido no outro, futuro leitor-replicador.

O texto 4, embora produzido na escola, não se caracteriza por uma formatação textual escolar que, mesmo não sendo exigida na proposta de produção escrita, é frequentemente resgatada pela memória discursiva como uma necessidade institucional. Ao contrário disso, a réplica analisada parece livre e direta, sem reconstrução do contexto do texto a que se replica. Apenas a referência à “Aisha”, sem explicações de quem ela seja, e a referência à interferência dos Estados Unidos no caso da jovem vinculam o texto 4 à reportagem lida; e esse vínculo só é possível para quem compartilha as informações trazidas pela leitura da reportagem. O diálogo institucional, aqui, ocorre, obviamente, pelo próprio contexto situado da réplica, mas ele ficou em segundo plano e é apenas presumido, em detrimento do modo de individuação do sujeito-leitor.

2.2.4 Movimentos dialógicos constitutivos de réplicas de leitura de artigo de opinião

Quadro 7 - Contorno etnográfico da réplica de leitura (quarto grupo)

PROPOSTA DE RÉPLICA DE LEITURA: ler os artigos de opinião “Eu amo essa cidade”, de Marcelo Rubens Paiva, e “Sobreviver em São Paulo”, de Ferréz, observar a tese e os processos de argumentação em cada um deles e redigir uma resenha de, no máximo, duas páginas impressas. O texto deve seguir os elementos típicos do gênero resenha crítica escolar / acadêmica estudados com base em Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004a). A produção escrita constituirá parte da avaliação semestral.

[Como complemento a essas recomendações, foi lido com os alunos o seguinte trecho do livro de Machado *et al.* (2004a, p. 31): “Ao escrever uma resenha escolar/acadêmica, você deve levar em consideração que estará escrevendo para seu professor que, se indicou a leitura, deve conhecer a obra. Portanto, ele avaliará não só sua leitura da obra, através do resumo que faz parte da resenha, mas também sua capacidade de opinar sobre ela”].

CONTEXTO PEDAGÓGICO: a solicitação da réplica de leitura dos artigos de opinião sobre São Paulo foi proposta após um percurso de leitura e análise de exemplares de resumo e resenha, em classe. Especificamente sobre o gênero resenha, foram feitos muitos exercícios, enfatizando os recursos de linguagem para a referenciação ao autor do texto a ser resenhado, bem como às suas ações observadas no texto, por meio do uso de verbos de elocução. A objetividade da linguagem e a preferência pela norma padrão foram também elementos de atenção durante os exercícios. Outros aspectos muito comentados foram a questão do público-alvo e a estrutura composicional da resenha crítica, estudada a partir de Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004a). O estudo em torno do gênero resenha ocupou várias aulas com os alunos da Graduação em Matemática. É um gênero muito solicitado por professores de outras disciplinas. Em reuniões pedagógicas da instituição, não raras vezes, o corpo docente se voltava a mim, enquanto professora de português da turma, para reivindicar atenção à resenha, que seria solicitada aos alunos. A ideia de escolher o gênero artigo de opinião a ser resenhado partiu do pressuposto de familiarização do gênero entre os alunos; ademais, aspectos como “tese” e “argumentação” de um texto já haviam sido abordados. Cabe enfatizar que, em séries do Ensino Médio, o artigo de opinião é tópico frequente; logo, os alunos de Graduação provavelmente teriam tido experiências de leitura de exemplares do gênero. A escolha específica dos artigos sobre a cidade de São Paulo veio da intenção de ilustrar o que eu, professora, falava, em vários momentos de aulas: sentidos diferentes sobre um mesmo tema podem ser produzidos, segundo posições e perspectivas sociais diferentes. A reflexão

poderia, ainda, instigar os alunos a observar e analisar a própria cidade onde a instituição se localiza, Campos do Jordão, que, assim como São Paulo, apresenta enorme desigualdade social. É uma cidade turística formada por regiões extremamente ricas e por outras com visíveis problemas sociais. O jogo de perspectivas para analisar Campos do Jordão, embora não explicitado aos alunos, poderia aproximá-los do jogo ideológico-discursivo estabelecido no paralelo entre os artigos de opinião propostos para leitura e réplica. Diferentemente das outras situações de réplicas analisadas nas seções anteriores, nesta, houve maior direcionamento para a produção escrita, com a verbalização explícita de itens centrais, sobretudo formais, que os alunos deveriam acatar em sua escrita.

CÓDIGOS PARA ANÁLISE: os textos foram transcritos como os alunos os escreveram. As marcações estão em *itálico*, **negrito** e sublinhado, visando a diferenciar os itens descritos e a ressaltar pontos de movimentos dialógicos que serão comentados na análise. Apenas a última réplica desta seção conta com comentários interpretativos meus escritos na própria produção, entre colchetes e com sublinhado estilo pontilhado.

Dos dez textos analisados, observei algumas características dialógicas salientes que marcaram o modo de constituição das resenhas produzidas no contexto etnográfico detalhado anteriormente. Três (03) exemplares apoiam a apresentação das análises nesta seção.

Como os textos transcritos deste grupo são extensos, optei por acrescentar observações à margem esquerda deles. Essas observações explicam a que se referem os códigos de descrição e análise destacados na materialidade linguística da réplica, funcionando como auxiliador no acompanhamento da organização textual empregada.

TEXTO 1

A contradição entre experiências de vida

O destaque em itálico recai: 1. à metalinguagem, empregada pelo escrevente para se referir aos textos resenhados e às partes organizadoras deles, e 2. a citações diretas retiradas desses textos. Nos dois casos, são meios de marcar os textos lidos, o dado com que a réplica dialoga.

O destaque em letras maiúsculas indica os recursos de referência aos autores dos artigos lidos e às ações discursivas deles, compreendidas textualmente. É um diálogo com os autores e com o aspecto institucionalizado do gênero.

Os destaques em negrito indicam pontos de posicionamento valorativo do escrevente em relação ao que leu nos artigos. São partes que revelam, embora não marcadas linguisticamente pela primeira pessoa do singular, a voz do próprio escrevente, como expressão de sua interpretação.

“*Eu amo essa cidade*” de Marcelo Rubens Paiva, 44, jornalista e escritor, e “*Sobreviver em São Paulo*” de Reginaldo Ferreira da Silva, 28, escritor conhecido pelo seu nome literário Ferréz, *são dois textos que apresentam, de forma contraditória*, o cotidiano e as experiências de vida de pessoas de classes econômicas diferentes que moram na cidade de São Paulo.

No primeiro texto intitulado de “*Eu amo essa cidade*” de Marcelo Rubens Paiva, O AUTOR MOSTRA como a sua cidade natal, São Paulo, mudou com o passar dos anos. O ESCRITOR também MOSTRA para os leitores que já morou em outras cidades como Rio de Janeiro, porém, sempre acaba voltando para sua cidade natal por motivos de não ter devidas assistências e comodidades, DANDO exemplos de causas no cotidiano que o motivam a voltar para a cidade de São Paulo, como, por exemplo, *no segundo parágrafo, o trecho: “Como escritor, eu poderia morar em qualquer canto bucólico do mundo, escrever diante de uma paisagem deslumbrante. Mas, e se o computador der pau, quem conserta?”*. Com isso, *ao longo do texto*, O AUTOR MOSTRA vários motivos pelos quais ele ama a cidade, como se desenvolveu para buscar o melhor para a população, mas que, com o grande crescimento, também aumentaram os riscos, *como no trecho do quinto parágrafo: “São Paulo sempre muda muito. Ficou melhor e pior. Ela ganhou a violência urbana. [...] Mas ela ganhou a Mostra de Cinema, festivais de jazz, um número enorme de casas noturnas, restaurantes e livrarias”*. Após DEMONSTRAR o porquê de amar sua cidade, O AUTOR CITA nome de alguns artistas mundialmente conhecidos que visitaram a cidade e FINALIZA seu texto com as palavras “... *prefiro o mundo*”.

Já no texto “*Sobreviver em São Paulo*” de Ferréz, O AUTOR CONTA como é o cotidiano de uma pessoa que vive em periferias da cidade por não ter uma boa condição financeira. No texto, É MOSTRADO como é difícil para os moradores de periferias poderem ter uma vida balanceada entre se sustentar e se divertir, *como se pode observar no segundo parágrafo do texto onde ELE DIZ: “Que os moradores da periferia (como eu, tá ligado?) vão ao centro para prestar serviço não é nenhuma novidade, mas e a diversão?”*. O AUTOR MOSTRA em seu texto a pobreza e a fome de cidadãos, e a dificuldade de se conseguir um emprego na cidade grande devido a grande concorrência de toda parte do País, MOSTRA a tristeza que

sente por ver toda a situação de moradores pobres convivendo com bandidos na cidade. *No trecho “Venham todos ver nesse aniversário o rapa da prefeitura tomar a barraca daquela dona Maria que era empregada e perdeu o emprego porque o filho saiu no Cidade Alerta”*, onde O AUTOR CITA um programa jornalístico policial brasileiro, da RecordTV, ELE MOSTRA, **de uma forma irônica**, a **injustiça** que a população sofre devido o crime que ocorre na região. *Ao decorrer do texto*, O ESCRITOR MOSTRA sua **indignação** e **tristeza** com sua cidade e suas leis, e FINALIZA DESEJANDO mais consciência e consideração da cidade.

Embora os textos tenham o mesmo tema, elas apresentam visões e opiniões distintas um do outro, onde um texto demonstra fatores **positivos** da cidade retratada, enquanto o outro mostra fatores **negativos**. *Os textos mostram de forma clara diferentes* experiências cotidianas de pessoas de rendas e condições financeiras **opostas** e como isso afeta a elas em suas vidas e **é recomendado para que se crie uma conscientização de uma população**.

Após a avaliação de ambos os textos, foi concluído que é um bom tema a ser retratado e é indicado para jovens e adultos, recomenda-se procurar notícias sobre a cidade, principalmente notícias do jornal “Cidade Alerta” *que é citado no segundo texto* para **melhor compreensão** do cotidiano de pessoas de baixo padrão econômico.

Todos os textos deste grupo de réplicas, com algum grau de variação em um ou outro aspecto, materializaram a estrutura textual proposta como típica do gênero resenha escolar/acadêmica. De maneira relativamente estável, as partes seriam: a) introdução, com contextualização do texto a ser resenhado, informações gerais sobre o autor, delimitação temática que direcione o resumo e os comentários críticos e o objetivo geral do autor do texto resenhado; b) desenvolvimento, que consiste em duas partes: no resumo do texto lido, apontando dados relevantes; e em comentários críticos e analíticos feitos pelo resenhista; c) conclusão, com uma avaliação final e pontual do texto resenhado, recomendando ou não a sua leitura a futuros leitores; também na etapa final, é possível indicar outros textos e livros que tenham alguma relação com o texto fonte. As inserções de vozes na resenha e sua gestão ocorrem por meio de organizadores textuais, como operadores argumentativos, explicativos, conclusivos, além de formas de menção, ao tratar do autor do texto resenhado ou de outros autores.

É possível notar, no texto 1, o atendimento ao institucionalizado do gênero pelo escrevente, que adotou o formato proposto para a resenha. O primeiro parágrafo constitui a

introdução; o segundo, o resumo do artigo de “Eu amo essa cidade”, de Paiva; o terceiro, o resumo do artigo “Sobreviver em São Paulo”, de Ferréz; o quarto traz comentários críticos; o último parágrafo consiste na conclusão. As partes, embora separadamente bem marcadas, trazem elementos umas das outras, relacionando-se de forma coesa.

Os destaques em itálico assinalam a metalinguagem pela qual o aluno guia os apontamentos que faz dos artigos lidos, direcionando os resumos deles, além de trazer para a réplica a voz do texto com a qual dialoga. Acompanhando esses aspectos metalinguísticos, há citações diretas, trechos retirados dos artigos resenhados (também em itálico), delimitados por aspas. Essas citações são formas de presença do outro no texto e operam como uma espécie de comprovação do que se diz: o escrevente antecipa a necessidade solicitada institucionalmente de que comprove que “tenha lido bem”; para atender a essa demanda presumida, ele traz o outro expresso no texto, de modo literal, para situar a informação introduzida. A concepção de leitura pressuposta nesse movimento dialógico é a de leitura como decodificação, pela qual se decodificam informações visíveis na superfície verbal, cabendo ao bom leitor encontrá-las e provar ao professor esse processo.

No entanto, o resumo elaborado na réplica 1 vai além de respostas ao imaginado como trabalho de decodificação e se amplia pela reconstrução dos argumentos apresentados para a defesa da tese em cada artigo, o de Paiva e o de Ferréz. O resumo constitui, basicamente, o segundo e terceiro parágrafos. As partes destacadas por letras maiúsculas referem-se às formas de menção aos autores e às ações discursivas captadas pelo escrevente na organização textual dos artigos, apesar da repetição do verbo “mostra”, com sentido de “apresenta”, “expõe”, “explicita”. A repetição dessa forma verbal pode ser indício de dificuldade em reconhecer e nomear a ação discursiva materializada nos textos lidos; ou denotar restrição de vocabulário do conhecimento prévio do escrevente; ou, ainda, ser uma necessidade de usar um vocábulo associado ao ato da localização de informação e não, aos atos discursivos de explicar ou argumentar. Penso que essa escolha do escrevente esteja relacionada mais com o que projeta como a imagem de um bom leitor para si – o de bom localizador –, a ser avaliada pela professora, do que com estratégias de menção aos atos dos autores. É um movimento dialógico em direção ao leitor imediato da réplica, ou seja, à professora.

As marcações em negrito são vestígios enunciativos do posicionamento do escrevente ao que leu. São contribuições interpretativas, que revelam como construiu sentidos para os textos lidos. O modo de engajamento ideológico aos discursos que permeiam, diferentemente, o artigo de Paiva e o de Ferréz fica, porém, subjugado pela estratégia de ponderação argumentativa escolhida pelo escrevente. Em outras palavras, os comentários críticos aos

textos são apresentados pelo escrevente como dois lados de uma mesma questão, por meio de um tom descritivo e do uso de operadores discursivos que ordenam as informações sem intenção explícita de hierarquizá-las, como em: “[...] um texto demonstra fatores positivos da cidade retratada, enquanto o outro mostra fatores negativos.”. Esse funcionamento discursivo tem relação com a imagem de leitor crítico que ele assume: aquele que analisa as situações de forma objetiva. A objetividade pode ter sido entendida pelo escrevente como o compromisso de não se posicionar. Assim, além da omissão de elementos linguísticos de primeira pessoa e da preferência por construções de terceira pessoa (“é concluído”, “recomenda-se procurar notícias...” – último parágrafo), o escrevente buscou outros meios de “apagar” suas filiações ideológico-discursivas, como a esquiva de explicitar sua opinião valorativa sobre o que leu nos textos. Considero essa estratégia concretizada na resenha 1 como resultante da pouca clareza do escrevente acerca de que seria objetividade e neutralidade. Embora seja impossível a neutralidade, muitos alunos tentam sua simulação, principalmente em gêneros que pedem linguagem objetiva. Esse modo ponderativo de abordar os artigos lidos foi aspecto saliente, que se repetiu em várias réplicas analisadas, o que indica necessidade pedagógica de se trabalhar melhor questões como: modos de posicionamentos discursivos, ideia de leitor-escrevente crítico, objetividade e neutralidade, filiações ideológicas mais explícitas ou menos explícitas etc.

Finalmente, comento o último parágrafo, em que o escrevente indica a jovens e adultos a leitura dos artigos resenhados e de outros textos que tratem do mesmo tema, sem especificar características precisas que pudessem definir esses grupos de público-alvo, o que parece configurar apenas um elemento trazido à resenha para cumprimento de uma exigência do gênero. A recomendação, ademais, de que esse público procure notícias sobre a cidade “para melhor compreensão do cotidiano de pessoas de baixo padrão econômico” (última linha) direciona para a emergência do sujeito-leitor, revelando o modo como leu e o que capturou da leitura, como melhor associação à sua constituição discursiva – sempre heterogênea. A ênfase dada para a necessidade de compreensão do contexto de pessoas pobres, como o explorado no texto de Ferréz, denuncia uma aproximação subjetiva a discursos sociais que dialogam, de forma convergente, com a formação discursiva do rapper, autor de “Sobreviver em São Paulo”. Esse olhar direcionado do escrevente é sinal do modo dialógico de sua leitura dos dois artigos, ou seja, é indício de dialogismo e de como ocorreram as aproximações e os distanciamentos discursivos.

Resumidamente, a réplica 1 materializa diálogos com o que entendeu como institucionalizado do gênero resenha, por meio de elementos composicionais e estilo de

linguagem típicos dele. Como a produção ocorreu na escola, sob formato de avaliação, cujo sistema aciona o imaginário discursivo hierárquico que medeia práticas escolares, esse primeiro diálogo analisado reforça o diálogo com a própria instituição, representada pela posição social da professora; adiciona-se a essa direção dialógica a projeção da imagem supostamente esperada do leitor crítico. Os modos de articulação de ideias, os empregos lexicais, a indicação de público-alvo, a ênfase a determinados recortes discursivos dos textos lidos e, paradoxalmente, os pontos de tentativas de apagamento do “eu” consistem no diálogo eu/outro – “outro” como sendo o sentido capturado na leitura, ao qual se replica.

TEXTO 2

Existe amor em SP? Viver ou sobreviver em São Paulo SEGUNDO MARCELO R. PAIVA E FERRÉZ

Os fragmentos de texto: “Eu amo essa cidade” e “Sobreviver em São Paulo” assinado respectivamente por Marcelo R. Paiva e Ferréz apresentam duas versões distintas acerca da cidade de São Paulo. Inicialmente, observa-se que o olhar dos autores para esta cidade é influenciado pelo local de moradia nela, ou seja, o centro ou a periferia.

Em itálico, elementos de referência aos textos lidos e aos autores, como forma de contextualização.

PARA PAIVA, São Paulo é um lugar de amor e a sua preferência entre as cidades que já morou no mundo. Assim, **APRESENTA** uma **visão otimista** da cidade e **ACHA** muito fácil viver nela. Enfim, **NA SUA OPINIÃO**, esta metrópole é o mundo. **Por sua vez**, **FERRÉZ REVELA** que não é fácil viver nesta cidade e, que a periferia é parte ruim dela. **ESTE AUTOR** ainda **AFIRMA** que só é possível falar da cidade que se conhece.

Em letras maiúsculas, modos de menção aos autores e modos de indicar o dizer deles realizado nos textos lidos.

DE ACORDO COM O TEXTO ESCRITO POR PAIVA, o que mais o impressiona em São Paulo é a diversidade cultural e a bem estruturada rede de oferta de serviços. Neste sentido, a vida em São Paulo é agradável por causa do grande número de cinemas, teatros, exposições culturais, restaurantes, shows de Jazz, casas noturnas, livrarias, dentre outras opções de lazer. **Por outro lado**, **FERRÉZ FOCA** a sua descrição na diversidade social e **REVELA** que São Paulo, também é um lugar de ilusão e da fome, da polícia, violência e morte nas periferias, onde *o desemprego é antes de tudo, um palavrão*. **PARA ESTE AUTOR**, como reflexo da diversidade social, os catadores, flanelinhas, ambulantes e outros sujeitos habitam as periferias. Estes, conhecem a cidade a partir das experiências enquanto prestadores de serviços.

Em negrito, pontos de contribuição interpretativa por parte do escrevente.

Entretanto, **OS AUTORES APONTAM** também outras visões da cidade. **FERRÉZ RESSALTA** que deve ser bom viver aproveitar as coisas boas que alguns bairros privilegiados tem a oferecer **mas AFIRMA** que só quem mora nestes bairros é que poderiam descrever as suas **“maravilhas”**. **PARA PAIVA**, a cidade também pode ser **“dura”** para alguns dos seus habitantes, **porém**, não **DESENVOLVE** o texto acerca deste aspecto.

Finalmente, **OS AUTORES E SEUS RESPECTIVOS TEXTOS REVELAM visões distintas sobre a cidade de São Paulo, de forma que a leitura de apenas um dos textos poderia induzir a uma ideia parcial sobre o assunto**. Percebe-se que é possível viver muito bem ou, apenas sobreviver na **“cidade cinza”**, **encontrar amor ou**

desamor e isso dependerá da sua relação com a cidade, local de moradia e condição social.

De forma geral, está presente na réplica 2 o mesmo movimento dialógico estabelecido com o institucionalizado do gênero resenha e com a própria instituição, conforme analisado na réplica 1, cada um à sua maneira, obviamente. Nesse movimento, resalto dois aspectos. O primeiro diz respeito ao fato de que, na réplica 2, diferentemente do ocorrido na 1, há menos emprego de metalinguagem que funcione de guia para o resumo, com o papel de pistas comprobatórias de que o escrevente leu e de que está reconstruindo os passos dos autores dos textos lidos. Não há, nesse sentido, citação direta de trechos retirados dos textos, com exceção de “*o desemprego é antes de tudo, um palavrão*”, que constitui uma colagem, cópia sem aspas, de um trecho do texto de Ferréz (“Palavrão aqui na comunidade é ‘desemprego’” – oitavo parágrafo). O modo de trazer o dado/dito (que vai além das partes destacadas por itálico) nos artigos resenhados, como forma de contextualizá-los e resumi-los, materializou-se, a meu ver, por meio de um menor controle de monitoramento metalinguístico, o que produz efeito de maior autonomia do escrevente para replicar e, conseqüentemente, para deixar entrever seu modo de individuação.

Os meios de articular os dois textos resenhados desvendam o objetivo de apresentá-los como faces distintas de uma mesma questão, ficando o escrevente em uma posição objetiva e pretensiosamente neutra da qual enuncia e comenta o que dizem os autores. Alguns operadores – em negrito – denunciam essa estratégia, talvez não consciente, mas influenciada pelas imagens antecipadas pelo escrevente sobre si mesmo, sobre o gênero discursivo, sobre o leitor que o avaliará etc., como ocorre nos trechos: “**Para Paiva**, São Paulo... **Por sua vez**, Ferréz revela...”; “De acordo com o texto escrito **por Paiva**, o que mais o impressiona... **Por outro lado**, Ferréz foca...”.

Essa estratégia, quando analisada juntamente com as escolhas de verbos dicendi empregados em referência a Paiva e a Ferréz, deixa entrever, no texto 2, o diálogo do escrevente com os discursos materializados nos artigos, de modo que é possível perceber a aproximação aos discursos evocados por Ferréz para conduzir sua argumentação. Não é uma questão de ser a favor ou contra, mas de uma proximidade de perspectivas ideológicas que convergem para o mesmo jogo discursivo, para a construção de um mesmo efeito de sentido, relacionado a uma dada formação discursiva, a um posicionamento social, a um modo de subjetivação. Para esclarecer o que exponho, transcrevo o segundo parágrafo:

“**Para Paiva**, São Paulo é um lugar de amor e a sua preferência entre as cidades que já morou no mundo. Assim, APRESENTA uma visão otimista da cidade e ACHA muito fácil viver nela. Enfim, NA SUA OPINIÃO, esta metrópole é o mundo. **Por sua vez**, FERRÉZ REVELA que não é fácil viver nesta cidade e, que a periferia é parte ruim dela. ESTE AUTOR ainda AFIRMA que só é possível falar da cidade que se conhece”.

O escrevente adota a estratégia da comparação ponderada entre os dois textos lidos. A escolha de “apresenta”, para referir-se ao dizer de Paiva, denota entendimento de uma ação discursiva recorrente em textos dissertativo-argumentativos, como o caso do artigo de opinião, isto é, é um verbo comum para uma ação comum nesse gênero. “Acha” aponta para uma opinião do autor, da qual o escrevente se distancia; “na sua opinião” reforça esse distanciamento, como uma forma de deslocar-se do campo valorativo à questão segundo Paiva. A escolha de “revela” em referência ao que Ferréz faz em seu texto traz indícios de como o escrevente apreciou o dizer do autor. Revelar é uma ação relacionada ao que não é evidente ou ao que precisa se tornar evidente, precisa ser conhecido; não é meramente apresentar. “Afirma”, apesar de delimitar dizer do autor, não tem o mesmo efeito de distanciamento de “na sua opinião”, expressão que pressupõe um jogo oposto com “a minha opinião”. “Afirma” é um verbo dicendi que tem certa adesão do escrevente, como se afirmasse o mesmo que Ferréz. A análise de outros pontos da réplica, relacionados a essa natureza enunciativa, direciona o movimento dialógico que o escrevente estabeleceu com o que interpretou do texto de Paiva e do de Ferréz, de modo que é possível identificar sua proximidade com a arquitetura discursiva elaborada por este, mais do que com a elaborada por aquele⁵³. Ademais, as marcas de menção aos autores e ao dizer deles são formas explícitas de heterogeneidade mostrada, que contribuem para o efeito de polifonia da réplica.

Outros elementos que provocam efeito polifônico são o emprego das aspas, em três momentos especificamente, e a intertextualidade anunciada no título (“Existe amor em SP?”), em formato de pergunta, a qual é respondida na conclusão da réplica.

Trato, primeiramente, das aspas. No quarto parágrafo, foram usadas duas vezes: em “maravilhas” e em “dura”. Elas denotam a ilusão do sujeito em enunciar sob o controle dos

⁵³ As considerações sobre os empregos dos verbos pelo escrevente tiveram como base pressupostos em Marcuschi (1991). O autor analisa verbos utilizados na reprodução da opinião de alguém (dentre outros aspectos) para comprovar que essas escolhas sempre agem seletivamente sobre os conteúdos e indicam uma intencionalidade interpretativa.

sentidos, como ocorre com todos os sujeitos no momento da enunciação. Com essa ilusão de si, o escrevente busca controlar a heterogeneidade constitutiva por meio de recursos de heterogeneidade mostrada. Em outros termos, busca separar o que seria o sentido atribuído por ele próprio e o que seria o sentido dado pelo outro. No caso em questão, as aspas não foram empregadas pelo escrevente para citação do discurso do outro, mas funcionam como delimitação do que julga ser seu, numa possível tentativa – inclusive ética – de não escrever ideias que não sejam dos autores lidos, deixando claro que são suas próprias interpretações sobre os textos. No caso da palavra “dura”, talvez haja reconhecimento de certa informalidade, inadequada, segundo o estilo de linguagem institucionalizado para o gênero resenha. As aspas revelam, também, como o aluno rotulou as realidades descritas pelos autores, logo, apontam para a sua compreensão e seu posicionamento. No caso das aspas no termo “cidade cinza”, no último parágrafo, o emprego pode ter relação com uma preocupação do escrevente em se mostrar consciente da forma já desgastada de referência a grandes cidades, o que não deixa de ser seu modo de avaliação em relação a esses lugares. Nos casos de aspas comentados, há a contribuição subjetiva na construção de sentidos dos textos lidos.

Por fim, trato da intertextualidade anunciada no título. É uma referência explícita, embora não direta nem de autoria identificada, com a canção “Não existe amor em SP”, do rapper brasileiro Kleber Cavalcante Gomes, mais conhecido por Criolo ou Criolo Doido. Essa intertextualidade é resultante também de um processo de interdiscursividade, uma vez que todo intertexto pressupõe o interdiscurso (FIORIN, 2010). A interdiscursividade, pois, pode ser considerada como um ponto de dialogismo, como movimento de retorno ao já dito, ao sentido já constituído em outra circunstância, para trazê-lo ao contexto da produção do texto 2 e suscitar novos sentidos. Na canção de Criolo, o eu lírico afirma não haver amor na cidade de São Paulo; no título da resenha em questão, o escrevente elaborou uma pergunta, cuja resposta pode se aproximar ou se afastar do ponto de vista da canção, isso dependerá de como a canção é lida e de como os artigos foram lidos para a produção da resenha. O fato, porém, é que há uma relação discursivo-ideológica que permite esse diálogo. Para o escrevente do texto 2, em São Paulo, pode-se “encontrar amor ou desamor e isso dependerá da sua relação com a cidade, local de moradia e condição social” (trecho do último parágrafo); a existência de amor em São Paulo é, portanto, uma questão de perspectiva. Essa conclusão revela que os artigos foram lidos e compreendidos sob um movimento dialógico que permitiu um deslocamento ao dado no enunciado concreto; o aluno leu o “outro” e pôde, na sua réplica, imprimir o “eu”.

TEXTO 3

Para a análise do texto 3, escolhi destacar alguns pontos e fazer as interpretações deles na superfície linguística da própria produção, colocando minhas observações em sublinhado estilo pontilhado, entre colchetes. Não serão comentados todos os movimentos dialógicos que permeiam este texto, pois alguns deles são semelhantes aos já analisados, com concretização enunciativa em recursos diferentes, levando em consideração as escolhas do escrevente, o que tem a ver com seu modo de interação com a leitura que realizou. Alguns comentários são apenas descritivos; outros, para além da descrição, tecem um olhar interpretativo. No texto 3, portanto, darei destaque ao modo enunciativo que marca mais enfaticamente esta réplica.

A Cidade de São Paulo

O artigo “Eu amo essa Cidade”, publicado em 24 de janeiro de 2004 no espaço de opinião do jornal folha de São Paulo, foi escrito pelo Marcelo Rubens Paiva, escritor, dramaturgo e jornalista nascido em 01 de maio de 1959, que ganhou o prêmio JABUTI em 1983, o mais importante prêmio literário do Brasil como autor revelação com o livro de literatura adulta – Feliz Ano Velho. Já o artigo “Sobreviver em São Paulo”, publicado em 24 de Janeiro de 2004 no espaço de opinião do jornal folha de São Paulo, foi escrito pelo Reginaldo Ferreira da Silva conhecido como Ferréz, rapper, romancista, contista, poeta e empreendedor nascido no ano de 1975, publicou diversos livros, entre eles Fortaleza da Desilusão (1997), Capão Pecado (2001), Amanhecer Esmeralda (2005). [o primeiro parágrafo traz informações contextuais dos textos resenhados e seus autores; é possível observar um trabalho de pesquisa do aluno para enriquecer a contextualização]

O artigo do jornal “Eu amo esta Cidade” está escrito em primeira pessoa do singular [atenção do escrevente para como o autor do artigo lido se posicionou linguística e enunciativamente], onde **declara o seu amor** [o verbo dicendi e a forma como nomeou o sentimento exposto no artigo lido apontam para a interpretação do escrevente: escrever que o autor fez uma declaração de amor indica como entendeu o texto] por São Paulo. Descreve como a cidade era no passado e afirma que apesar de ter morado em outros lugares, volta sempre saudoso. Ele aponta os benefícios que a cidade proporciona a partir de suas próprias necessidades. Mostra que viver em São Paulo é um dilema e até qualidade de vida em sua característica paradoxal. **Chega até mesmo expressar seu consentimento** [idem....ao

comentário anterior] de que o caos é que torna a capital paulista fascinante e funcional. Descreve também a singularidade de São Paulo em sua geografia e no modo de vida e relacionamento respeitosos existente entre a gente paulistana. O autor também aponta dificuldades na capital como transformações constantes e falta de acessibilidades para deficientes. Para concluir ele descreve os grandiosos eventos já ocorridos em São Paulo e compara isto a uma vida pacata entre na natureza e confirma **categoricamente** [interpretação do escrevente para o tom usado pelo autor] que prefere viver no mundo em que São Paulo oferece. [ressalto que, embora seja um parágrafo de resumo, portanto, de leitura parafrástica, em que se reproduz o já dito explicitamente, é possível observar pontos de emergência de interpretação pessoal do sujeito-leitor, ou seja, de diálogo entre o já dito no texto e o a ser dito sobre ele, como réplica]

O artigo do Jornal “Sobreviver em São Paulo” está escrita em primeira pessoa do singular, sua linguagem influenciada pela variante linguística usada na periferia [o estilo de linguagem – da periferia – empregado no artigo chama atenção do leitor, talvez por ter quebrado sua expectativa em relação à linguagem do gênero artigo de opinião, publicado em um jornal de abrangência nacional, tanto que o mesmo aspecto não foi comentado em relação ao artigo de Paiva, que adotou a norma padrão como estilo de linguagem geral de seu texto, não sendo “novidade” para o escrevente] de, em que o autor descreve sua **persistência** [como o escrevente entendeu as ações expostas pelo autor sobre a própria vida dele] para continuar vivendo na cidade de São Paulo. Ele a Caracteriza subdividida em duas, central e periférica. Se coloca como morador da periferia, critica a desigualdade social existente e enfatiza que só vai na parte central para prestar serviços.

Entretanto o jornalista mostra **com cinismo** [interpretação do tom da voz autoral] que São Paulo tem lugares maravilhosos e que *se olharmos com detalhes veremos crianças, filhos de seus não tão ilustres moradores acompanhados da famosa “Senhora do Chapelão” que significa a fome aonde a dor física e a moral se encontra.* [o destaque em itálico é para uma colagem ou cópia feita de forma literal de um trecho do artigo lido. As aspas já constam no texto fonte; não são um recurso do escrevente para marcar seu deslocamento da voz autoral. Essa proximidade colada entre a voz do autor e a voz do escrevente gera um efeito monofônico]

Ferréz demonstra que São Paulo *tem lugar para todos contanto que cada um fique em seu devido lugar* [colagem muito próxima ao trecho: “Não há vagas, mas há espaço para todos, desde que cada um

esteja no seu devido lugar, certo, manos?"] e faz a disjunção das classes sociais. Expressa que São Paulo só é funcional por causa das pessoas da periferia que são trabalhadores de subempregos que são subordinados e **critica** o separatismo indicando os bairros ricos e pobres. Ele admite também que não conhece a parte prazerosa e que a cidade tem a oferecer uma vasta diversidade cultural. Conclui em sua coluna que ele espera que as pessoas tenham mais consciência, consideração e respeito.

As colunas foram publicadas na mesma data um dia antes do aniversário de São Paulo justamente para o leitor possa fazer a comparação entre ambas.

Para mim como leitora foi genial pude analisar os perfis com uma clareza, realmente impressionante. [marca linguística de primeira pessoa do singular, forma escolhida pelo escrevente para construir sua voz na réplica, diferentemente do observado nas réplicas 1 e 2: acrescenta-se a isso a expressão da forma como leu os textos e como os avalia. Essa forma adotada para replicar não é aspecto recorrente nas resenhas trabalhadas em sala de aula, ou seja, não faz parte das características relativamente estáveis do gênero]

A primeira coluna “Eu Amo essa Cidade” foi uma **leitura prazerosa** e a segunda coluna “Sobreviver em São Paulo” **me deixou incomodada. Não gostei do início pelo tom de cinismo e deboche, mas quando fui lendo mais, fui me comovendo com a forma de se expressar do autor. Através do olhar de Ferréz pude analisar Marcelo** [este trecho em negrito aponta interpretação do escrevente e como entende a relação entre os textos lidos, isto é, ele percebe a relação entre ambos e os fatores que provocam sentidos diferentes. Destaco ainda o movimento de convergência do escrevente à perspectiva social construída no texto de Ferréz, gerando uma espécie de crítica à perspectiva de Paiva. Isso diz muito sobre a constituição ideológica e discursiva do escrevente]. **ALGUNS PODERIAM PERCEBER EGOÍSMO EM MARCELO** [o destaque com maiúsculas é para a introdução na réplica de uma outra voz diferente da dos autores; é uma voz antecipada de um outro possível leitor dos textos resenhados, o escrevente antecipa uma outra avaliação dos textos, diferente da sua]. Ambos nasceram em lugares diferentes de São Paulo. Parece que tudo é maravilhoso para Marcelo. Já para Ferréz não é bem assim. Este não vive a parte boa da cidade. Marcelo **só** fez uma crítica de São Paulo. A falta de acessibilidade para deficientes. **O LEITOR PODE ENTENDER QUE ELE É UMA PESSOA SENSÍVEL, SE PREOCUPANDO COM OS DEFICIENTES**

FÍSICOS [voz antecipada e inserida na réplica para o diálogo; funciona para o contra-argumento que virá], **mas na realidade ele se colocou em sua coluna porque ele mesmo é um deficiente físico. Aí eu me pergunto. Se ele não fosse deficiente, ele enfatizaria esse problema tão comum em São Paulo? Acredito que não** [o trecho em negrito é a voz do escrevente, introduzida pelo operador “mas”, em contraponto à voz de um outro leitor, projetado para o diálogo. A pergunta, na verdade, é para esse leitor possível, que pertence a outra perspectiva interpretativa, à qual o próprio escrevente responde]. Enquanto isso, Ferrez mostra **com clareza** todos os problemas sociais da cidade. Ficou **evidente** que Marcelo veio da alta sociedade e Ferrez veio da periferia [réplica ao texto de Ferréz e ao de Paiva; aproximação à formação discursiva de Ferréz]. **Apesar da diferença gritante** que cada autor aponta sobre São Paulo, **há um ponto em comum**, que é a referência à diversidade cultural.

Os textos mostram **claramente** os dois modos de viver em São Paulo. **Apontou a realidade não só de São Paulo e sim de quase toda a população brasileira** [destaque para a transposição do contexto dos artigos resenhados a outros contextos, o que indica um modo de leitura do escrevente e diálogo com o já dito resgatado pela memória discursiva]. **São as elites que estão no comando, pois assim eles manipulam a baixa sociedade, e ainda não querem ter mais nenhuma obrigação com o empregado. Empregado terá que se sujeitar cada vez mais aos desmandos patronal.** [a explicação dada pelo escrevente tem relação interdiscursiva que resgata discursos sobre a luta de classes e a opressão dos trabalhadores. O escrevente se posiciona ao lado do oprimido, apesar de não se mostrar linguisticamente como pertencente à classe trabalhadora. O enunciado “e ainda não querem ter mais nenhuma obrigação com o empregado” aponta para um sentido trazido pelo escrevente, que não se encontra expresso nos textos resenhados, mas que é construído a partir deles: é um vestígio do funcionamento da estrutura e do acontecimento discursivos]

Com seu estilo de linguística usada na periferia podemos perceber que **Ferréz tem mais aprendizado sobre a vida e discernimento sobre a realidade vivida pela sociedade paulista do que Marcelo Paiva**, que vive num mundo oposto ao de Ferrez. [conclusão, em que o escrevente faz uma avaliação pontual dos textos resenhados, segundo sua interpretação. A ponderação entre as visões dos dois autores, produzindo um efeito de equilíbrio, sem adesão direta a uma ou a outra, não ocorre nesta réplica. Pelo contrário, o

escrevente dá asas a seu espírito crítico, confrontando as opiniões e mostrando engajamento a uma e não, a outra].

O diálogo com os discursos dos autores, ou melhor, que constituem os textos lidos em função da argumentação que os autores quiseram tecer, foi priorizado pelo escrevente. O diálogo com o institucionalizado do gênero ficou em segundo plano, tanto que não constam na réplica alguns elementos trabalhados como típicos desse tipo de enunciado concreto, como a indicação de público-alvo dos textos. Soma-se a essa questão, a escolha pelo escrevente de marcas de primeira pessoa do singular para expressar sua análise dos artigos lidos; essas marcas emergem como instabilidades do gênero, isto é, não fazem parte dos elementos relativamente estáveis, trabalhados em sala de aula, de resenha escolar/acadêmica.

Esse movimento dialógico mostra com quem o leitor dialogou, e os vestígios enunciativos mostram como foi esse diálogo, constituindo pontos de individuação do sujeito, pelos quais sua singularidade pode ser entrevista. Esse modo constitutivo da réplica a marca pela polifonia decorrente de vozes sociais com as quais o leitor interage e perante as quais se posiciona.

2.2.5 Movimentos dialógicos constitutivos de réplicas de leitura de artigo acadêmico

Quadro 8 - Contorno etnográfico da réplica de leitura (quinto grupo)

PROPOSTA DE RÉPLICA DE LEITURA: ler o artigo acadêmico “Educação Matemática Crítica”, dos autores Marcio Bennemann e Norma Suely Gomes Allevato e elaborar uma resenha de, no máximo, duas páginas digitadas. As resenhas deverão ser entregues impressas para compor o sistema de avaliação semestral.

CONTEXTO PEDAGÓGICO: a solicitação de réplica de leitura aos alunos de Graduação em Matemática teve como apoio os estudos sobre resenha acadêmica baseados em Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004a) e ocorreu após a primeira proposta, a de resenha dos artigos sobre São Paulo, que foi corrigida e devolvida aos alunos com orientações para melhorias nas produções seguintes. A escolha, para esta segunda proposta de resenha, de um artigo acadêmico relacionado ao ensino de matemática era voltada à formação dos futuros professores da área e, além disso, propunha um diálogo com outros professores da turma, de disciplinas didáticas, que debatiam com os alunos, na ocasião, questões pedagógicas e desafios para o ensino da matemática nas escolas de educação básica. Era, pois, um tema de apoio aos conteúdos de outras disciplinas e de interesse dos alunos.

CÓDIGOS PARA ANÁLISE: os textos foram transcritos como os alunos os escreveram. As marcações estão em *itálico*, **negrito** e sublinhado, visando a diferenciar os itens descritos e a ressaltar pontos de movimentos dialógicos que serão comentados na análise.

Esta seção contou com a análise de dez resenhas, mesmo número de produções analisadas nas seções precedentes. Segue a apresentação de dois (02) textos deste grupo.

Houve, como nos demais casos, movimentos dialógicos que emergiram com frequência nas produções. Esses movimentos estão relacionados, basicamente, à presença das vozes do outro materializadas no artigo acadêmico resenhado. Diferentemente do que ocorreu na primeira proposta de resenha, aqui, os alunos precisavam acionar a habilidade de leitura típica de gêneros acadêmicos, em que o autor ancora seu discurso em outros provindos de estudos científicos, linhas teóricas, pesquisadores de relevância acadêmica etc. Em linhas gerais, o artigo “Educação Matemática Crítica”, de cunho teórico, tem como autores, Marcio Bennemann e Norma Suely Gomes Allevato, os quais trazem no trabalho, para discussões, a concepção de uma educação crítica e fundamentos da chamada Educação Matemática Crítica (EMC) propostos por Ole Skovsmose. Além de obras de Skovsmose, que dão sustentação

básica ao artigo, os autores também fazem referência a trabalhos de outros pesquisadores, recurso usual em gêneros científico-acadêmicos, por meio de citações diretas e indiretas. Diante disso, os alunos a quem a resenha fora solicitada precisavam compreender o jogo de autoria estabelecido no artigo, isto é, as ideias de Skovsmose, que eram centrais no trabalho lido, os diálogos entre elas e as de outros pesquisadores apontados direta ou indiretamente e, por fim, as relações estabelecidas pelos autores do artigo entre essas vozes autorais convocadas para embasar a produção acadêmica.

Os movimentos dialógicos tecidos pelos escreventes das resenhas foram realizados, de modo convergente ou divergente, em direção: 1) aos elementos institucionalizados do gênero resenha acadêmica, que, por sua vez, estão vinculados ao diálogo com a própria instituição e com a professora solicitante da atividade; 2) aos autores do artigo fonte da resenha e, por consequência, ao dado/dito no texto lido; 3) aos pesquisadores citados no artigo; e 4) à classe professoral, projetada como público-alvo da resenha. Os recursos enunciativos de materialização desses movimentos deixam vestígios, por sua singularidade e distintas formas de ocorrência, da história de leituras dos alunos, que lhes permite ler a partir de sua constituição subjetiva e, principalmente, apontar sua réplica como possibilidade de outros elos dialógicos.

Seguem dois (02) textos deste grupo para análise. As inserções em sublinhado no estilo pontilhado foram feitas por mim.

TEXTO 1

Resenha: Educação Matemática Crítica

O artigo: “Educação Matemática Crítica” escrito por Márcio Bennemann e Normam Sueli Gomes Allevato, contém 10 páginas onde são apresentadas as principais ideias e CONCEPÇÕES DE SKOVSMOVE sobre Educação Matemática Crítica e foi publicado no ano de 2012 pela Revista Produção Discente em Educação Matemática, São Paulo. Os autores são respectivamente, professor da Universidade Tecnológica Federal do Paraná e professora do Centro Universitário Salesiano de São Paulo

No artigo, Bennemann e Allevato (2011) apresentam os pressupostos da educação matemática crítica CONFORME A CONCEPÇÃO DE SKOVSMOVE. Nesta CONCEPÇÃO, ressalta-se o papel sociopolítico que deve ser desempenhado pelo ensino de matemática em que essa ciência possa interagir em contextos sociais e políticos mediado pelo diálogo em direção a uma postura democrática. No artigo, os autores ressaltam a crítica FEITA [PRESSUPOSTO: “POR SKOVSMOSE”] às estratégias de ensino tradicionais aplicados ao ensino da Matemática em que predominam a apresentação dos modelos teóricos-formais pelos professores, seguidos de exemplos e, de posterior resolução de exercícios. Essa forma tradicional de ensino é criticado [PRESSUPOSTO: “POR SKOVSMOSE”] porque não corresponderia às demandas sociais e curriculares que apontam para a necessidade auxiliar no desenvolvimento da criatividade e do raciocínio lógico dos indivíduos.

As principais formas didático-pedagógicas como o estruturalismo, o pragmatismo e a orientação ao processo *não seriam* [PRESSUPOSTO: “SEGUNDO OS AUTORES COM BASE EM SKOVSMOSE”] suficientes para permitir que os estudantes alcancem a democracia matemática e por isso seria necessária uma aproximação entre a educação matemática e a educação crítica. Para os autores [PRESSUPOSTO: “OS AUTORES EXPLICAM COM BASE EM SKOVSMOSE”] *essa aproximação revelaria que a Matemática auxilia na reprodução das relações de poder vigentes na sociedade por meio da ideologia da certeza* (reproduzidas pelo ditado: os números não mentem) a qual, impede que educação Matemática estabeleça vínculos com questões da realidade e de responsabilidade social. Por sua vez, a “Matemática poder” forma pela qual *esta ciência é utilizada para criar modelos desajustados do mundo real que dificulta participação das pessoas nas decisões governamentais e políticas como por exemplo, no processo de cobrança de impostos* [VOZ DOS

AUTORES. DE SKOVSMOSE OU DO ESCREVENTE].

Finalmente, os autores ressaltam que SKOVSMOSE APONTA caminhos para a Educação Matemática Crítica em que o seu ensino deve preparar os alunos para interagir e agir em situações sociais e políticas organizadas pela própria Matemática e, SUGERE para esse fim o ensino por meio de projetos em que os estudantes elaborem e respondam as próprias questões socialmente relevantes promovendo um cenário de investigação em educação matemática.

O artigo contém uma proposta que apresenta uma forma nova e diferente para o ensino da Matemática e *é recomendando para estudantes, professores e demais interessados em inovar nas práticas pedagógicas para ensinar Matemática* [ESTE...TRECHO APRESENTA A VOZ DOS AUTORES DO ARTIGO OU DO PRÓPRIO ESCREVENTE]. O **aspecto positivo** da obra é a **ousadia** em propor inovação para o ensino da matemática e a integração desse ensino com o contexto social, **por outro lado, como aspecto negativo** da obra a falta de uma descrição **mais detalhada** das formas de ensinar que o autor propõe. O artigo revela que a pedagogia crítica se expande para toda e qualquer disciplina, tema ou ciência.

Para finalizar **sugere-se que todos os estudantes, professores e entusiastas da Matemática tenham contato com o artigo que serve para apresentar de forma breve o universo da Educação Matemática Crítica e voltada para as questões sociais.** Para complementar a leitura do artigo **é recomendável a leitura da entrevista concedida por Skovsmose a Ceolim e Herman (2012)** em que revela que a idealização da Educação Matemática Crítica começou a ser elaborada após a tradução e leitura do livro “**A pedagogia do oprimido**” do educador Paulo Freire em meados dos anos 70 do século XX na Dinamarca.

As partes sublinhadas (em estilo comum) apontam recursos de diálogo com a obra resenhada e seus autores (não sublinhei todas as partes do resumo propriamente dito, que está como pressuposto desse tipo de diálogo e é feito em forma de paráfrase das ideias apresentadas no artigo); as partes em maiúsculas (e sem sublinhado) são vestígios de diálogo com os discursos de Ole Skovsmose, mediado pelos autores do artigo; as partes em negrito denotam contribuições do escrevente a partir de seu universo interpretativo, seus conhecimentos prévios sobre o tema, suas pesquisas realizadas sobre o tema e impulsionadas pela leitura do artigo, seu modo de apreciação ideológica dos discursos aos quais responde.

Um dos elos responsivos observados é a adoção feita pelo escrevente da resenha 1 da estrutura textual típica do gênero resenha acadêmica (introdução com contextualização da

obra e dos autores; resumo da obra lida; comentários de análise crítica da obra e, finalmente, conclusão, com indicação de outras leituras e/ou de públicos de leitores aos quais a obra possa interessar), e do estilo de linguagem objetiva, com recursos linguísticos próprios da linguagem acadêmica (como as formas de referência e menção a autores, citação etc.). Essas marcas consistem em elementos relativamente estáveis do gênero. Considerando o contexto situado de produção da resenha – em uma situação de sala de aula, em atendimento a uma proposta da professora aos alunos, para avaliação, após estudo do gênero em aulas anteriores –, acredito que a formatação da resenha 1 tenha sido afetada pelo imaginário discursivo que constitui os sujeitos envolvidos e que permeou as relações de poder estabelecidas nessas condições. Eis o movimento dialógico do escrevente com o gênero e com os fatores do contexto de produção, a instituição, a professora, enfim, as imagens discursivas projetadas de forma mais ou menos padronizadas.

O escrevente, ao contextualizar o artigo resenhado, apontando seus autores, Bennemann e Allevato (destaques sublinhados no texto do aluno), responde não só a uma demanda do gênero resenha, mas também ao próprio texto lido, como modo de trazer o “outro” e o que dizem no texto, para, enfim, dialogar, inserindo o “eu” e as ideias interpretativas que o escrevente venha a expor ao longo de sua réplica. As partes sublinhadas indicam a inserção e as menções aos discursos desses autores, e as escolhas dessas formas de referência indicam o modo como foi esse diálogo, um movimento de concordância ou de discordância. Por exemplo, em: “O artigo revela que a pedagogia crítica se expande para toda e qualquer disciplina, tema ou ciência” (quinto parágrafo), o escrevente emprega o verbo *dicendi* revelar, demonstrando sua adesão ao dito no artigo. Neste caso, a ideia de revelar passa pela ideia de que o artigo tenha evidenciado algo ou realizado uma descoberta, com a qual o escrevente dialoga em consonância. Além desses recursos que deixam a própria marca do sujeito-leitor, as partes em negrito correspondem mais diretamente ao modo avaliativo do escrevente ao que leu no artigo. No geral, o diálogo com o apresentado foi de aproximação. Apesar de o escrevente ter adotado a estratégia de ponderação, expondo um **aspecto positivo** e um **aspecto negativo**, no quinto parágrafo, a forma como tende a aderir à voz dos autores do artigo e a recomendação da leitura da obra (“[...] sugere-se que todos os estudantes, professores e entusiastas da Matemática tenham contato com o artigo...”) bem como a sugestão de outros textos que complementem a leitura dela (último parágrafo) direcionam a interpretação para o modo como leu e como estabeleceu os vínculos de aproximação a uma rede discursiva e não, a outra.

Comento, ainda, o uso objetivo da linguagem, pelo emprego da terceira pessoa em todo o texto 1 (retomo o próprio exemplo transcrito, “sugere-se”, que implicitamente está relacionado a um “eu”, escrevente, que sugere): esse recurso está em função do aspecto institucionalizado do gênero e de uma imagem que o escrevente busca construir, como futuro pesquisador em matemática, supostamente aquele que emprega os modos de linguagem típicos da esfera de interação acadêmica, principalmente nas áreas exatas e biológicas, em que o apagamento do sujeito tende a ocorrer como produção de efeito de discurso como sendo a própria verdade natural e científica.

A gestão das vozes em interação no artigo lido, feita pelo escrevente em sua resenha, mostram seus próprios movimentos dialógicos e guiam a leitura do leitor da réplica. Os mecanismos discursivos para se fazer uma gestão dessas vozes, de forma a delimitar as instâncias autoras e a voz do próprio escrevente configuram aspectos da heterogeneidade mostrada que, por sua vez, proporciona efeitos de polifonia à produção escrita. Essa separação das instâncias das quais emanam os discursos ocorre na superfície verbal do texto e denuncia, de fato, a ilusão de inteireza e de homogeneidade com que o escrevente enuncia. É vestígio, portanto, da própria heterogeneidade constitutiva dos sujeitos.

Apesar de lançar mão de mecanismos enunciativos que o auxiliem na gestão de vozes discursivas, o escrevente se denuncia mergulhado na rede dialógica em momentos em que a opacidade toma conta de sua réplica. Esses momentos estão comentados por mim, no próprio texto 1, em partes sublinhadas em estilo pontilhado, entre colchetes, com letras maiúsculas. Constituem pontos de deriva do dialogismo, em que não fica claro com quem o escrevente dialoga ou fica implícito o diálogo. O escrevente toma o elo dialógico como presumido, não considerando a necessidade de explicitá-lo. Para o leitor da réplica que também tenha lido o artigo acadêmico, os diálogos ficam evidentes, como é o caso de “No artigo, os autores ressaltam a crítica FEITA às estratégias de ensino tradicionais [...]”, em que é possível inferir que a crítica é feita por Ole Skovsmose, pesquisador cuja teoria serve de base às discussões dos autores do artigo resenhado, tanto que, nos destaques descritivos que dei aos elementos da réplica, coloquei o termo “feita” em maiúsculas, relacionando-o como referência do escrevente a Skovsmose. Há casos dúbios, mas, para o leitor da réplica que conheça também o artigo, os movimentos dialógicos podem ser compreendidos, como no trecho: “As principais formas didático-pedagógicas como o estruturalismo, o pragmatismo e a orientação ao processo *não seriam* suficientes [...]”, em que é possível relacionar a afirmação aos autores do artigo com base em Skovsmose, ou seja, é uma ação verbal dos autores sobre a ideia defendida por Skovsmose. São casos, portanto, que revelam como o aluno leu e que

presumidos permeiam sua réplica. Um desses presumidos está relacionado à própria interação com o leitor concreto da réplica; interação esta priorizada, em detrimento daquela com possíveis outros leitores que sejam projetados. Refiro-me, nessa observação, à posição social da professora. Tomando a interlocução com a professora como privilegiada, o aluno não percebe os pontos de opacidade das vozes em seu texto ou se permite produzir esses pontos que, em seu entender, configuram diálogos diretos ou suficientemente claros.

TEXTO 2

A matemática solicita tecnologia

Destaques sublinhados: para a inserção dos autores do artigo resenhado.

Destaques em maiúsculas: para a inserção da voz relacionada a Skovsmose.

Destaques entre colchetes, maiúsculas, sublinhada com estilo pontilhado: comentários feitos por mim

Destaques em negrito são para os usos de primeira pessoa do plural, que aponta para a inclusão do escrevente, construindo-se como alvo dos discursos materializados no artigo, e para contribuições interpretativas do escrevente

“Educação matemática crítica” (Ver. Prod. Disc. Educ. Matem., São Paulo, v.1, n.1, pp. 103-112, 2012), Marcio Bennemann e Norma Suely Gomes Allevato relatam o trabalho apresentado no IV Encontro de Produção Discente em Educação Matemática, realizado em 29 de outubro de 2011. CAPES / PIQDTed. *No atual cenário da educação, **enfatizamos** exercícios sobre o tema apresntado na sala de aula, que, na maioria das vezes, não preza a criticidade, sendo pragmático.* [PONTO DE OPACIDADE SOBRE COM QUEM SE DIALOGA]

Baseando em textos do DOUTOR OLE SKOVSMOSE, especializado em educação matemática crítica e, atualmente, docente na Unesp de Rio Claro e na Aalborg University, AAU, Dinamarca, Bonermann e Suely identificam e discutem teorias da educação matemática crítica (EMC), baseando o paralelismo existente entre a Educação Matemática (EM) e Educação Crítica (EC).

O modelo de ensinar matemática em que o que deve ser apresentado aos alunos de forma linear juntamente com suas aplicações e o pensamento não são consideradas formas críticas de educação, SEGUNDO SKOVSMOSE, que AFIRMA que a EC é aquela capaz de criticar a sociedade como um todo (educação, política etc.), nas relações em que a Matemática pode salientar seus aspectos.

*O que é exposto [QUEM EXPÕE? VOZ RELACIONADA AOS AUTORES DO ARTIGO. A SKOVSMOSE OU AO ESCREVENTE] aos alunos em relação à Matemática é, basicamente, fórmulas e exercícios que o aluno pode ser comparado a um robô, sem abordar a relevância do tema para a sociedade em que vive, fazendo tudo de maneira “**automática**”, construindo modelos de cabeças capazes de fazer aquilo imposto pelo professor e pelo livro didático.*

Na Matemática, **observamos** [OPACIDADE SOBRE A VOZ DISCURSIVA] *um número relevante de respostas exatas, onde, por exemplo, $2+2=4$, mas não é necessário justificar e criticar o valor, transformando tal ciência como um paradigma imposto há anos na educação. Vivemos no século mais tecnológico possível, onde, em um piscar de olhos, inúmeras respostas sobre algum questionamento são obtidas e, contraditoriamente, a Matemática não está acompanhando tal revolução.*

Um tema pouco desenvolvida na educação matemática é a relação ente a ciência citada e o governo. Pouco se tem conhecimento, principalmente em países como o Brasil. Nossa população, infelizmente, não conhece o próprio dinheiro, por

exemplo, onde há escassez de debates temáticos sobre Mercado Financeiro, cálculo do papel-moeda etc.

*Somando-se à tal escassez, **temos** a falta de conhecimento da população em políticas públicas, que estão totalmente alinhadas à Matemática, faltando a criticidade para atuar sobre os governantes, onde a população merece participação e, talvez, saiba olhar de maneira sucinta aos políticos que regem o país.*

*Para tais problemas são apresentadas [OPACIDADE SOBRE A VOZ DISCURSIVA] soluções baseadas na investigação da realidade, mesclando problemas com outras disciplinas educativas, havendo uma busca crítica além da visão numeral, mas sim da visão social, por exemplo. Como **estamos** rodeados por tecnologia, vale enfatizar seu uso no aprendizado, administrando o uso de computador com os alunos.*

*A Matemática deve ser apresentada e estudada com o **auxílio da tecnologia**, quebrando paradigmas, juntamente com outras ciências e voltada ao papel socioeconômico do indivíduo, **limitando-a ao horizonte que virá nas próximas décadas, onde, após a Revolução Tecnológica (Terceira Revolução Industrial), o mundo mudou e a forma de aprender também mudou.***

Na réplica de leitura 2, comentarei somente as características não observadas ou menos observadas no texto 1. Darei, pois, ênfase à marca dialógica constitutiva do texto 2 que o distancia do primeiro caso. Com a análise desses dois exemplares de resenha, terei explorado o modo de dialogismo que emergiu de forma mais recorrente nos dez textos analisados.

Assim como na réplica 1, esta também está formatada nos moldes do que é relativamente estável no gênero resenha acadêmica, com aspectos de realização diferentes por serem resultantes de leituras diversas. O segundo parágrafo apresenta as vozes com as quais o escrevente dialoga, sendo a de Skovsmose mediada pela instância autoral do artigo resenhado. No terceiro, o diálogo que o escrevente estabelece é de forma direta com a voz de Skovsmose, embora a leitura de obras desse pesquisador não tenha sido mencionada.

A partir do quarto parágrafo, ocorre opacidade quanto ao direcionamento dialógico realizado, cuja evidência é tomada pelo escrevente como presumida. Esses trechos estão destacados em itálico. Para quem tenha feito a leitura do artigo resenhado, fica clara a delimitação das ideias advindas de cada voz discursiva que dialogam. Isso pode explicar o presumido que permeia a réplica do escrevente, o de que quem vai ler a réplica é a professora, que teve acesso ao artigo. Assim, a opacidade é indício de diálogo do escrevente em direção

ao seu leitor imediato, que, por sua vez, replicará supostamente à resenha por meio de critérios de uma avaliação institucional.

Para quem leu o artigo resenhado, fica ainda a impressão de que o aluno parafraseou o texto lido, porém essas paráfrases, sem aspas ou elementos explícitos para delimitar citação, menção aos autores entre outros recursos enunciativos, provocam um efeito de colagem, em que a voz do escrevente e a voz do outro (vinculadas a outras posições sociais) não são distintamente demarcadas. Conseqüentemente, instala-se na réplica o aspecto relativamente monofônico que monologiza o texto. Em outros termos, o fenômeno discursivo leva à interpretação de que o texto foi redigido sob o simulacro da monologia, esquivando-se ao diálogo com o outro ou apagando a relação de alteridade que é inerente na construção de sentidos. Esse efeito monofônico está atrelado, ainda, a duas interpretações do posicionamento do sujeito replicador: ele coloca-se como centro, enunciando como origem dos sentidos, com tendência ao apagamento da voz do outro; ou ele mesmo se apaga para a emergência da voz do outro, submetendo-se aos discursos do autor. Em ambos os efeitos que observo, a réplica marca o próprio modo de leitura realizado pelo escrevente, que se caracteriza, a meu ver, por uma certa passividade diante dos discursos que o constituem e com os quais interage, o que, na escola, pode ser interpretado como falta de criticidade ou autonomia em leitura.

Outro fato linguístico-enunciativo que quero comentar na análise do texto 2 é o caso de emprego de aspas em “[...] O que é exposto aos alunos em relação à Matemática é, basicamente, fórmulas e exercícios que o aluno pode ser comparado a um robô, sem abordar a relevância do tema para a sociedade em que vive, fazendo tudo de maneira **“automática”** [...]”. É um indício de emergência subjetiva, na medida em que o escrevente emprega um termo que delimita pelas aspas, ressaltando um sentido “seu”, embora relacionado ao léxico usado pelos autores do artigo. Um momento em que, diferentemente de casos em que se empregam aspas para delimitar a fala do outro, em citação ou ironia, por exemplo, este caso em questão está relacionado a um descolamento do “eu” em relação ao “outro”, como se, em meio à paráfrase que traz a voz do outro, a voz do escrevente emergisse.

Além das aspas, a primeira pessoa do plural em “enfaticamos”, “observamos”, “temos”, destacados em negrito na réplica, gera o efeito de inclusão do escrevente nas ações, como se corroborasse o que expõem os autores do artigo e sua teórica básica, a de Ole Skovsmose. Esse efeito inclusivo pode apontar para o posicionamento do próprio leitor como forma de contribuição interpretativa, segundo sua vivência e constituição subjetiva.

O último parágrafo contém afirmativas que, embora não claramente vinculadas à voz do escrevente, entendo que o sejam, pelo contexto da resenha e pela estrutura do gênero que o escrevente buscou materializar em seu texto. Essas contribuições revelam o conhecimento prévio do escrevente e/ou sua atividade de leitura realizada por impulsionamento da proposta de produção solicitada pela professora. O modo escolhido para finalizar sua réplica está associado ao próprio título criado pelo escrevente, ligando matemática à tecnologia. A meu ver, esses pontos de emergência do sujeito-leitor traduzem o que ficou para o escrevente, isto é, o que lhe pareceu essencial a partir da leitura que realizou; ou esses pontos traduzem o que o escrevente delimitou como mais apropriado ao seu universo constitutivo, permitindo-lhe melhor explorar o tema e imprimir-se na sua réplica.

Finalizado o processo de descrição e interpretação dos movimentos de dialogismo salientes nas réplicas de leitura selecionadas para a análise, encaminho, no último item da tese, algumas reflexões sobre os resultados, juntamente com a conclusão do trabalho.

DISCUSSÃO DAS ANÁLISES E CONCLUSÃO

Concluídas as análises, passo a discutir algumas questões relevantes a partir do observado e interpretado. Consequentemente, encaminho as ideias para as considerações finais da tese.

Retomo a concepção de sujeito pechetiano, não da primeira fase da AD, em que o processo de subjetivação do sujeito era entendido como assujeitamento total a uma ordem discursiva, mas do sujeito pechetiano de fases posteriores, heterogêneo e cindido, que, ao ser interpelado pela ideologia, constitui-se como sujeito cujas filiações sócio-históricas em dado acontecimento discursivo nunca ocorrem de modo previsível e controlado. Dessa forma, reconhece-se o espaço para os modos de subjetivação, para além dos modos de objetivação. Ao mesmo tempo em que se reconhece um sujeito do inconsciente, que vai contra a ideia de sujeito racional, lógico, cartesiano, controlador dos sentidos; também há espaço subentendido para a ideia de sujeito ativo, capaz de, apesar do já-dito que constitui seu dito, atuar na construção de sentidos e provocar novos efeitos de discurso, resultantes de sua intervenção no discurso do outro (POSSENTI, 1995).

As análises se enveredaram ancoradas nessas concepções, conjugadas com a concepção bakhtiniana de dialogismo. Procurei compreender o ato responsivo do escrevente, inerentemente dialógico, observando o trabalho do “eu” na estrutura, naquilo que, uma vez sedimentado historicamente, aparece como repetição. Para além de sua sujeição ao discurso do outro, ao já estabelecido, há os traços do acontecimento que designam marcas de subjetividade. Isso não significa busca por inovações totais, descobertas de algo inédito, mas significa, sim, observação da ação do sujeito, de sua história subjetiva, que compõe a tessitura dialógica do interdiscurso.

Relembradas algumas questões importantes, centro-me na discussão das análises propriamente ditas. O diálogo com o outro (outro cuja natureza, como constatado, é variável, multiforme e heterogênea), conforme as análises desvendaram, estava relacionado a ele próprio, à imagem do escrevente sobre si mesmo (imagem que o escrevente faz de si e que pretende formar em seu interlocutor), à projeção de leitores da réplica, ao contexto de produção e circulação da réplica etc. Esse diálogo emergiu em casos de heterogeneidade mostrada e em recursos de polifonia, em ambos os casos, por meio de elementos enunciativos

no texto, e, sobretudo, no modo presumido com que a alteridade foi trazida na réplica e em função de quê.

Resumidamente, os movimentos dialógicos foram estabelecidos, de forma mostrada e constitutiva, segundo a relação intersubjetiva eu/outro. Nesse sentido, pelo dialogismo, foi possível entrever a presença do outro, o trabalho interpretativo do eu e, conseqüentemente, alguns pontos de individuação do sujeito, nos quais ele se revelou único, apesar das repetições discursivas – que operam sobre a forma e o conteúdo – a que o processo de subjetivação é submetido.

A análise percorreu as estratégias discursivas empregadas pelos escreventes, mas nem sempre elas eram visíveis na materialidade e organização verbal das réplicas, daí a dificuldade, muitas vezes, em demarcá-las, pontualmente, por meio de sublinhados, negritos, itálicos. Além disso, não raro, uma estratégia apontava para diálogos em mais de uma direção, o que permitiu compreender como o processo de dialogismo é complexo, não linear, não previsível e, claro, singular, pois depende do modo como o leitor compreendeu o que leu e como conjugou o que leu à sua história de leituras e à sua constituição ideológico-discursiva. Considero que esses momentos complexos da análise consistiram em pontos de individuação do sujeito.

Com base no exposto, retomo a pergunta de pesquisa, norteadora das análises, que foi apresentada na introdução como objetivo amplo do estudo: **como o dialogismo se manifesta nos textos discentes do *corpus* constituído e delimitado?** A discussão acerca dessa questão ocorrerá permeada da discussão dos objetivos específicos, desenvolvida nos itens seguintes.

Sobre os objetivos específicos da análise

Com relação à questão principal, foram observados alguns movimentos dialógicos que, pela recorrência e saliência, permitiram obter uma ideia básica da constituição dialógica que marcou cada conjunto de réplicas analisado. Esses movimentos se realizaram segundo diferentes percursos responsivos. Dada a amplitude e o caráter genérico do objetivo geral da pesquisa, retomo os objetivos específicos, desmembrados a partir do primeiro, que levam a uma discussão mais minuciosa. Foram estas questões formuladas: i) a que ou a quem replicam os alunos? Por conseguinte, o que da sociedade e da história constitui a réplica dada por eles em seus textos?; ii) quais estratégias enunciativas foram adotadas para se estabelecer diálogo e o que elas revelam do trabalho do “eu” e do “outro”, no processo de interação e constituição subjetiva?; iii) essas estratégias são visíveis, dando aspecto polifônico ao texto? Ou são

mascaradas, constituindo o texto por aspectos monofônicos, que dariam a ele um caráter monologizado do processo de leitura? Essas questões, que serviram de guia para as análises, serão discutidas separadamente.

i) A que ou a quem replicam os alunos? O que da sociedade e da história constitui a réplica dada por eles em seus textos?

Em reflexão sobre as perguntas, ambas imbricadas, “i) a que ou a quem replicam os alunos? O que da sociedade e da história constitui a réplica dada por eles em seus textos?”, observei endereçamento responsivo em algumas direções recorrentes, a saber: à instituição; ao leitor imediato; a leitores variados da réplica projetados pelo escrevente; ao dado/materializado no texto lido; a outros discursos (e outros enunciados) de contextos sociais trazidos pelo escrevente, em função do que leu. Essas direções de vínculos dialógicos não traduzem a totalidade dos movimentos dialógicos estabelecidos; outros surgiram em decorrência da especificidade da leitura realizada por cada escrevente; apenas elenco, de forma resumida, aqueles movimentos que foram recorrentes e que se mostraram salientes.

O diálogo com a instituição marcou fortemente as réplicas de leitura concretizadas nas resenhas, mais do que nas concretizadas nos comentários de leitura; isso revela aspectos sobre como ocorreu o trabalho com o gênero em sala de aula e como os próprios alunos se constituíram diante das propostas de leitura e escrita solicitadas. Ao mesmo tempo, o diálogo estabelecido com outros discursos e enunciados indicam para onde a atenção do escrevente se voltou na leitura, de que perspectiva social fez essa leitura e quais sentidos construiu a partir da interação com o dado no texto lido. Em um comentário de leitura da reportagem “Luz nas trevas”, por exemplo, um escrevente acionou discursos sobre direitos humanos e dialogou com eles, posicionando-se em defesa dos direitos de todos os humanos, independentemente de quem sejam, importando apenas serem humanos; ao passo que, em outra réplica, outro escrevente leu a mesma reportagem e acionou para seu diálogo, prioritariamente, discursos sobre os direitos das mulheres, posicionando-se, inclusive, como uma mulher e interpelando ativamente outras mulheres a compartilharem de sua indignação emergida da situação relatada. Quero apontar, com essas alusões, que o modo de dialogismo manifestado no *corpus* pôde ser observado a partir do trabalho interpretativo de cada aluno, que, ao ler, delimitou com quem dialogaria, de maneira menos ou mais enfatizada e priorizada. Essa escolha, nem sempre consciente, desvenda o outro – a sociedade – mas, principalmente, o eu, no ineditismo do acontecimento discursivo, em que se entrevê singular.

ii) Quais estratégias enunciativas foram adotadas para se estabelecer diálogo e o que elas revelam do trabalho do ‘eu’ e do ‘outro’, no processo de interação e constituição subjetiva?

Sobre a questão “ii) quais estratégias enunciativas foram adotadas para se estabelecer diálogo e o que elas revelam do trabalho do ‘eu’ e do ‘outro’, no processo de interação e constituição subjetiva?”, faço algumas ponderações:

a) As estratégias para diálogo com o outro enquanto instituição se mostraram frequentemente: 1) no atendimento a aspectos institucionalizados do gênero do discurso, como ficou muito evidente na análise das resenhas; 2) no emprego da norma culta, muito mais nos grupos de resenha do que nos de comentários de leitura; 3) no emprego de uma estrutura textual relativamente típica de gênero dissertativo, mesmo em casos em que essa não havia sido uma exigência, como nos comentários de leitura; 4) na preocupação com contextualizações do texto lido, trazendo-o à réplica por meio de paráfrases, de modo a procurar controlar a compreensão do avaliador da réplica;

b) As estratégias para diálogo com o outro enquanto leitor imediato da réplica, no caso, a professora, evidenciaram-se pelo diálogo com a instituição, sendo a professora uma representante da instituição ou uma extensão dela, mas também, paradoxalmente, pela falta de alguns elementos imprescindíveis do ponto de vista institucional. Por exemplo, casos em que o escrevente fazia referências exofóricas, possivelmente resgatadas e compreendidas por um leitor que compartilhasse o contexto dos textos lidos, indicam diálogo direto com a professora. Tomando a professora como, presumidamente, conhecedora dos textos propostos à leitura, o escrevente pode ter-se visto desobrigado de contextualizações parafrásticas, consideradas, nessa lógica, redundantes e dispensáveis, como foi frequente nos blocos de comentários de leitura analisados. Mesmo os casos em que o escrevente não emprega a norma culta, também recorrentes dentre os comentários de leitura, podem ser entendidos como um diálogo direto com a professora, ou melhor, com a imagem que se fez dela. A possibilidade de que não se cobraria com rigor esse estilo de linguagem na situação de leitura proposta diz muito sobre a relação intersubjetiva construída em sala de aula. Outro fator que pode ter influenciado a preferência por um estilo informal de escrita talvez tenha sido o conhecimento das características do gênero “comentário”, cuja liberdade de expressão faz referência às situações de “comentários de *posts* na internet”, enunciado muito comum entre adolescentes do Ensino Médio, em redes sociais. Há, também, o fator de resistência às normas, sobretudo

da linguagem padrão; ou, o desconhecimento de alguns aspectos do estilo formal da língua. Todos esses fatores poderiam, ainda, estar conjugados, de modo a traduzir como o leitor respondeu ao que lera;

c) As estratégias para diálogo com o outro enquanto leitores projetados (diferentes do leitor imediato), que pertenceriam a formações discursivas diferentes daquela em que o escrevente se inscreve ou que teriam opiniões divergentes das opiniões dele, mostraram-se por perguntas retóricas, construções discursivas de concessão e de oposição, antecipação de argumentos por meio de contra-argumentações implícitas. Foram estratégias de antecipar a leitura do outro e os sentidos construídos por outros leitores dos quais o escrevente pretendeu divergir. Esse tipo de diálogo reforça as vozes com quem o escrevente dialoga e auxilia na construção de sua voz;

d) As estratégias para diálogo com o outro enquanto dado/escrito nos textos lidos, bem como enquanto instância autoral, ou seja, o próprio autor dos textos, concretizaram-se por paráfrases, colagem, citações, referências ao que foi lido, termos lexicais advindos do texto lido etc. São estratégias que, muitas vezes, pela forma de sua ocorrência, pareciam imbricadas no diálogo com a instituição e traduziram a relação de alteridade buscada pelo escrevente, em seu processo de compreensão das ideias do outro. Ao trazer o que havia lido para o texto, pôde posicionar-se com a sua voz, com o seu sentido, embora, como observado nos conceitos teóricos, esses sentidos sejam construídos, sempre, a partir do já dito, que pulsa antes mesmo da própria enunciação, em outros contextos. Esse trabalho no entremeio, entre o recorte do que foi dado no texto e a contribuição de sentido construído, é um ponto de individuação, cuja concretização se realizou, diferentemente, por cada escrevente. A meu ver, os modos de trabalho no entremeio concretizados nos grupos de comentários de leitura analisados foram mais diversos e livres, no sentido da imprevisibilidade, ou seja, no sentido de que ideias diferentes surgiram com mais frequência do que pude observar nos grupos de resenha. Nas resenhas, os textos lidos eram, em sua maioria, trazidos à réplica por meio de resumo dos artigos resenhados, e as interpretações críticas dos escreventes giravam em torno de um mesmo viés, como, por exemplo, a questão de que São Paulo pode ter um lado bom e outro ruim. Não acredito que a questão temática tenha restringido as possibilidades interpretativas do escrevente. No caso do artigo acadêmico lido, a temática da educação matemática crítica estava aberta a muitas contribuições, tendo em vista que tinha sido discutida em vários momentos e até em outras disciplinas, por outros professores. A escolha por um diálogo restrito e previsível com o texto – que levou à apresentação de um número menor de réplicas analisadas, dada a repetição do movimento dialógico – teria embasamento na história de

leituras dos alunos, mas, a meu ver, tem fundamento principal no modo coercitivo da proposta de produção de réplica (que era, inclusive, para avaliação) e no modo padronizado de trabalho com o gênero resenha anteriormente à proposta;

e) As estratégias para diálogo com o outro enquanto outros discursos e enunciados, acionados de outros contextos, concretizaram-se pelos recursos da intertextualidade; pelo emprego das aspas, que delimitavam o sentido proposto pelo escrevente e, por consequência, permitiam entrever sentidos distanciados, filiados a outros discursos dos quais o escrevente se afastava; e, sobretudo, pelo processo de interdiscurso, no qual o escrevente enunciava, julgando ser ele próprio a origem dos sentidos, mas, na verdade, está resgatando discursos de contextos sociais, por exemplo, da luta de classes, como ocorreu no primeiro grupo de comentários de leitura analisados. Os movimentos de aproximação/adesão a um discurso, ou de contraposição/divergência a ele, bem como as ponderações, em alguns casos, feitas pelo escrevente entre as formações discursivas são vestígios da sua própria constituição subjetiva e ideológica, sendo, portanto, pontos de individuação. Retomo aqui o caso das resenhas dos artigos sobre São Paulo: a ponderação entre as vozes dos artigos resenhados foi interpretada como estratégia de projeção da imagem de aluno crítico. Apesar da busca por mediação entre discursos conflitantes e da busca por objetividade, o escrevente sempre deixava escapar sua concordância com uma ou outra voz discursiva.

Possivelmente, outros movimentos dialógicos ocorreram nas réplicas, por meio de estratégias discursivas não comentadas aqui. Não pretendo constatarlos à exaustão. Viso a uma discussão que abranja o dialogismo como fator constitutivo e em processo de movência, que incitará novos movimentos a cada leitura.

iii) Essas estratégias são visíveis, dando aspecto polifônico ao texto? Ou são mascaradas, constituindo o texto por aspectos monofônicos, que dariam a ele um caráter monologizado do processo de leitura?

As questões “iii) essas estratégias são visíveis, dando aspecto polifônico ao texto? Ou são mascaradas, constituindo o texto por aspectos monofônicos, que dariam a ele um caráter monologizado do processo de leitura?” foram vislumbradas ao longo das análises, quando eu me ocupava dos movimentos dialógicos que, por vezes, estavam subentendidos ou presumidos. Muitas vezes discursivas que os escreventes traziam para sua réplica e com elas estabeleciam diálogo não estavam marcadas por recursos visíveis na materialidade linguística

dos textos, embora fosse por meio dessa materialidade que elas eram compreendidas, juntamente com os movimentos dialógicos.

A análise leva-me a pensar que não foi necessariamente um aspecto visível, como o emprego de aspas, por exemplo, que deu à réplica um aspecto polifônico, apesar de esses recursos enunciativos palpáveis terem contribuído para esse efeito. A polifonia estava em função da forma como o escrevente trazia as vozes para sua réplica e como conseguia inscrever sua voz no texto, em posicionamento diante das outras. Quando esse percurso dialógico era realizado com clareza (o que não quer dizer de maneira explícita), a réplica ganhava um aspecto polifônico.

O aspecto monofônico foi observado na análise de réplicas em que o escrevente, ao priorizar o institucionalizado do gênero, principalmente no caso da resenha, e priorizar, também, o atendimento ao que antecipou ser a expectativa da instituição, não fez muito além de reproduzir um diálogo já padronizado, esperado, estereotipado. Houve um caso de comentário a letras de canções – primeiro bloco analisado – em que o escrevente elaborou sua réplica, basicamente, por meio de uma paráfrase dos enredos trazidos nas letras e por meio do apontamento de figuras de linguagem observadas nos textos, como uma necessidade de comprovar a aprendizagem de um conteúdo trabalhado em aulas anteriores. Essa referida réplica (transcrita na página 191) apresentou, conforme indica a análise, aspecto monofônico e fechamento nela mesma (com pouca abertura para a produção de sentidos que seriam dados pelo outro, que estaria na outra ponta do eixo dialógico). Não afirmo que não tenha apresentado trabalho interpretativo do escrevente. Ao elaborar a réplica, que não foi idêntica a nenhuma outra, esse trabalho estava implícito. Afirmo, no entanto, que as características composicionais, estruturais, estilísticas dessa réplica contribuíram para a construção de um efeito de monofonia.

As réplicas polifônicas estão, em geral, ao menos no âmbito escolar, associadas à autonomia dos escreventes, tanto na leitura quanto na escrita. Logo, são frequentemente entendidas como resultantes de uma leitura considerada mais crítica. Essa ideia pode conduzir a um equívoco, pois observei casos na análise, como o primeiro texto apresentado, no grupo de comentários de letras de canções (transcrição apresentada na página 177), que se mostraram intensamente dialógicos, com posicionamento claro do escrevente, que acionou discursos de outros contextos e introduziu informações relevantes de seu conhecimento prévio. Este é um caso em que houve um trabalho de leitura extremamente crítico e dialógico, mas que, pelo aspecto aparentemente monofônico da réplica, ou, especificamente nesse exemplo, pelos recursos linguístico-enunciativos que não atendem à norma culta ou às

estratégias discursivas valorizadas na e pela escola, é um texto que corre o risco de ser considerado insuficiente, inadequado, monologizado e, talvez, acrítico, segundo parâmetros de uma avaliação institucional. Isso me leva a uma outra reflexão: a de que a escola não reconhece todos os mecanismos enunciativos de que o aluno lança mão para estabelecer os movimentos dialógicos em sua réplica de leitura. Os fatos discursivos visíveis são, em geral, reconhecidos; os implícitos, nem sempre. E, ainda, alguns aspectos de leitura e escrita definem o bom leitor e o bom escrevente na escola, mesmo que eles ocorram apenas em favor de uma norma, sem necessariamente recorrer ao diálogo e ao posicionamento crítico do leitor; é o caso, em algumas réplicas, do atendimento à estrutura textual que se desvenda apenas como necessidade institucional. Há casos, ainda, em que o escrevente, constituído da concepção de leitura enquanto decodificação, inculcada pela escola, replica com a localização de informações no texto lido, como uma necessidade de comprovar sua leitura seguindo os moldes esperados (como ocorreu no enunciado transcrito na página 194, do conjunto de comentários de obra cinematográfica). Essas réplicas, quando escritas em norma padrão, têm probabilidade maior de serem bem avaliadas, segundo a lógica de correção textual na escola.

Para finalizar este item, as resenhas dos dois grupos analisados seriam consideradas, de acordo com o olhar escolar recorrente, réplicas suficientes e bastante dialógicas; ao passo que os comentários de leitura seriam, em sua maioria, considerados insuficientes e pouco dialógicos. O aspecto monofônico permeou mais fortemente os comentários de leitura analisados como enunciados concretos. No entanto, sob uma perspectiva de leitura dialógica, com ancoragem em teorias discursivas trazidas nesta tese, os movimentos dialógicos foram mais intensos e diversificados justamente nos comentários, isto é, o dialogismo foi entrevisto de forma mais espontânea e autêntica nas realizações do gênero comentário, o que revela muito sobre como as leituras ocorreram. É possível afirmar, portanto, que aspectos polifônicos e monofônicos nem sempre estão em relação direta e mecânica com os movimentos dialógicos de uma réplica.

Ambos os gêneros discursivos analisados, resenha e comentário de leitura, são réplicas dialógicas, mas os pontos de individuação podem ser observados com mais ênfase nos comentários. Os critérios segundo os quais esses dois gêneros foram selecionados para a análise indicam possíveis explicações para essa constatação. Discuto-os no próximo item.

Resenhas e comentários de leitura: o que revelaram sobre o funcionamento do dialogismo?

Primeiramente, retomo os critérios elaborados que colocaram a resenha e o comentário de leitura em polos diferentes de configuração, levando à escolha de ambos os gêneros para a análise:

1. Qual gênero, dentre os produzidos pelos alunos, foi mais trabalhado em sala anteriormente à solicitação de sua produção?
2. Qual dos gêneros contou com uma proposta de leitura e escrita mais (ou menos) fechada, com orientações bem definidas a que a réplica teria de obedecer?
3. Qual dos gêneros solicitados tem maior (e menor) circulação social, uma vez que isso pode interferir no modo como o aluno possa presumir seu interlocutor?
4. Foram produções para avaliação ou não?
5. Quanto à organização verbal, interna, há algum aspecto que possa ser relevante para a observação do dialogismo?

Início pela resenha. Ela foi o gênero mais trabalhado em sala de aula, com leitura de vários exemplos que apresentavam o padrão de uma resenha escolar/acadêmica. Durante essa leitura, eram ressaltados a estrutura composicional do gênero e os aspectos de linguagem, como a objetividade. As duas propostas de leitura aos alunos para elaboração de resenha contaram com recomendações fechadas de produção. A circulação social das resenhas ficaria restrita à sala de aula, mas o propósito comunicativo do gênero resenha havia sido ressaltado, de modo que os alunos produziram os textos sob a suposição de que eles seriam lidos por outros públicos além da professora. Quanto à avaliação, as duas resenhas solicitadas foram avaliadas e as notas atribuídas compuseram o sistema avaliativo do semestre, na disciplina. Sobre a organização textual, a pressuposição do emprego de mecanismos típicos de resenha, como a referência aos autores dos textos resenhados e o uso de formas verbais que indicassem a ação deles nesses textos, foi tomada, em um primeiro momento, como potencial aspecto revelador de dialogismo.

Esses critérios que levaram à seleção do gênero resenha são relevantes para pensar como alguns fatores podem afetar o modo de constituição dialógica das réplicas realizadas em resenhas. Refiro-me ao aspecto essencialmente dialógico, não aos aspectos polifônicos e normativos que poderiam ter resultado em uma boa avaliação escolar dessas réplicas. Reflito sobre o dialogismo. O trabalho repetitivo e padronizado, a proposta de produção com regras claras e o pressuposto da avaliação, assim como tudo o que ela implica na escola, podem ter

influenciado a constituição das resenhas feitas pelos alunos, de modo que elas pouco se deslocaram do institucionalizado do gênero, configurando-se, a meu ver, com o que Corrêa (2018) chamou de réplicas a zonas de conforto. O aspecto polifônico dessas produções também está em função desse tipo de réplica, confortavelmente estereotipadas, esterilizadas, configurando-se ao que Geraldi (2006a) chamou de “redação escolar”, em contraposição ao conceito de “produção escrita”. Naquela, o escrevente seria “aluno-função”; nesta, haveria o “sujeito”, com características de autoria. Nesses casos, o trabalho de leitura ativa do aluno e sua singularidade correm o risco de ficarem, pois, subjogadas em busca do cumprimento da estabilidade genérica. Sempre é possível, todavia, entrever o trabalho do leitor, como ocorreu visivelmente na terceira resenha analisada do quarto grupo (transcrita feita da página 226 à 230), em que o diálogo que o escrevente estabeleceu com os discursos constituintes dos artigos lidos e resenhados ficou em primeiro plano, em detrimento do discurso com o institucionalizado do gênero, logo, com a instituição. Cito o emprego da primeira pessoa do singular nas partes de apreciação do escrevente aos artigos de Paiva e de Ferréz, um recurso que quebra a expectativa de distanciamento objetivo que sugere o uso da terceira pessoa ou da primeira do plural. Essa ruptura provocou, na réplica referida, emergência subjetiva na leitura e na escrita, de maneira não observada em outros enunciados do mesmo grupo. Como professora, eu não percebia os efeitos dos procedimentos didáticos adotados em sala de aula para o desenvolvimento da leitura/escrita. No decorrer da pesquisa, reflexões nesse sentido puderam ser feitas, o que, inevitavelmente, influenciará futuros trabalhos que eu venha a realizar, na docência e na academia.

Passo a refletir sobre as réplicas concretizadas no gênero comentário de leitura. Esse gênero não havia sido trabalhado anteriormente à sua solicitação aos alunos. A proposta de sua produção não contou com um rol de regras definidas a serem obedecidas. A circulação social desse gênero foi imediata e restrita à sala de aula. Não consistiram em propostas de avaliação. Quanto a recursos de organização verbal interna que pudessem ser relevantes ao dialogismo, foi livre, sem recomendações explicitadas que deveriam ser atendidas.

A observação inicial, relatada na introdução da tese, de que as réplicas se constituíam pela tendência ao apagamento do outro, ou pela esquivas ao diálogo, não se comprovou, ao menos segundo uma análise pelos aspectos dialógicos inerentes às réplicas, como procurei desenvolver nas produções delimitadas do *corpus* da pesquisa. Pelo contrário, os comentários de leitura analisados apresentaram intensa atividade dialógica, de endereçamento responsivo à instância autoral dos textos lidos, à instituição, aos possíveis futuros leitores da réplica. Nem todos os comentários foram marcados por estratégias discursivas visíveis resultantes do

processo de dialogia, a qual ficou, em muitos casos, subentendida; os movimentos dialógicos ficaram presumidos; e os escreventes não viram necessidade de explicitá-los por uma formulação verbal. Mesmo com essa constatação geral, houve casos de réplicas, como o caso já mencionado do texto 1, conjunto 2 – transcrito na página 194 –, em que o escrevente enunciou afetado por uma cultura do silenciamento, a qual busca apenas averiguar a decifração ocorrida durante a leitura. A réplica foi elaborada, assim, em consonância com a história de leituras e com as experiências de linguagem que forma(ta)ram esse sujeito-leitor.

Réplicas de leitura e limites da avaliação escolar

A partir de aspectos linguístico-discursivos presentes nos textos analisados, selecionei, para uma breve reflexão, três critérios escolares tomados para avaliação da escrita dos alunos estendidos à avaliação, também, da leitura deles. Meu interesse, com isso, é refletir sobre os limites de *aplicabilidade* de uma teoria discursiva bakhtiniana em meio à lógica da correção de textos na escola. Os critérios que delimito aparecem como constantes na recomendação a textos dissertativos e dissertativo-opinativos: legibilidade (clareza textual, aspectos de coesão e de coerência), posicionamento (defesa de um ponto de vista) e tom objetivo. Esses critérios, quando não explícitos em grades de correção, funcionam como itens internalizados pelos professores em geral, ao longo da formação e atuação docente, em relação à correção de textos.

a) Legibilidade, sobretudo no que diz respeito aos mecanismos da coesão e da coerência: critério cujos estudos foram aprofundados no âmbito da Linguística Textual, que conceitua texto como uma unidade de sentido. Assim, os mecanismos linguísticos precisariam guiar e auxiliar a compreensão do leitor. A preocupação em ser compreendido, muitas vezes, é presumida em recomendações sobre a contextualização referente ao que se fala (por meio de uma paráfrase, por exemplo), para a construção de uma textualidade fechada, que ofereça ao leitor informações esclarecedoras dentro do próprio texto, sem que ele – o leitor – precise conhecer os textos que funcionaram como impulsionadores imediatos da réplica. Esse modo de olhar o texto revela uma tentativa de negar a heterogeneidade, as contradições e as rupturas discursivas, buscando, ao contrário, uma forma homogênea, completa e coerente. A homogeneidade do discurso é almejada e buscada pelos sujeitos, os quais são, eles mesmos, heterogêneos, fragmentados e incompletos, mas que enunciam sob a ilusão de origem do sentido e de inteireza identitária. Quando o aluno não segue as recomendações de legibilidade, denuncia sua condição heterogênea e dialógica, por presumir que encontrará um interlocutor

em quem seu discurso fará eco. Além disso, a quebra da legibilidade está ligada a uma constituição de sujeito que foge à objetivação escolar e pode evidenciar muitos dados, como a resistência a uma espécie de formatação da forma e do conteúdo, logo, a resistência à formatação do próprio sujeito (ou de sua subjetividade). Casos de referência exofórica, muito recorrentes nas réplicas analisadas, poderiam não ser aceitos por uma visão de texto voltada a conduzir e controlar a construção de sentido (no caso, um único sentido) pelo leitor. No entanto, esse tipo de coesão poderia ser compreendido como um aspecto de dialogismo e de interação intersubjetiva. O escrevente, apostando no encontro dialógico com seu interlocutor, que compartilharia das mesmas informações, considera suficiente a coesão exofórica. Logo, uma (aparente) falha na legibilidade do texto não significa falha em leitura; pelo contrário, é nesse ponto que o percurso realizado pelo leitor pode ser entrevisto;

b) Posicionamento: esse critério é típico de gêneros opinativos, como é o caso dos analisados. Muitas vezes, o posicionamento não aparece explicitamente, mas ele sempre está intrínseco, inerente ao movimento dialógico que se tece nas réplicas. As afirmações, as negações e as oposições desvendam esse movimento e, conseqüentemente, a forma como o sentido foi apreciado pelo sujeito. Em alguns casos de comentários de leitura do *corpus*, ocorreu, por exemplo, o diálogo com os enredos e com a situação de luta de classes resgatada pela memória discursiva. Isso permite compreender o posicionamento do sujeito-aluno, embora marcas linguísticas de personalidade não tenham sido explicitamente empregadas. O posicionamento, atrelado à capacidade crítica do sujeito, está presente nas réplicas. Os alunos leram de forma crítica os textos indicados. As réplicas em que o aspecto do posicionamento fica presumido podem ser consideradas como não críticas, mesmo nos casos em que o escrevente adotou como estratégia argumentativa de ponderação entre dois lados conflitantes de uma situação;

c) Tom objetivo (o que não significa neutro): critério recomendado para textos dissertativos ou dissertativo-opinativos, como é o caso do *corpus*. Nem sempre é possível manter tom objetivo em uma réplica. Em alguns textos analisados do gênero comentário de leitura, por exemplo, há momentos em que se percebem indignação (ou repúdio?), ironia, hesitação... índices que permitem flagrar o subjetivismo do sujeito. Esses momentos de subjetividade poderiam ser vistos negativamente, se houvesse a aplicação rígida do critério da objetividade. No entanto, é possível, por uma perspectiva bakhtiniana, buscar indícios que revelem o dialogismo próprio da linguagem e, particularmente, da réplica. Esse olhar pode ampliar as práticas de correção textual e de visão dos modos de leitura realizados pelos alunos.

Além desses critérios avaliativos comentados, retomo a noção – cara a esta pesquisa – da pluralidade de sentidos, isto é, a possibilidade da produção de diferentes leituras para um texto. Essa noção, porém, só alcança espaço na escola se a avaliação da leitura e a concepção de linguagem considerarem os pressupostos discursivos pelos quais a produção de sentido ocorre ancorada na formação discursiva e ideológica do sujeito. Assim, um mesmo texto pode permitir leituras diferentes, a depender do leitor, do contexto sócio-histórico-ideológico no qual a leitura ocorre e no qual o texto foi enunciado e a depender, também, da história de leituras já realizadas desse mesmo texto. Partir de uma postura de democratização de sentidos, sem cair na falta de parâmetros éticos e comprometidos com o espírito crítico a ser desenvolvido, pode se revelar como prática complexa e, até mesmo, difícil, tomando moldes de uma avaliação rigorosamente fechada em critérios pré-estabelecidos que levem em conta um leitor-modelo e a existência de sentidos verdadeiros e únicos para um enunciado.

Em busca de ampliar a visão sobre avaliação, a ideia de “erro” poderia ser entendida como oportunidade de questionar a teoria de ensino de leitura, a sua metodologia, as práticas em aulas de língua materna. Considero que práticas de leitura em sala de aula que estejam centradas nos movimentos dialógicos realizados pelos sujeitos (autor, leitor, escrevente) podem abrir caminhos para novos formatos de avaliação, ou melhor, de apreciação do ato de ler. Considero, ainda, que modificações de práticas apreciativas da leitura e da linguagem tornariam a esfera social de interação humana mais abrangente, permitindo a legitimidade de outras formas de se expressar e de se pensar sobre o quê e como se expressou. Logo, retomando Bakhtin (2006), em um contexto mais dialógico, as consciências individuais também se tornam, por conseguinte, mais dialógicas.

Considerações sobre o trabalho com a leitura dialógica em sala de aula

Conforme afirmei em vários momentos desta tese, não foi meu objetivo desenvolver uma metodologia sistematizada de trabalho com a leitura em sala de aula. No entanto, os conceitos teóricos estudados e a análise realizada me permitem fazer algumas observações, a título de contribuição acadêmica, sobre a formação de leitores. Minha reflexão toma como base o fato de que uma concepção de leitura sob pressupostos bakhtinianos e pechetianos, que abrem possibilidades para pensar a constituição discursiva de sujeito e linguagem, juntamente com uma visão de texto como construção responsiva sempre dialógica poderiam encaminhar um trabalho de formação de leitores que contribuísse para a compreensão e o (re)conhecimento, por parte dos alunos, dos modos de ler e entrever as vozes sociais, os

discursos de formações discursivas diferentes e a historicidade dos sentidos, para, assim, estabelecerem *como* irão replicar mais adequadamente a cada situação enunciativa. Acredito que essa forma de trabalho envolve, ainda, uma postura ética, política e democrática de todos os envolvidos no contexto de ensino-aprendizagem. Refiro-me a uma metodologia de trabalho com a leitura, a ser explorada em pesquisas futuras, que não reduza as partes integrantes do enunciado – a parte verbal e a extraverbal –, sendo presumido o funcionamento da segunda.

Dessa forma, não me refiro a um ensino do visível, nem a uma tentativa de descrição finita do extraverbal, que busque sistematizar os presumidos sociais, controlá-los, prevê-los à exaustão, categorizá-los antes mesmo da observação dos movimentos dialógicos. Como a realização dialógica conta com os presumidos estabelecidos a cada réplica, isso seria impossível. Forçar a previsibilidade dos modos de responder a um enunciado seria ignorar o trabalho do leitor no acontecimento. Penso, ao contrário disso, na possibilidade de se instigar um olhar investigativo nos alunos, de modo que os pontos dialógicos fiquem salientes na leitura e sejam motivos de atenção e curiosidade na elaboração de uma réplica. Considerar os textos como atos responsivos carregados de pontos que revelam a trajetória interpretativa do escrevente é lê-los ativamente; e ler ativamente é dar respostas mais críticas. Trabalhar com os alunos as análises dialógicas dos textos que leem pode ocorrer sob muitas formas. Mostrar a eles esse multidirecionamento da análise é, também, parte desse ensino.

Acredito que um trabalho que leve em consideração o gênero discursivo em sua instabilidade pode auxiliar muito. E mais: penso na importância do que discutiu Corrêa (2018) acerca de se abrir possibilidade para o diálogo entre aquilo que está institucionalizado no/do gênero e a singularidade que caracteriza a história do aprendiz. Não foi o que ocorreu nas propostas de leitura e réplica, sobretudo de resenhas, solicitadas aos alunos escreventes dos textos do *corpus*. Se, como pesquisadora, essas questões tinham coerência; como professora, só posteriormente, essa percepção foi possível. Uma posição-sujeito afetou a outra. Assim, foi possível compreender a relevância de se possibilitar aos alunos o contato com o gênero em sua instabilidade e na sua abertura para novos percursos estilísticos, o que não exclui o trabalho com seus aspectos relativamente estáveis, conforme explica Brandão (2017), uma vez que a produção textual está

[...] em função de um sistema genérico preexistente, com o qual o escrevente já teve contato nas suas experiências de leitura. Esse conhecimento prévio faz com que o locutor tome o gênero (semi) conhecido como referência para a estruturação, organização e composição do seu próprio texto tanto para o respeitar, seguir como modelo, quanto para o transgredir. No trabalho da escrita, o escrevente vive de forma crucial [...] a tensão entre um estilo

genérico, dado pelo paradigma e um estilo individual, singular, diferenciado, variado (BRANDÃO, 2017, p. 158 e 159).

Ainda sobre a questão da instabilidade do gênero, transponho um trecho de um artigo de Goldstein (2018), em que a autora propõe, de forma prática e esclarecedora, a leitura de um texto literário, considerando seus aspectos inusitados, criativos, os quais, ao mesmo tempo em que se caracterizam como próprios de um gênero discursivo poético, não fecham os vínculos com outras formas de enunciado. Trata-se de um bom exemplo de como dados sociais e históricos podem ser oferecidos de modo produtivo na análise do texto, no caso, o texto da esfera literária. Note-se que a primeira parte do trecho é constituída pelo fornecimento de informações contextuais, que, segundo a própria autora, operam como preparo do leitor para seu encontro com o texto; na segunda parte, após o poema, segue a leitura realizada, flagrando a ruptura do caráter relativamente estável do gênero do discurso poema:

[...] Este poema faz parte da obra *Um por todos (poesia reunida)*, de José Paulo Paes, com prefácio de Alfredo Bosi, publicado pela Editora Brasiliense em 1986. Não bastasse a importância do poeta, é inevitável enfatizar o renome de que goza o prefaciador: docente, pesquisador e crítico respeitadíssimo. Observe-se, ainda, o bom conceito da casa editorial responsável pela obra.

Como indica o subtítulo, trata-se da “poesia reunida” do autor. O livro em que o poema se encontra intitula-se *Meia palavra – cívicas, eróticas e metafísicas* e data de 1973. Na década de 1970, o poeta estava próximo do movimento concretista e produziu criações com forte presença de imagens e linguagem visual.

O ano de 1973 está inserido no período de cerca de vinte anos em que nosso país foi governado por uma ditadura militar na qual as pessoas viviam várias restrições.

Esses dados contextuais preparam o leitor para o encontro com o poema:



José Paulo Paes. *Um por todos (poesia reunida)*

Ao primeiro contato, o leitor poderia se perguntar: qual o gênero desse texto? O traçado em torno dos dizeres parece propor uma placa de trânsito.

Os termos “Liberdade”, “Paraíso” e “Vila Mariana” nomeiam bairros de São Paulo. O vocábulo “Detran” indica o departamento de trânsito, responsável pela imagem da flecha que indica o sentido a seguir. O termo “interditada” caracteriza o nome próprio “Liberdade” e sugere o fechamento da rota usual em direção a esse bairro. Todos os dados reforçam, portanto, a primeira impressão a respeito do gênero textual.

A releitura atenta leva a questionar novamente o gênero, pois houve uma transposição do texto: a foto da placa foi recriada na forma de poema verbo-visual, no interior de uma obra poética importante. Dada a data – 1973 –, fica a questão: na recriação poética, ocorre mudança de sentido do enunciado? Se considerarmos o sentido do termo “liberdade”, para além do nome de uma região da cidade, qual seria a interdição? Apenas a do sentido do trânsito? Ou outra, mais ampla, envolvendo a vida dos cidadãos brasileiros no período?

Note-se a rima toante: “liberdAde” – “interditAda”. A semelhança sonora aproxima os dois termos que, semanticamente, se opõem, estabelecendo uma tensão que amplia as possibilidades da interpretação do texto. Assim, graças à intertextualidade implícita e explícita, surge uma sutil nota humorística na transposição da placa para o espaço poético, associando ludicamente um jogo de palavras ao poema [...] (GOLDSTEIN, 2018, p. 7-9).

Somada a essa estratégia de trabalho com a leitura de gêneros constituídos por elementos institucionalizados e de ruptura, o que pode enriquecer as possibilidades de interpretação dos alunos, exponho considerações de Cavalcante, Brito e Zavam (2017), que, tratando sobre o fenômeno da intertextualidade, por uma perspectiva da Linguística Textual, defendem a ideia de que o estudo dos modos de flagrar o diálogo entre textos – como ocorre na intertextualidade – pode contribuir para as possibilidades de compreensão e produção de textos, uma vez que esses recursos ampliam o alcance interpretativo e a diversificação dos efeitos de sentido. Aproximando-me dessa proposta, estendo a contribuição do estudo da intertextualidade para o estudo, também, da interdiscursividade e de outros tantos modos dialógicos que podem emergir nos textos, de forma mais ou menos explícita. E não me refiro apenas aos textos escolhidos pelo professor e propostos aos alunos para a leitura, mas, principalmente, aos textos produzidos pelos próprios alunos, como réplicas de leitura(s), as quais poderiam ser objeto material de investigação em sala de aula. A avaliação dessas réplicas pode passar pela dialogia – mostrada e constitutiva – a fim de levar os alunos a refletirem sobre o modo como interagiram com as vozes discursivas imbricadas nas tramas dos textos que leram. Nesse sentido, não haveria apenas a avaliação do erro ou da falta, mas, sim, o olhar descritivo, analítico, crítico e ético. Esse movimento não deve substituir os critérios de avaliação propostos para uma suposta melhoria do texto e da leitura, mas pode apontar, como uma primeira abordagem – não classificatória e mais inclusiva – uma outra maneira de se desenvolverem os processos de leitura e de produção escrita. A metodologia

para isso não caberia nesta tese, mas as análises realizadas podem oferecer algumas possibilidades para a abordagem dos textos. Cada professor pode partir de alguns pressupostos, traços já observados, marcas recorrentes, que surjam como estrutura discursiva; mas cabe a ele se lançar, também, aos imprevistos e às novidades de cada réplica de seus alunos, em um trabalho interpretativo conjunto, em que todos sejam responsáveis pelo processo e considerem o acontecimento discursivo-enunciativo, as possibilidades subjetivas, os movimentos de dialogismo.

Ainda sobre a intertextualidade e a interdiscursividade, observo que as análises flagraram esses fenômenos. No entanto, como professora, tenho algumas considerações a fazer. Eu esperava mais casos de intertextualidade nas réplicas. Por exemplo, as influências discursivas da obra “Vidas Secas”, de Graciliano Ramos, trabalhada com os alunos em um bimestre anterior à proposta de leitura das letras de canções “Construção” e “Cidadão”, ocorrem, pelo interdiscurso, não pela intertextualidade explícita. O mesmo se deu com a proposta de leitura da reportagem “Luz nas trevas”, em que minha expectativa pedagógica era a de houvesse materialização visível, nas réplicas, de intertexto com notícias de tortura denunciadas pela mídia brasileira, levadas à sala de aula, na ocasião. À primeira análise – resalto, sob um olhar fixado na posição de professora –, interpretei que os alunos não haviam feito articulação nenhuma entre os textos trabalhados. No entanto, a constituição discursiva ocorre heterogeneamente e de modo dialético, não linear. As réplicas de leitura não são réplicas apenas à imediatez do texto lido anteriormente. Os modos como os leitores vão se relacionar com os textos serão singulares e têm a ver com suas experiências em outras leituras e diálogos. É o que observei no movimento dialógico que muitos alunos estabeleceram com os discursos sobre luta de classes, no primeiro grupo de réplicas analisado, o dos comentários de leitura das letras das canções. Os discursos que circulavam na instituição de ensino no período de solicitação dessa réplica giravam em torno da reforma trabalhista que o governo, na época, buscava aprovar. Houve, na escola, manifestações, debates, cartazes pelos corredores. Isso tudo, de alguma maneira, ressoou, ecoou, como contribuição intersubjetiva. Esses discursos, embora não explicitamente marcados como originários de algum texto ou como resposta a outros enunciados, contribuíram para as réplicas dialógicas dos alunos, de modo crítico. As práticas discursivas nem sempre têm efeitos imediatos no outro, mas, de alguma forma, incidem na movimentação da rede discursiva e na constituição dos sujeitos. Por isso é tão importante romper com a cultura do silenciamento na escola, permitindo meios de expressão e de diálogo.

Para finalizar, a análise dos textos pelos aspectos dialógicos aponta para a percepção do ponto de vista e do agenciamento do aluno (BAZERMAN, 2006), assim como de seus modos de individuação (CORRÊA, 2004). Etapas seguintes de trabalho com as réplicas dos alunos poderiam envolver a reescrita e a reflexão sobre tópicos gramaticais, encaminhando-os à experimentação de formas de aperfeiçoamento do texto e, conseqüentemente, da leitura. Percebida a dialogia, os alunos seriam levados a se conscientizar do diálogo que estabeleceram, observando as estratégias polifônicas e os casos monofônicos, em função do desenvolvimento de autonomia para ler e escrever. Nesses casos, a mediação do professor (VYGOTSKY, 2004) e o respeito às etapas de desenvolvimento do aluno (WALLON, 2015) são fundamentais. Outro fator a se considerar é que, em um mundo pós-moderno, de presença intensa das novas tecnologias, elas não podem ser descartadas; precisam, porém, ser adaptadas, repensadas a cada contexto, não se deixando seduzir por um discurso neoliberal que, embora suscite a ideia de liberdade, não faz mais que individualizar o sujeito, narcisisticamente, em práticas de esquivas ou indiferença às relações de alteridade. A postura crítica é fundamental para o amadurecimento humano, o espírito solidário e o desenvolvimento. Trabalhar com foco na dialogia permitiria um contraponto ao indivíduo narcísico, por meio do espaço à voz do outro.

Ressalto, em tempo, a importância da criatividade no trabalho em sala de aula com os alunos; trabalho este sustentado por uma atitude positiva que procure flagrar e capturar a subjetividade e as contribuições criativas no dialogismo, isto é, no próprio ato de leitura do mundo. Franchi (2006), ao propor o ensino de gramática pela criatividade, ou melhor, a criatividade no ensino de gramática, explica que:

É preciso, porém, ampliar a concepção de criatividade. Ela não pode limitar-se ao comportamento original, à inspiração e ao desvio. Há muita criatividade na loucura e na esquizofrenia, mas também se cria quando se seguem regras históricas e sociais como as regras da linguagem. Há criatividade nas manifestações individuais e divergentes, mas também no esforço coletivo, comunicado, no diálogo com os outros que garante o exercício significativo da linguagem (FRANCHI, 2006, p. 100).

Aproximo-me dessa ideia para pensar no trabalho de formação de leitores críticos e criativos, não restringindo a concepção de criatividade à inspiração inovadora, comumente designada aos artistas, apenas; mas, sim, pensando-a como ponto de emergência de um sujeito que dialogue, a seu modo, ativamente, e opere no acontecimento discursivo. Esse funcionamento subjetivo é pautado na alteridade estabelecida, como também nos aspectos que foram sedimentados no gênero e no pré-construído discursivo.

Assim, não defendo, em absoluto, uma proposta de abandono do estudo das características composicionais e estilísticas dos gêneros, da gramática normativa ou de qualquer outro tópico que se mostre formatado pela historicidade. Defendo, sim, que esse estudo permita um olhar para o funcionamento da unicidade do sujeito, em atividades plurais de experiências com a linguagem. Trabalhando a leitura por seu viés intrinsecamente dialógico, essa oportunidade pode vir a se estabelecer.

REFERÊNCIAS

- ÁGORA. Direção: Alejandro Amenábar. Produção: Fernando Bovaira; Álvaro Augustin. Intérpretes: Rachel Weisz; Max Minghella; Oscar Isaac; Ashraf Barhom; Michael Lonsdale; Rupert Evans et. al. Roteiro: Alejandro Amenábar; Mateo Gil. 2009. (126 min)
- AGUIAR, Vera Teixeira de. **O verbal e o não verbal**. São Paulo: UNESP, 2004.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- ANDRADE, C. Drummond de. **Antologia poética**. 65. ed. Rio de Janeiro: Record, 2010.
- ANTUNES, Irandé. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M.; et. al. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 164-180.
- AUTHIER-REVUZ, J. **Heterogeneidade(s) enunciativa(s)**. Trad. Celene M. Cruz e João Wanderley Geraldi. Cad. Est. Ling., Campinas, (19): 25-42, jul./dez. 1990.
- _____. **Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido**. Porto Alegre: Editora PUC-RS, 2004.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.
- _____. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.
- BALDINI, Lauro José S. Discurso e Cinismo. In: MARIANI, Bethania; MEDEIROS, Vanise (Org.). **Discurso e...: Ideologia, Inconsciente, Memória, Desejo, Movimentos sociais, Cinismo, Corpo, Witz, Rede eletrônica, Língua materna, Poesia, Cultura, Mídia, Educação, Tempo, (Homo) sexualidade**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2012.
- BARROS, D. L. P. Dialogismo, Polifonia e Enunciação. In. BARROS, D. L. P.; FIORIN, J. L. **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade: em torno de Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011. p. 1-10.
- BARTHO, V. D. O. R.; CLARO, A. A. C. A intrínseca relação entre concepções de língua e atividades didáticas de leitura: contribuições para a formação docente. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 15, n. 4, p. 3412-3426, out./dez., 2018.
- BARZOTTO, V. H. **Leitura, escrita e relação com o conhecimento**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2016.
- BASTOS, Alice Beatriz B. I. **Wallon e Vygotsky: psicologia e educação**. São Paulo: Loyola, 2014.
- _____. **A construção da pessoa em Wallon e a constituição do sujeito em Lacan**. 2 ed. São Paulo: Escuta, 2015.

BAUMAN, Zygmunt. **Capitalismo parasitário: e outros temas contemporâneos**. Trad. Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

_____. **Modernidade líquida**. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BAZERMAN, Charles. **Gênero, agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2006.

BIRMAN, Joel. O sujeito desejante na contemporaneidade. **Seminário de Estudos em Análise do Discurso**. Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

BRAIT, B. As Vozes Bakhtinianas e o Diálogo Inconcluso. In: BARROS, D. L. P.; FIORIN, J. L. **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade: em torno de Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011. p. 11-28.

BRANDÃO, H. N. Atividade enunciativa na produção de linguagem: estereotipia e acontecimento discursivo. In: FANTI, M. da G.; BRANDÃO, H. N. (Orgs.). **Discurso: tessituras de linguagem e trabalho**. São Paulo: Cortez, 2017. p. 147-167.

BRASIL. (SEF/MEC). **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. 2. ed. Brasília, DF: SEF/MEC, 2000.

BUNZEN, Clecio. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M.; et. al. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 139-161.

CARENZIO, Alessandra. Mídia e Escola: representação dos professores e reflexão para uma nova formação em mídia-educação. In: FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier Cesare. **Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2012. p. 147-165.

CAVALCANTE, M.; BRITO, M.; ZAVAM, A. Intertextualidade e ensino. In: ELIAS, V. M., MARQUESI, S. C., PAULIUKONIS, A. L. **Linguística Textual e ensino**. São Paulo: Contexto, 2017. p. 109-127.

CITELLI, Adilson. Educomunicação: temporalidades e sujeitos. In: _____. (Org.). **Educomunicação: comunicação e educação: os desafios da aceleração social do tempo**. São Paulo: Paulinas, 2017. p. 11-26.

CORACINI, M. J. R. F. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

_____. Heterogeneidade e leitura na aula de língua materna. In: CORACINI, M. J. R. F. **Discurso e Sociedade: práticas em análise do Discurso**. Pelotas-RS: Editora da Universidade Católica de Pelotas, 2001. pp 137-155.

_____. (Org.). Leitura: Decodificação, Processo Discursivo...?. In: CORACINI, M. J. R. F. **O jogo discursivo na Aula de Leitura: língua materna e língua estrangeira**. 3. ed. Campinas – SP: Pontes, 2010. pp. 13-20.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. As perspectivas etnográfica e discursiva no ensino da escrita: o exemplo de textos de pré-universitários. In: **Revista da ABRALIN**, v. Eletrônico, n. Especial, p. 333-356. 2ª parte 2011.

_____. Bases Teóricas para o Ensino da Escrita. In: **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 13, n. 3, p. 481-513, set./dez. 2013.

_____. Ensino de língua portuguesa: o pensamento crítico está à venda. In: **Anais de Resumos do Seminário de Estudos Linguísticos do Vale do Paraíba (SELIV)**, Ano I, Volume I, Campos do Jordão-SP, 2017. Disponível em: https://eventos.ifspcjpo.edu.br/media/uploads/SELIV_2017_-_Anais_13.09.pdf

_____. Notas sobre letramentos, gêneros do discurso e (novas) práticas de leitura e escrita na internet. In: ABREU-TARDELLI, L. S; KOMESU, F. (Orgs.). **Letramentos e gêneros textuais/discursivos: aproximações e distanciamentos**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2018.

COSTA, Teresinha. **Édipo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

COURTINE, Jean-Jacques. Uma genealogia da Análise do Discurso. In: _____. **Metamorfoses do discurso político: as derivas da fala pública**. São Carlos: Claraluz, 2006. p. 37-57.

DAUNAY, Bertrand. Le lecteur distant: positions du scripteur dans l'écriture du commentaire. **Pratiques: linguistique, littérature, didactique**, Centre de recherche sur les médiations (Crem) – Université de Lorraine, 2002, Images du scripteur et rapport à l'écriture, pp.135-153. Disponível em: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01354204/document> (acesso em: 21 dez 2018).

_____. Évaluer les traces des apprentissages d'élèves dans le cadre d'une expérimentation. **Les Cahiers d'Études du CUEEP**, 2006, p. 71-81. Disponível em: <https://hal.univ-lille3.fr/hal-01577117> (acesso em: 10 nov 2018).

_____. De l'imbécile en didactique du français: Le point de vue de l'élève dans l'activité de recherche. Dans Daunay Bertrand, Dufays Jean-Louis dir., **Didactique du français : du côté des élèves. Comprendre les discours et les pratiques des apprenants**, Louvain-la-Neuve, De Boeck, 2014, p. 175-185. Disponível em: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01354230> (acesso em 01 nov 2018).

_____. La métalepse du lecteur ou la porosité du métatexte. **Cahiers de narratologie**, 32, 2017, p. 1-19. Disponível em: <https://journals.openedition.org/narratologie/7855> (acesso em 18 jan 2019).

DOR, Joël. **Introdução à leitura de Lacan: o inconsciente estruturado como linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e Diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. 2. ed. Criar Edições: Curitiba, 2006.

FERRAREZI JR., C. **Pedagogia do silenciamento: a escola brasileira e o ensino de língua materna**. São Paulo: Parábola, 2014.

FERRETTI, Maria Cecília Galletti. **O Infantil: Lacan e a modernidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

_____. Intertextualidade e interdiscursividade. In BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2010.

FORBES, Jorge. **Você quer o que deseja?** 8. ed. Rio de Janeiro: BestSeller, 2010.

_____. **Inconsciente e responsabilidade**: psicanálise do século XXI. Barueri, SP: Manole, 2012.

FORBES, Jorge; REALE JÚNIOR, Miguel; FERRAZ JUNIOR, Tercio Sampaio (Org.). **A invenção do futuro**: um debate sobre a pós-modernidade e a hipermodernidade. Barueri, SP: Manole, 2005.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 16. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. 15. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

_____. **A Arqueologia do Saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

_____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 37. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. Escrita de si. In: **Ética, Sexualidade, Política**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. p. 144-162.

FRANCHI, Carlos. Criatividade e gramática. In: _____. **Mas o que é mesmo “gramática”?**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 45. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

_____. **A importância do ato de ler**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1985.

GERALDI, J. W. Prática da leitura na escola. In: _____. (Org.). **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006. p. 88-103.

_____. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: _____. (Org.). **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006a. p. 127-131.

_____. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GOLDSTEIN, N. S. Gêneros do discurso e gramática no ensino de língua materna. **Revista SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 13, n. 24, p. 95-109, 1º sem. 2009.

_____. Poesia e ensino de língua materna. In: CORRÊA, M. L. G.; BOCH, F. (Orgs.). **Ensino de língua**: representação e letramento. Campinas, Mercado de Letras, 2006. p.189-206.

_____. Recursos gramaticais e efeitos de sentido: estratégias de leitura e análise. **PERcursos Linguísticos**, Vitória (ES), v. 7, n. 17, p. 206-217, 2017.

_____. Leitura: texto e contexto. In: **Anais de Trabalhos Completos do Seminário de Estudos Linguísticos do Vale do Paraíba (SELIV)**, Ano I, Volume II, Campos do Jordão-SP, 2018. Disponível em: https://eventos.ifspcj.o.edu.br/media/uploads/Volume_2_ANAIS_-_SELIV_2017_8Wk7sWx.pdf

GOLDSTEIN, N. S.; LOUZADA, M. S.; IVAMOTO, R. **O texto sem mistério**: leitura e escrita na universidade. São Paulo: Ática, 2009.

GRANTHAM, Marilei Resmini. Leitura e repetição: formas de interpretação. In: CORACINI, Maria José R. Faria. **Discurso e Sociedade**: práticas em análise do Discurso. Pelotas-RS: Editora da Universidade Católica de Pelotas, 2001. p. 209-234.

GREGOLIN, Maria do Rosário. Análise do discurso: os sentidos e suas movências. In: _____; CRUVINEL, M. F. & KHALIL, M. G. (Org.) **Análise do discurso**: entornos dos sentidos. Araraquara, SP: Cultura Acadêmica, 2001. p. 9-34.

HALL, Stuart. **A Identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

KLEIMAN, Angela B. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M.; et. al. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 23-36.

KOCH, Ingedore V. Contribuições da Linguística Textual para o ensino de língua portuguesa na escola média: a análise de textos. **Revista do GELNE**. ano 1. n. 1. p. 16-20, 1999.

_____. **As tramas do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

LACAN, Jacques (1901-1980). **Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

_____. **O Seminário, livro 11**: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

LEA, Mary & STREET, Brian. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. Tradução: Adriana Fischer e Fabiana Komesu. **Filologia e Linguística Portuguesa**. São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul./dez. 2014.

LEMINSKI, P. **Toda poesia**. São Paulo: Cia. das Letras, 2013.

LIPOVETSKY, Gilles. **A era do vazio**: ensaios sobre o individualismo contemporâneo. Tradução: Therezinha Monteiro Deutsch. Barueri – SP: Manole, 2005.

LYOTARD, Jean-François. **O Pós-moderno**. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1988.

MACHADO, A. R; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. S. **Resumo**. São Paulo: Parábola, 2004.

_____. **Resenha**. São Paulo: Parábola, 2004a.

MALDIDIER, D. Elementos para uma história da análise do discurso na França. In: ORLANDI, Eni P. (Org.). **Gestos de leitura**: da história no discurso. 4. ed. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 2014. p. 17-30.

MARCUSCHI, L. A. A ação dos verbos introdutórios de opinião. In: **INTERCOM – Rev. Bras. de Com.**, São Paulo, ano XIV, n. 64, p. 74-92, 1991.

MEIRELES, Cecília. Romance LIII ou Das palavras aéreas. In: _____. **Romanceiro da Inconfidência**. Porto Alegre, RS: L&PM, 2008.

MILLER, Jacques-Alain. **Percursos de Lacan: uma introdução**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

MOSE, V. **A escola e os desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013. 336 p.

NÓBREGA, Maria Helena da. Gramática no ensino de português para estrangeiros. In: SILVA, K. A. da; SANTOS, D. T. dos. **Português como língua (inter)nacional: faces e interfaces**. 2013. p. 315-334.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.

_____. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 6. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

_____. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

_____. **Discurso e Leitura**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **Discurso em análise: sujeito, sentido, ideologia**. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2016.

PÊCHEUX, M; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Trad. Bethânia S. Mariani et al. 3. ed. Campinas, SP, Ed. da Unicamp, 1997. p. 163-252.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Trad. De Bethânia S. Mariani et al. 3. ed. Campinas, SP, Ed. da Unicamp, 1997a. p. 61-162.

_____. Discurso e ideologia(s). In: _____. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Trad. Eni P. Orlandi et al. 5. ed. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 2014. p. 127-168.

_____. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Trad. Eni P. Orlandi. 7. ed. Campinas, SP: Pontes, 2015.

PETRI, R. O sujeito do inconsciente. In: **Revista Educação – Especial Educação & Psicologia: o nascimento do sujeito**, n. 1. São Paulo: Segmento, p. 26-37, 2009.

PIAGET, J. **Seis Estudos de Psicologia**. Trad. Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

PIRES, Vera Lúcia. Dialogismo e alteridade ou a teoria da enunciação em Bakhtin. **ORGANON**, Rio Grande do Sul, v. 16, n. 32-33, p. 35-48. 2002.

POSSENTI, S. O “eu” no discurso do “outro” ou a subjetividade mostrada. In: **ALFA**, Revista de Linguística. São Paulo, v. 39, p. 45-55, 1995.

REVEL, Judith. **Michel Foucault: conceitos essenciais**. Trad. Carlos Piovezani Filho e Nilton Milanez. São Carlos: Claraluz, 2005.

ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

SILVA, Sandro Luis da. Reflexões sobre o desafio das novas tecnologias na escola básica. **Revista Intertexto**. Uberaba, v. 9, n. 1, p. 1-19, 2016.

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

STREET, BRIAN. Dimensões “escondidas” na escrita de artigos acadêmicos. Tradução: Armando Silveiro. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 28, n. 2, 541-567, jul./dez. 2010.

TÁPIAS-OLIVEIRA, E. M. Alguns conceitos bakhtinianos e a mudança (esperada) na postura do professor. **Anais do 6º Seminário de Pesquisas em Linguística Aplicada (SePLA)**, Taubaté, 2010. CD-Rom.

_____. (Org.). **Reflexões sobre aulas de leitura, PCN de línguas e prática do professor**. Taubaté, SP: Editora Universitária da Universidade de Taubaté; Editora e Livraria Cabral Universitária, 2015.

TEIXEIRA, Marlene. O “sujeito” é o “outro”? **LETRAS DE HOJE**, Porto Alegre. v. 32, n. 1, p. 61-88, março, 1997.

UYENO, Elzira Yoko. **A dogmatização da teoria: a contradição como negação da falta no discurso do professor de línguas**. 2002. 340 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da linguagem, Campinas, SP, 2002.

_____. Memória e Diáspora globalizada; a nova cartografia e a identidade múltipla do descendente do imigrante. In: CORACINI, M. J. F. e GHIRALDELO, C. M. (Org.). **Nas Malhas do Discurso: memória, imaginários e subjetividade, formação de professores (línguas materna e estrangeira), leitura e escrita**. Campinas, SP: Pontes, 2011.

_____. Morador de rua no ciberespaço: a incluir-se no discurso da ética do desejo. In: CORACINI, Maria José (Org.). **Identidades Silenciadas e (In)visíveis: entre a inclusão e a exclusão**. Campinas, SP: Pontes, 2011a. p. 31-51.

_____. **A Relação Teoria-prática na formação continuada dos professores de línguas: a contradição como a negação da falta**. Curitiba: Appris, 2012.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **Pensamento e linguagem**. Versão digital para ebook, 2001. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/vigo.pdf>. Acesso: em 01 de nov de 2016.

WALLON, Henri. **As origens do caráter na criança: os prelúdios do sentimento de personalidade**. Trad. Pedro da Silva Dantas. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1971.

_____. **Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada**. 2. ed. Trad. Gentil Avelino Tilton. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

_____. **Objectivos e métodos da psicologia**. Lisboa: Estampa, 1956.

ANEXOS DE TEXTOS PROPOSTOS PARA LEITURA

ANEXO A – Artigo de opinião “Eu amo essa cidade”

Eu amo essa cidade (de Marcelo Rubens Paiva)

Eu amo São Paulo. Nasci aqui, quando ela era ainda uma fria cidade organizada – o Centro era no centro, nos bairros as pessoas moravam –, provinciana, de muitas casas com quintais, sua noite era do silêncio, quando havia mais praças do que avenidas e aos fins de semana não havia o que fazer. Já morei em outras cidades, até na mais linda de todas, o Rio de Janeiro. Mas sempre volto. Pior: com saudades.

Como escritor, eu poderia morar em qualquer canto bucólico do mundo, escrever diante de uma paisagem deslumbrante. Mas, e se o computador der pau, quem conserta? E se der fome à noite, quem entrega comida? E se eu quiser pesquisar algo na biblioteca, terá alguma completa por perto? E se eu quiser relaxar e ver um filme de arte, terá algum cinema na região? E se eu quiser me inspirar e assistir a uma peça do Antunes? E se eu quiser voar e participar do teatro-ritual de Zé Celso? E se eu quiser dançar um determinado estilo? E onde estarão os amigos de todas as partes do Brasil? E uma padoca aberta de madrugada, quando bater a insônia? E uma festa maluca, que começa às 2h, num galpão abandonado? E quando trouxerem uma exposição sobre a China, ela estará por perto? E haverá uma feira de livros com todas as editoras representadas? Aliás, dará para eu comprar livros a qualquer hora do dia? E se eu quiser um mojito cubano? Ou o novo “The Strokes”? Ou uma raridade? E se eu estiver duro, terá uma peça do Mário Bortolotto custando R\$ 1, ou um Shakespeare grátis no teatro do Sesi? E sebos com livros usados? E cursos grátis do Sesc? Posso ser ouvinte de uma boa universidade? Aparecer nas palestras do Instituto Moreira Salles?

Quem decide se mudar de São Paulo deve abrir mão de tudo isso. Olha o dilema: uma vez morando nela, consegue se livrar do que faz bem à alma? Há qualidade de vida nesse paradoxo. Há também estresse sem tantos serviços. É desesperador ter uma paisagem deslumbrante, mas o computador não ter conserto.

São Paulo não tem cara. É um caleidoscópio do caos. Por isso, fascina. Por isso, funciona. Das marginais, vê-se a cidade se acotovelar no sentido da cordilheira da avenida Paulista. Sobre ela, a indefinida cor da poluição. (...)

São Paulo é o mundo entre seus rios. Não existe nada igual. É única e essencial. Nas calçadas, não se estranha um negro de mãos dadas com uma loira, um japonês gordo jogando dominó com um cego, um português rindo da piada de um italiano, um índio executivo de terno e gravata falando ao celular, um árabe beijando um judeu, punks lésbicas bebendo

cerveja, um camelô lendo Dostoievski, hare krishnas paquerando patricinhas no farol, um anão carregando um trombone, um malabarista cuspidor de fogo, desempregados vendendo canetas coreanas. São Paulo é sua gente.

Em muitos bairros, ainda se diz afetuosamente “bom dia” às manhãs. Um café com leite se chama “média”. O pão é crocante e feito na hora. O sol nem nasceu. Gente voltando da balada é servida no mesmo balcão que gente indo ao trabalho. E um pastel de feira não faz mal a ninguém.

São Paulo mudou muito nas últimas décadas. São Paulo sempre muda muito. Ficou melhor e pior. Ela ganhou a violência urbana. A desigualdade nunca foi tamanha. E, para um deficiente, está sempre atrasada em relação a outras cidades, suas calçadas são difíceis, o transporte público não é adaptado. Mas ela ganhou a Mostra de Cinema, festivais de jazz, um número enorme de casas noturnas, restaurantes e livrarias. A cada ano, teatros e cinemas são inaugurados. Institutos culturais também. E quase sempre há acesso para os deficientes.

A cidade está na rota das grandes exposições. Pina Bausch nunca deixa de se apresentar por aqui. E já vieram Nirvana, U2, até Stevie Wonder. Alguns tocam de graça no Ibirapuera domingo de manhã. Aos 15 anos, assisti a Miles Davis no Municipal. E ao balé *Sagração da Primavera* do Bolshoi. Vi Ray Charles também. Até conversei com ele no saguão do Hotel Transamérica. Conversei também com Kurt Cobain no saguão do Maksoud. Bem, entre os passarinhos do campo, o barulho do mar, as cigarras cantando, prefiro o mundo.

FONTE: Folha de São Paulo, 24 de janeiro de 2004

Marcelo Rubens Paiva, 44, jornalista e escritor, é articulista da *Folha*. É autor de, entre outras obras, *Malu de Bicicleta* (Objetiva), *Feliz Ano Velho* (Arx) e *Blecaute* (Siciliano).

ANEXO B – Artigo de opinião “Sobreviver em São Paulo”

Sobreviver em São Paulo (de Ferréz)

Parece até um título fácil, mas na realidade não. Bom... é sim, para quem mora em determinado lugar de São Paulo. Pode-se dizer que a cidade é subdividida em duas, e isso é claro, central e periférica, a parte difícil é dizer quem cerca quem. Que os moradores da periferia (como eu, tá ligado?) vão ao centro para prestar serviço não é nenhuma novidade, mas e a diversão? E desfrutar a cidade? Aí são outros quinhentos, ou melhor, são outros 450.

Poderia citar milhões de motivos para não gostar da cidade, poderia divagar por mil fitas, mas a cidade é mãe, terra de arranha-céus, pátria dos desabrigados, lar de Germano Mathias, e sempre será assim. São Paulo continuará iludindo com sua leve manta, e se andarmos à noite por ela não veremos somente boates, bares, casas de relaxamento, ruas nobres que parecem as de Londres, comércio luxuosos que nos fazem ir para Tóquio, lojas que nos levam ao passado e a pôr um pé no futuro. Mas se olharmos com detalhe veremos crianças, filhos de seus não tão ilustres moradores, acompanhados da famosa “senhora do chapelão”, a fome, em quase toda esquina.

“Mas passa fome quem quer em São Paulo”, já dizia o sábio professor a sua turma de alunos escolhidos pelo sistema financeiro de algum colégio tipo o Salesiano. É quente. Quem não quiser que venda chiclete, balinha, Bob Esponja, afinal não é igual para todos a entrega do troféu de cidadão honorário.

Vem maranhense, vem pernambucano, vem baiano, mas daqui direto para o albergue, ou quem sabe para a periferia. (São Paulo é a segunda Bahia e o segundo Rio em termos de baianos e cariocas.) Não há vagas, mas há espaço para todos, desde que cada um esteja no seu devido lugar, certo, manos?

Esse é só um lado da cidade? Pode ser, sangue bom, mas é o lado que eu conheço, com que convivo, de onde vejo somente as costas do Borba Gato, segurando seu fuzil, deixando claro que estamos sendo vigiados, o lado que me dá a lágrima, que reparte a dor da perda, o lado de quem não tem lado, de quem nunca é retratado, dá até rima, seu carro tem ar-condicionado, aqui na perifa só muleque descalço.

Venham todos ver nesse aniversário o rapa da prefeitura tomar a barraca daquela dona Maria que era empregada e perdeu o emprego porque o filho saiu no *Cidade Alerta*. Venham festejar com o vizinho que saiu da cadeia há dois dias e ainda não sabe como irá fazer para comer e se vestir, vem que tem vaga para você, aqui é SP.

A terra onde matar periférico causa silêncio e frustração, e matar do outro lado da ponte causa indignação, passeatas, mudança na legislação. E todos falam pra caramba, montam tese, mas passa um dia aqui para ver se sobra orgulho dos textos mentirosos, dos verbos bem colocados, das frases bem montadas, que emocionam, que chocam e que no final são tudo um monte de mentiras, porque a São Paulo ao seu redor é de concreto e a nossa é de lama. A sua é: Moema, Morumbi, Jardim Paulista, Pinheiros, Itaim Bibi e Alto de Pinheiros. A nossa é: Jardim Ângela, Iguatemi, Lajeado, São Rafael, Parelheiros, Marsilac, Cidade Tiradentes, Capão Redondo.

Palavrão aqui na comunidade é “desemprego”, aqui é Sampa também, mas do marketing estamos além, fora da festa, fora da comemoração. Na área da barragem, onde vivem índios tupis-guaranis, ninguém está sabendo da festa. Em Campo Limpo, Grajaú e Brasilândia não vi ninguém encher de rosas nem ninguém restaurar, não vieram ao menos canalizar o córrego, no fim do dia não teve show, não teve visita de ninguém do poder público, mas vi um menino de 7 anos na ponte esperando a esperança, só não sei por quanto tempo. A única coisa que representa o governo por aqui é a polícia, então todos já imaginam como ele é representado.

Tá certo! São Paulo é nossa também, afinal, cuidamos do dinheiro, lavamos, vigiamos, passamos, limpamos, digitamos, afogamos mágoas em pequenos bares, vivemos em pequenos casulos, comemos o pouco de ração que sobrou do outro dia e ainda dizemos amém, Sampa city, você é meu berço, pois não nascemos com nenhum de verdade. Construímos e não moramos, fritamos e não comemos, assistimos, mas não vivemos, passamos vontade, mas passamos adiante.

O quê? Ah! A parte boa da cidade? Bom, acho que vou passar essa, vou deixar para alguém que viva nela, pois o termo aqui para nós é sobrevivência, mas com certeza deve ter muita coisa boa nela, Sampa é bem grande, né? E tem muita diversidade cultural, assim como social. Somos somente um reflexo de tudo isso, os catadores de materiais recicláveis, os balconistas, os motoristas, os flanelinhas, as empregadas domésticas, os vendedores ambulantes, os vigilantes, os meninos da Febem, os 118 mil presos de todo o Estado e mais uma porrada de gente que te saúda e deseja mais consciência e consideração nesse aniversário, São Paulo.

FONTE: Folha de São Paulo, 24 de janeiro de 2004

Ferréz é o nome literário de Reginaldo Ferreira da Silva, 28, autor de *Capão Pecado* (Labortexto, 2000), romance sobre o cotidiano violento do bairro do Capão Redondo, na periferia de São Paulo, onde vive o escritor, e de *Manual Prático do Ódio* (Objetiva, 2003).

ANEXO C – Bases para elaboração de plano de aula (para alunos da Graduação em Matemática)

BASE PARA O PLANO DE AULA

Escola:	
----------------	--

Disciplina:		Espanhol		Inglês		Língua Portuguesa
--------------------	--	----------	--	--------	--	-------------------

Faixa etária de grupo de sujeitos:		alunos na faixa etária regular		EJA		grupos específicos
---	--	--------------------------------	--	-----	--	--------------------

Ano		6ª ano		9º ano		Iniciante
		7ª ano		Ensino Médio		Intermediário
		8ª ano		Outro:		Avançado

Foco do trabalho		Leitura		oralidade (compreensão oral)
		produção textual		oralidade (fala)

Objetivo da Aula:	
--------------------------	--

Gênero a ser trabalhado:	
---------------------------------	--

Conhecimento prévio de ancoragem:	
--	--

Duração:		uma aula		duas aulas		outras:
-----------------	--	----------	--	------------	--	---------

Atividades		Debate		trabalho individual		aula expositiva
		Leituras		trabalho em duplas		retextualização
		Pesquisa		trabalho em grupo		(...)

Recursos		computador		filme		livro didático
		retroprojektor		xerox		jornal/revista (...)

Habilidades e competências a serem desenvolvidas:	
--	--

Avaliação (formativa /somativa)	
--	--

Como lidar com as diferenças de aprendizagem nessa aula:	
---	--

Elaboração: Profa. Dra. Maria do Carmo Almeida e Profa. Dra. Eveline Tápías-Oliveira, 2006.

ANEXO D – Reportagem retirada da Revista *Veja*, 15 de dezembro de 2010.

Crime



LUZ NAS TREVAS

Polícia afegã prende acusado da mutilação da jovem Aisha, castigada por ordem do Talibã por “desonrar a família do marido”

O SORRISO DE VOLTA
Aisha, antes e depois da cirurgia reconstrutiva feita nos Estados Unidos

O Afeganistão é um daqueles países dos quais o mundo se habituou a receber apenas más notícias. Pois na quarta-feira passada foi diferente. Autoridades da província de Oruzgan anunciaram a prisão de um dos acusados da mutilação da jovem Aisha — um crime cuja brutalidade excedeu até mesmo os já excessivos padrões de violência e misoginia em vigor nas áreas do Afeganistão sob controle do Talibã. Sulaiman, de 45 anos, admitiu, segundo a polícia, ter apontado uma arma para a jovem, sua nora, enquanto cinco de seus filhos lhe decejavam as orelhas e o nariz. O crime ocorreu em 2009, quando Aisha tinha 18 anos. Sulaiman foi preso há duas semanas, depois que deixou a vila onde mora, dominada pelo Talibã, para fazer compras em um distrito vizinho.

Aos 8 anos de idade, Aisha foi prometida em casamento para um dos filhos de Sulaiman com o objetivo de resolver uma briga entre clãs. Aos 16 anos, já vivia com a família do marido. Maltratada ao longo de dois anos, decidiu fugir, mas foi localizada pela polícia e entregue aos seus pais, que resolveram devolvê-la aos sogros mesmo sabendo dos maus-tratos que sofria. A mutilação da jovem, determinada por um tribunal do Talibã, foi seu castigo por ter “desonrado” a família do marido. Depois do crime, Aisha passou a viver em um abrigo para mulheres ameaçadas em Cabul, a capital afegã. Em agosto passado, teve o rosto esfacelado estampado na capa da revista *Time*. Levada para os Estados Unidos, passou por uma cirurgia reconstrutiva que lhe devolveu os belos traços e o sorriso. Sua vida, no entanto, continua esfacelada. Com medo de retaliações do Talibã, ela vive em Nova York como refugiada. Seus pais também tiveram

de se mudar do vilarejo natal para a capital de Oruzgan.

A punição imposta a Aisha não está prevista nas leis islâmicas. “Apesar de dizerem que agem de acordo com a sharia (*o código de leis islâmicas*), muitos talibãs não fazem ideia do que está escrito lá — mesmo porque são quase sempre iletrados. Usam as leis como desculpa para fazer o que querem”, afirma o antropólogo americano Thomas Barfield, presidente do Instituto Americano de Estudos do Afeganistão. A prisão do sogro de Aisha é um raio de luz em meio às trevas em que vive boa parte das afegãs. Mas ela não teria ocorrido não fosse a pressão internacional. O Talibã ainda domina mais de 70% do território do Afeganistão. E, nove anos depois da guerra contra as forças lideradas pelos Estados Unidos, seus milicianos — fundamentalistas, iletrados e obtusos — não dão mostras de arrefecer. ■

108 | 15 DE DEZEMBRO, 2010 | **veja**

ANEXO E – Músicas *Construção* (Chico Buarque) e *Cidadão* (autoria de Lúcio Barbosa e gravação de Zé Ramalho)

Construção (Chico Buarque)

Amou daquela vez como se fosse a última
Beijou sua mulher como se fosse a última
E cada filho seu como se fosse o único
E atravessou a rua com seu passo tímido
Subiu a construção como se fosse máquina
Ergueu no patamar quatro paredes sólidas
Tijolo com tijolo num desenho mágico
Seus olhos embotados de cimento e lágrima
Sentou pra descansar como se fosse sábado
Comeu feijão com arroz como se fosse um príncipe
Bebeu e soluçou como se fosse um náufrago
Dançou e gargalhou como se ouvisse música
E tropeçou no céu como se fosse um bêbado
E flutuou no ar como se fosse um pássaro
E se acabou no chão feito um pacote flácido
Agonizou no meio do passeio público
Morreu na contra mão atrapalhando o tráfego

Amou daquela vez como se fosse o último
Beijou sua mulher como se fosse a única
E cada filho seu como se fosse o pródigo
E atravessou a rua com seu passo bêbado
Subiu a construção como se fosse sólido
Ergueu no patamar quatro paredes mágicas
Tijolo com tijolo num desenho lógico
Seus olhos embotados de cimento e tráfego
Sentou pra descansar como se fosse um príncipe
Comeu feijão com arroz como se fosse o máximo
Bebeu e soluçou como se fosse máquina

Dançou e gargalhou como se fosse o próximo
 E tropeçou no céu como se ouvisse música
 E flutuou no ar como se fosse sábado
 E se acabou no chão feito um pacote tímido
 Agonizou no meio do passeio náufrago
 Morreu na contra mão atrapalhando o público

Amou daquela vez como se fosse máquina
 Beijou sua mulher como se fosse lógico
 Ergueu no patamar quatro paredes flácidas
 Sentou pra descansar como se fosse um pássaro
 E flutuou no ar como se fosse um príncipe
 E se acabou no chão feito um pacote bêbado
 Morreu na contra-mão atrapalhando o sábado

Por esse pão pra comer, por esse chão pra dormir
 A certidão pra nascer e a concessão pra sorrir
 Por me deixar respirar, por me deixar existir,
 Deus lhe pague
 Pela cachaça de graça que a gente tem que engolir
 Pela fumaça e a desgraça que a gente tem que tossir
 Pelos andaimes pingentes que a gente tem que cair,
 Deus lhe pague
 Pela mulher carpideira pra nos louvar e cuspir
 E pelas moscas bicheiras a nos beijar e cobrir
 E pela paz derradeira que enfim vai nos redimir,
 Deus lhe pague.

Cidadão (Zé Ramalho)

Tá vendo aquele edifício, moço
 Ajudei a levantar
 Foi um tempo de aflição
 Eram quatro condução

Duas pra ir, duas pra voltar
Hoje depois dele pronto
Olho pra cima e fico tonto
Mas me vem um cidadão
E me diz desconfiado
Tu tá aí admirado?
Ou tá querendo roubar?
Meu domingo tá perdido
Vou pra casa entristecido
Dá vontade de beber
E pra aumentar meu tédio
Eu nem posso olhar pro prédio
Que eu ajudei a fazer...

Tá vendo aquele colégio, moço
Eu também trabalhei lá
Lá eu quase me arrebento
Fiz a massa, pus cimento
Ajudei a rebocar
Minha filha inocente
Vem pra mim toda contente
Pai vou me matricular
Mas me diz um cidadão
Criança de pé no chão
Aqui não pode estudar
Essa dor doeu mais forte
Por que é que eu deixei o norte
Eu me pus a me dizer
Lá a seca castigava
Mas o pouco que eu plantava
Tinha direito a comer...

Tá vendo aquela igreja, moço
Onde o padre diz amém

Pus o sino e o badalo
Enchi minha mão de calo
Lá eu trabalhei também
Lá foi que valeu a pena
Tem quermesse, tem novena
E o padre me deixa entrar
Foi lá que Cristo me disse
Rapaz, deixe de tolice
Não se deixe amedrontar
Fui eu quem criou a Terra
Enchi o rio, fiz a serra
Não deixei nada faltar
Hoje o homem criou asa
E na maioria das casas
Eu também não posso entrar
Fui eu quem criou a terra
Enchi o rio, fiz a serra
Não deixei nada faltar
Hoje o homem criou asas
E na maioria das casas
Eu também não posso entrar.

Hié! Hié! Hié! Hié!

Hié! Oh! Oh! Oh!

ANEXO F – Artigo científico “Educação Matemática Crítica”

Educação matemática crítica¹MARCIO BENNEMANN²NORMA SUELY GOMES ALLEVATO³**Resumo**

Neste trabalho, de natureza teórica, identificamos os fundamentos da Educação Matemática Crítica (EMC) segundo as concepções de Ole Skovsmose. Por meio da análise de seus textos identificamos suas premissas com relação à EMC, as quais põem em pauta uma série de discussões relativas ao papel sociopolítico da Educação Matemática. Nossas análises partiram do entendimento do quadro atual presente nas aulas de Matemática, reconhecido como tradicional, seguindo em direção a reflexões sobre a necessidade de uma postura democrática em que o poder formatador da Matemática precisa ser identificado e conhecido. A relação entre professor e aluno deve ser necessariamente democrática, baseada no diálogo buscando desenvolver a capacidade de interagir em situações sociais e políticas estruturadas pela Matemática
Palavras-chave: Educação Matemática; Educação Crítica; Educação Matemática Crítica.

Abstract

In this work of theoretical nature, we could identify the fundamentals of the Critical Mathematical Education (CME) according to Ole Skovsmose's conceptions. Though the analysis of his texts we could identify his premises related to CME, which rise a number of issues about the sociopolitical roles in Mathematical Education. Our analyses came from the understanding of the current situation present in Math classes, which is recognized as traditional, followed by reflections about the necessity of a democratic posture in which the formatter power of Mathematics need to be identified and known. The relation between teachers and students must be necessarily democratic, based on dialogue, aiming to build up the ability of interacting in social and political situations structured by Mathematics.

Keywords: Mathematics Education; Critical Education; Critical Mathematics Education

Introdução: Uma Crítica à Educação Matemática

No ensino de Matemática, predominam aulas com uma introdução, pelo professor, com explicações teóricas e formais sobre um novo tópico matemático, alguns exemplos de questões e/ou aplicações resolvidos no quadro e, em seguida, uma lista de exercícios que, em função da quantidade, acabam, em parte, ficando como trabalho de casa.

¹ Trabalho apresentado no IV Encontro de Produção Discente em Educação Matemática, realizado em 29 de outubro de 2011. CAPES / PIQDTec

² Universidade Cruzeiro do Sul – marciobennemann@yahoo.com.br

³ Universidade Cruzeiro do Sul – normallev@uol.com.br

Variações deste mesmo modelo, dando maior ou menor ênfase às explicações do professor, com alunos trabalhando ora individualmente, ora em grupo, em atividades com seminários ou a partir de propostas fundamentadas em aplicações matemáticas, em muitos casos, também fazem parte das aulas. No entanto, todas têm um forte apego às listas de exercícios que os professores propõem muitas vezes por julgarem que praticando o aluno compreenderá o conteúdo. Por outro lado, nos programas curriculares, encontramos objetivos educacionais como: desenvolver o raciocínio lógico e a criatividade.

Chamam-nos a atenção, no entanto, alguns questionamentos levantados por Skovsmose(2001, 2007, 2008) e Alro e Skovsmose(2006) com relação ao papel sociopolítico da Educação Matemática, sugerindo que este modelo “*tradicional*” (SKOVSMOSE, 2007, p. 33) de ensino possa/deva contribuir para uma cultura de obediência e submissão consentida. O autor classifica de tradicional aquelas práticas fundamentadas na resolução de exercícios estruturados como uma sequência de ordens: resolva, efetue, calcule, etc, onde as atividades são descontextualizadas e o material didático é pouco variado.

Isso sugere que nós, professores, estamos dedicando nossas vidas a um ensino desprovido de criticidade onde aqueles objetivos educacionais são ilusões, ou simplesmente atendem a uma ordem social que, não raro, nem sabemos bem qual é.

Com o objetivo de identificar e discutir os fundamentos da EMC segundo as concepções de Olé Skovsmose, desenvolvemos este estudo teórico a respeito das obras do autor, identificando as premissas de sua teoria: o papel sociopolítico da Educação Matemática (EM), a competência matemática para agir democraticamente e a dinamização das potencialidades do sujeito⁴ por meio da EM. Os pilares de sua teoria foram construídos com base na Educação Crítica, orientada pelo interesse na emancipação. Assim, Skovsmose propõe a EMC como uma preocupação com o desenvolvimento da capacidade de agir do cidadão. Discutiremos com mais detalhes esses aspectos nas próximas seções.

⁴ Nos trabalhos de Skovsmose, esse aspecto é designado por *empowermente*, entendido como: dar poder ao sujeito, dinamizar suas potencialidades, muni-lo de poder para agir, fortalecer, potencializar, conferir autonomia, autocapacitar.

1. Educação Matemática Crítica segundo Ole Skovsmose

Skovsmose vem delineando o que concebe por Educação Matemática Crítica desde a década de 1980. Inicialmente enfoca a realidade europeia, já que é um cidadão dinamarquês, e a partir da década de 1990 amplia seu âmbito de ação e reflexão a partir visitas e relacionamentos acadêmicos com a Inglaterra, a África do Sul, o Brasil e a Colômbia.

Ao estabelecer um quadro referencial para a Educação Matemática, Skovsmose(2001) identifica três vertentes didático-pedagógicas predominantes: estruturalismo, pragmatismo e orientação-ao-processo. No **estruturalismo** o conhecimento dos estudantes deve ser construído a partir de estruturas e conteúdos definidos independentemente dos alunos. Com relação à Matemática, sua estrutura conceitual constitui o currículo que é linearmente repassado aos alunos. No **pragmatismo** entende-se que a essência da Matemática está em suas aplicações; portanto, fora das estruturas matemáticas, sendo uma vertente orientada a problemas. Na **orientação-ao-processo**, a essência da Matemática está nos processos de pensamento, na capacidade da reinvenção. Compreendendo a Matemática como uma atividade humana, valoriza os processos de pensamento que conduzem aos conceitos matemáticos.

O autor, considera que nenhuma das três vertentes se aproxima da Educação Crítica(EC)⁵. Considera EC como aquela que não reproduz passivamente as relações sociais existentes, questionando as relações de poder, desempenhando um papel ativo na identificação e combate a disparidades sociais, e defende uma maior aproximação entre EC e EM. Skovsmose entende que essa aproximação traria à tona: as relações de poder estabelecidas na sociedade, nas quais a Matemática se faz presente; a ideologia da certeza, que coloca o conhecimento matemático em uma posição de superioridade; o papel social desempenhado pela EM, desvelando em que sentido o ensino da Matemática vem contribuindo para a estratificação social.

Skovsmose identifica aspectos antidemocráticos na EM, existentes devido ao seu poder de formatação social exercido via modelos matemáticos e também via concepções

⁵ Para Skovsmose(2001), a EC é aquela em que o conhecimento é construído através do diálogo. Os alunos e os professores controlam o processo educacional com atitudes democráticas. A estrutura curricular é construída estabelecendo a aplicabilidade dos assuntos, os interesses atrelados aos assuntos, os pressupostos sob os quais foram gerados os conceitos, as funções dos assuntos e suas limitações. O processo de ensino e de aprendizagem é direcionado a problemas relevantes na perspectiva dos alunos, próximos de suas experiências e de seu quadro teórico, tendo uma relação próxima com problemas sociais

pedagógicas que visam preparar uma força de trabalho passiva e eficaz no cumprimento de comandos/ordens. Seus estudos e escritos abordam temas como o paradigma do exercício, a ideologia da certeza, o poder de formatação, as relações de poder, a democracia e o papel sócio político da EM. A seguir vamos discutir a relevância de cada um destes temas na construção das bases teóricas para uma filosofia da Educação Matemática Crítica.

2. Educação Matemática Crítica e o Paradigma do Exercício

Skovsmose (2007) estima que do ensino fundamental ao ensino médio, os alunos sejam expostos a aproximadamente 10.000 exercícios, na sua maioria, baseados em comandos. Esses exercícios dificilmente atendem aos objetivos registrados nos programas curriculares de Matemática onde encontramos referências ao desenvolvimento da criatividade, do raciocínio lógico e da capacidade de resolver problemas. “*Contudo, eles devem ter algumas similaridades com outras tarefas rotineiras que algumas vezes são encontradas na produção e na administração*” (SKOVSMOSE, 2007, p. 37). Historicamente, a EM treinava, e não raro vem treinando, os alunos a resolverem exercícios modelos. Essa prática baseia-se na crença de que quanto maior o número de modelos que o aluno dominar, maior será suas chances de sucesso nas mais diversas avaliações, sejam escolares ou em concursos, haja vista, em grande número dessas avaliações, as perguntas seguirem a linha dos exercícios modelos. Isso estimula a escola a permanecer com esse modelo de ensino que, nesse sentido, atende/obedece a uma demanda social. No entanto, o discurso social dominante é o da necessidade de criatividade, raciocínio lógico, capacidade de análise, entre outras habilidades que os conhecimentos matemáticos supostamente ofereceriam aos profissionais. Então, está a sociedade iludida com a capacidade da Matemática de preparar profissionais inovadores, ou a estrutura social se beneficia com uma massa trabalhadora treinada para receber comandos?

Exercícios sob a forma de comandos e exercícios estruturados, com respostas únicas e imutáveis em geral não admitem uma contextualização mais ampla vinculada a questões de responsabilidade social e contribuem para a consolidação da Ideologia da Certeza, que discutiremos em seguida.

objetivamente existentes.

3. Educação Matemática Crítica e o Absolutismo dos Números – Ideologia da Certeza

O ensino tradicional de Matemática favorece a crença nos números. Respostas únicas e exatas, tão presentes nas aulas de Matemática, extrapolam os muros escolares e passam a agir diretamente nas crenças sociais. Afirmações como: “os números não mentem” e “os dados mostram que...” são resultados da forma como a Matemática é abordada em sala de aula.

Borba e Skovsmose(2001) Identificam essa visão da Matemática como pura, perfeita e infalível dentro da ideologia⁶ da certeza. Tal ideologia está implícita e é fortalecida pelo discurso a respeito do enorme poder das aplicações matemáticas. A base da ideologia está nas seguintes ideias:

A matemática é perfeita, pura e geral, no sentido de que a verdade de uma declaração matemática não se fia em nenhuma investigação empírica. A verdade matemática não pode ser influenciada por nenhum interesse social, político ou ideológico.

A matemática é relevante e confiável, porque pode ser aplicada a todos os tipos de problemas reais. A aplicação da matemática não tem limite, já que é sempre possível matematizar um problema.(BORBA; SKOVSMOSE, 2001, p. 130).

O tratamento matemático dos problemas requer que estes sejam recortados para que fiquem adequados ao modelo matemático e, assim, “[...] somos colocados em um mundo mágico, onde a gramática da matemática encaixa-se no mundo platônico [...]” (BORBA; SKOVSMOSE, 2001, p. 132).

Os autores discutem o campo de validade dos modelos matemáticos e a matemática que dá suporte à sociedade tecnológica⁷ e identificam o poder formatador⁸ da matemática. “Por meio de modelos matemáticos, também nos tornamos capazes de “projetar” uma parte do que se torna realidade. Tomamos decisões baseados em modelos matemáticos e, dessa forma, a matemática molda a realidade” (BORBA; SKOVSMOSE, 2001, p. 135).

⁶ Borba e Skovsmose(2001, p. 128) definem ideologia “como um sistema de crenças que tende a esconder, disfarçar ou filtrar uma série de questões ligadas a uma situação problemática para grupos sociais”.

⁷ Sociedades estruturadas segundo modelos gerenciais, modelos matemáticos que servem de base para tomada de decisões econômicas, políticas, sociais, etc.

⁸ A matemática intervém na realidade ao criar uma “segunda natureza” ao nosso redor, oferecendo não apenas descrições de fenômenos, mas também modelos para a alteração de comportamentos. Não apenas “vemos” de acordo com a matemática, nós também “agimos” de acordo com ela. (SKOVSMOSE, 2001, p. 83)

Desafiar esta ideologia por meio de um currículo baseado na incerteza, pelo questionamento a respeito de possíveis interesses envolvidos na escolha dos modelos, não aceitando a neutralidade da matemática e suas soluções infalíveis é a proposta de Borba e Skovsmose(2001) para favorecer uma visão crítica da Matemática.

4. Democracia e o Papel Sociopolítico da Educação Matemática Crítica

Ao referir-se aos possíveis papéis sociopolíticos da Educação Matemática, Skovsmose(2008) considera diversas possibilidades: promover a submissão a ordens, a discriminação por classificação e diferenciação, a filtragem ética e a cidadania crítica. A EMC representa a expressão das preocupações com esses papéis que a Educação Matemática pode desempenhar na sociedade

O conceito de democracia que Skovsmose(2001, p. 70) defende é bastante amplo, não limita-se ao procedimento de escolha dos governantes. Em suas palavras,

[...]democracia refere-se às condições formais relativas a algoritmos de eleição, condições materiais relativas a distribuição, condições éticas relativas à igualdade e, finalmente, condições relativas à possibilidade de participação e reação.

Destes quatro aspectos, o quarto fala das possibilidades e habilidades que os cidadãos necessitam para serem capazes de discutir e analisar os atos do governo. A competência democrática é uma capacidade humana potencial que precisa ser desenvolvida.

[...] o desenvolvimento de uma competência democrática pressupõe uma atitude, mas, ao lado disso, muito conhecimento e muita informação sobre o domínio dos processos democráticos têm de ser desenvolvidos (SKOVSMOSE, 2001, p. 70).

Skovsmose refere-se a sociedades altamente tecnológicas, como a dinamarquesa, quando fala da competência democrática. Nessas sociedades, as decisões governamentais são em grande parte influenciadas ou mesmo determinadas por modelos matemáticos gerenciais que não são do conhecimento da população em geral; apenas parte da sociedade, uma pequena parte, tem informação e conhecimento suficiente para avaliar as ações do governo. Tais modelos matemáticos foram concebidos segundo critérios específicos, a partir de escolhas a respeito de quais partes da realidade (variáveis) comporiam o modelo.

A competência democrática defendida por Skovsmose(2007) refere-se à capacidade de analisar a influência do modelo na sociedade. Não se refere apenas ao conhecimento tecnológico capaz de modelar; mais do que isso, refere-se a uma atitude crítica em relação aos pressupostos que sustentam o modelo e seus efeitos na sociedade.

A EMC acredita no fortalecimento da democracia pelo desenvolvimento da capacidade democrática potencial dos cidadãos. Para isso, além de uma relação de poder igualitária entre professor e estudantes, pressupõe a valorização do currículo oculto⁹ e a adoção de materiais de “*ensino-aprendizagem libertadores*” cujas características são: o modelo matemático em estudo é referente a um modelo real e tem a ver com atividades sociais importantes; a meta é gerar um *insight* sobre as hipóteses integradas no modelo, promovendo o entendimento dos processos sociais. Além disso, defende a utilização de “*materiais abertos de ensino aprendizagem*” caracterizados como materiais com relevância substantiva para os estudantes; que apresentem uma variedade de atividades que não são pré-estruturadas nem completamente fixadas; que envolvam várias decisões a serem tomadas, que devem ser discutidas entre professor e estudantes.

5. Educação Matemática Crítica e as Relações de Poder

Quanto mais tecnológica é uma sociedade, mais forte é a relação entre Matemática e Poder na tomada de decisões. Decorrente disso, o fator humano, na tomada de decisões, é eliminado ou colocado em uma redoma onde recebe uma blindagem através dos modelos. Skovsmose (2007) refere-se a *matemática-poder* ao considerar a variedade de pacotes de modelos que definem rotinas às quais somos inseridos/submetidos. Considera, ainda, que os modelos matemáticos adotados pelos governos e pelas grandes empresas distanciam os responsáveis pelas decisões, políticas e empresariais, dos efeitos da adoção dos modelos, deslocando a responsabilidade/culpa do resultado ao modelo, que por meio de uma estrutura matemática precisa justifica a tomada de decisão.

Skovsmose(2007) analisa modelos gerenciais para venda de passagens aéreas, modelos de regulação de tráfego em rodovias e cidades, e o Modelo de Simulação do Conselho Econômico (SMEC) utilizado por economistas dinamarqueses para aconselhar o governo sobre políticas econômicas, para chamar a atenção a respeito do poder que é

⁹ Aquilo que o estudante aprende na escola, fora ou além do programa curricular.

atribuído à Matemática na tomada de decisões sobre nossas vidas. No contexto brasileiro, como em qualquer outro, certamente, também estamos sujeitos a esse poder. Os modelos que definem os cálculos do Imposto de Renda (IR), do tempo de contribuição para aposentadoria, dos planos de seguro e tantos outros. Enfim, estamos sujeitos a uma série de decisões onde a Matemática é utilizada para formatar a conduta social.

Aceitamos este fato, ou nem nos damos conta dele, talvez por estarmos acostumados a acreditar que os resultados da Matemática aplicada são únicos, assim como os cálculos que repetimos inúmeras vezes na escola. Por ingenuidade e/ou falta de conhecimento de nossa parte, não questionamos os procedimentos. Talvez falte-nos a competência democrática, aquelas atitudes e conhecimentos necessários para analisar tais modelos e as decisões tomadas pelos líderes a partir deles.

6. Caminhos à Educação Matemática Crítica

Skovsmose (2008) usa o termo *Materacia*¹⁰ para falar da competência de interagir e agir em situações sociais e políticas estruturadas pela Matemática.

Desenvolver esta *Materacia*/*Matemácia* é o objetivo da EMC, que vem conseguindo bons resultados mediante o emprego de trabalhos com projetos (modelagem educacional) e atividades investigativas

Trabalhos com projetos e abordagens temáticas têm sido considerados uma resposta emblemática aos desafios educacionais lançados pela educação crítica. [...] Considero que uma nova educação matemática crítica deve buscar possibilidades educacionais (SKOVSMOSE, 2008, p. 13)

Contrapondo-se ao paradigma do exercício, Skovsmose(2008) defende um ambiente de ensino favorável à investigação. Chamando de *Cenário para Investigação* o ambiente que dá suporte ao trabalho investigativo, onde os alunos são convidados a formularem questões e a procurarem explicações, ele identifica três cenários: investigação em Matemática Pura, investigação com referência à semi-realidade e investigação com

¹⁰ Em Skovsmose(2007, p. 241) o mesmo sentido atribuído à *Materacia* é o de *Matemácia*, de forma que “a noção de *matemácia* representa uma competência, que está relacionada à matemática e que, como a noção de Freire sobre letramento, inclui suporte para a cidadania crítica. A noção de *matemácia* inclui não apenas referências à matemática, no amplo sentido do termo, mas também referência ao modo pelo qual a democracia é interpretada como uma forma de vida”.

referência na realidade. Também considera que a resolução de problemas pode desencadear genuínos processos de investigação. Nesse aspecto, reconhecemos em Allevato e Onuchic (2009) uma estreita ligação entre a Metodologia de Ensino-Aprendizagem-Avaliação de Matemática através da Resolução de Problemas e a EMC. Embora as autoras não se refiram explicitamente à EMC, propõem ações investigativas que primam por desenvolver a capacidade matemática dos alunos por meio de situações problema gerados, inclusive, fora do contexto da disciplina Matemática, abrindo espaço para identificar a Matemática presente em outros contextos.

Quanto ao professor, ao trabalhar com cenários de investigação, adentrará em uma zona de risco¹¹. As incertezas deverão ser enfrentadas e as tecnologias, em especial os computadores, deverão ser utilizados como reorganizadores do pensamento, conforme identificaram Borba e Villareal (2005). O trabalho com o computador quando, direcionado a investigações, desafia a autoridade do professor porque possibilita, ao aluno, experimentações ricas e diversas em um espaço de tempo relativamente curto quando comparado a atividades com lápis e papel. Também viabiliza diferentes formas de representação, como a numérica, a gráfica e a algébrica, que podem adequar-se aos diferentes perfis de aprendizagem, além de instigarem diferentes formas de análises.

Na busca por novas possibilidades educacionais, os professores precisam ter presente que o que ensinam e a forma como ensinam têm efeitos futuros na vida de seus alunos. Segundo a EMC, o que se espera é que esses efeitos atuem no sentido de promover uma melhor qualidade de vida com uma participação consciente e ativa na sociedade.

Considerações finais

Skovsmose fundamenta a EMC por meio do reconhecimento da natureza crítica da EM. Quando fala do paradigma do exercício e da ideologia da certeza, caracterizando o ensino de Matemática como tradicional, traz à tona o questionamento sobre o papel sociopolítico da EM, que pode estar ligado a aspectos que vão desde o treinamento para o cumprimento de ordens até o desenvolvimento da capacidade crítica do cidadão.

Os trabalhos de Skovsmose nos conduzem a um olhar diferente sobre o ensino de Matemática. Somos expostos a uma crítica a respeito do que muito fazemos e somos,

¹¹ Zona de risco é um conceito proposto por PENTEADO(2004, apud SKOVSMOSE, 2008, p. 35) que se refere ao fato de o professor não poder prever todos os acontecimentos em sala de aula, estando sujeito a questionamentos inesperados para os quais possivelmente não tenha respostas prontas.

também, estimulados a refletir sobre o poder formatador da Matemática e o importante papel que a EM tem no desenvolvimento da capacidade democrática dos cidadãos.

Através da EMC, Skovsmose nos convida a ensinar e aprender Matemática com responsabilidade social, preocupados com o conhecimento, com suas aplicações e com seus efeitos. Trata-se de uma mudança curricular ampla, ou seja, de uma mudança de postura em relação à forma como concebemos e ensinamos Matemática. Reconhecer limitações e posicionar-se em relação aos efeitos sociais do conhecimento matemático, seja pelas aplicações ou pela estrutura de poder que sustenta, representa uma preocupação da EMC.

Esperamos que as ideias aqui discutidas atendam aos anseios daqueles educadores matemáticos (professores, pesquisadores, legisladores, administradores) preocupados com uma educação que atenda às atuais demandas sociais de formação de cidadãos criativos, reflexivos e críticos.

Referências

- ALLEVATO, N. S. G.; ONUCHIC, L. R. (2009). Ensinando matemática na sala de aula através da resolução de problemas. *GEPEM*, n.55, jul./dez.
- ALRO, H.; SKOVSMOSE, O. (2006). *Diálogo e Aprendizagem em Educação Matemática*. Belo Horizonte: Autêntica.
- BORBA, M. C.; SKOVSMOSE, O. (2001). A Ideologia da Certeza em Educação Matemática In: SKOVSMOSE, O. *Educação Matemática Crítica – A Questão da Democracia*. Campinas: Papirus.
- BORBA, M.; VILLAREAL, M. E. (2005). *Humans-with-Media and the Reorganization of Mathematical Thinking*. New York: Springer.
- SKOVSMOSE, O. (2008). *Desafios da Reflexão em Educação Matemática Crítica*. Campinas: Papirus.
- _____. (2007). *Educação Crítica - Incerteza, Matemática, Responsabilidade*. São Paulo: Cortez.
- _____. (2001). *Educação Matemática Crítica – A Questão da Democracia*. Campinas: Papirus.