FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE PONTES E LACERDA
DEPARTAMENTO DE LETRAS

S385p

# A ESCOLA DO DISCURSO

Prática de Ensino de Língua
Portuguesa e Literatura

Rozanar Conceição Nogueira Schuenck

BIBLIOTECA
UNEMAT
Campus Universitário de Pontes e Lacerda-MT
RG Nº 5234
Data 26 / 04 / 99

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE PONTES E LACERDA
DEPARTAMENTO DE LETRAS

# A ESCOLA DO DISCURSO

Ensaio Monográfico apresentado para a Graduação do Curso de Letras, Licenciatura em Língua Inglesa, Língua Portuguesa e Literatura
Orientadora: Profª Maria Inês Parolin Almeida

Rozemar Conceição Nogueira Schuenck

UNEMAT
Campus Universitário de Pontes e Lacerda - MT
BIBLIOTECA

*Agradeço*

*A Deus — pela luz e perseverança;*
*À minha família — pelo carinho e compreensão;*
*Aos meus professores — pela paciência e dedicação;*
*em especial às professoras Maria Inês e Eliana*
*que diretamente me apoiaram neste trabalho;*
*Aos meus colegas — pelo apoio e incentivo; e,*
*A todos aqueles que de alguma forma contribuiram*
*para a realização deste.*

**Obrigada.**

SUMÁRIO


Apresentação ..... 4

Referencial Teórico ..... 6

A Escola e a Sociedade Capitalista ..... 10

O Discurso Pedagógico ..... 13

Analisando as Fontes ..... 16

A Leitura na Escola Atual ..... 21

A Circularidade do DP ..... 25

Contextualizando ..... 27

Considerações Finais ..... 31

Bibliografia ..... 32

Anexos

## APRESENTAÇÃO

> "A leitura, portanto não é uma questão de tudo ou nada, é uma questão de natureza, de condições, de modos de relação, de trabalho, de produção de sentidos, em uma palavra: historicidade".
>
> (Eni Pulcinelli Orlandi, 1993).

Esta pesquisa originou-se de uma observação realizada no 7º Semestre de Letras de 1996, nas Escolas centrais "14 de Fevereiro" e "Deputado Dormevil Faria" e, na periférica "06 de Agosto", quando verificamos como acontece o Ensino de Gramática, Produção de Texto e Prática de Leitura no sistema escolar e, com relação à esta última pudemos verificar que é pouco trabalhada, presa somente ao aspecto referencial, extraindo apenas "efeitos de sentidos".

E, por durante o curso de Letras termos deparados com diversos estudiosos da área que propunham propostas de novas metodologias para a leitura, as quais propõem leitura contextualizada, ideológica, interativa, dinâmica, entre outras, objetivando a formação de um leitor que estabeleça relações com o processo histórico-social. Teorias e mais teorias são constituídas para que haja mudança na prática de leitura pela escola, entretanto, o professor perde-se neste emaranhado de perspectivas.

Portanto, com base nestas perspectivas da leitura que estão circulando no sistema de ensino é que fiz o recorte do objeto de pesquisa, procurando identificar qual o conceito de leituras que a escola tem privilegiado e, que os professores apresentam no seu discurso, especificamente os de Língua Portuguesa e Literatura do 2º Grau (graduados ou não).

De forma mais direta os objetivos desta pesquisa no seu início eram: o geral, que, constituía-se na análise das formações discursivas do professor sobre leitura e, o específico, constituía-se na observação das representações ideológicas que estão sendo mantidas pela escola, enquanto instituição social. Portanto, para estar analisando esta relação que a escola estabelece com a ideologia, fundamento esta pesquisa na teoria do materialismo histórico, no qual o homem é visto numa relação dialética com o social.

Primeiro, sabemos que a escola é reflexo do social e que o papel dela tem sido negar a realidade, trabalhando assim, da forma que o Estado determina, estando toda estruturada em hierarquias, o que torna o trabalho individualizado, o que torna os professores e, demais componentes, alienados ao processo ideológico que a está fundamentando. Segundo, este desconhecimento do ideológico presente no ensino, arquiteta uma escola que acredita estar desempenhando a contextualização e a leitura ideológica, só que não da forma que a A.D. teoriza, mas sim procurando realizá-la nas entrelinhas, sem ater-se para o fato de que a ideologia está evidenciada na materialidade lingüística. Portanto, a escola apresenta no seu discurso um conceito de leitura ideológica, na qual a proposta é utilizar recursos modernos, como músicas, poesias para realizar a leitura, entretanto o que ocorre é a leitura com base nos efeitos de sentidos, sendo interpretativa e, vendo sua fala como transparente, da mesma forma como vê o indivíduo "dono do seu dizer".

E, para analisar o discurso pedagógico como refração do social, esta pesquisa estará assim estruturada; primeiramente há uma retrospectiva da criação da escola em 1872, por Condorcet e, a serviço de quem ele está operando, em segundo lugar, uma apresentação teórica sobre a A.D. e o DP, em terceiro lugar a análise sistemática de todas as fontes coletadas e, por último uma contextualização das condições de produção amplas e restritas destes professores.

Esta pesquisa não tem por intuito dar enfoque a prática pedagógica, mas procurar favorecer aos professores uma visão de como, na materialidade discursiva, eles atuam na formação ideológica de grupos e, que operam com um ensino totalmente legitimado pelo sistema, como o "certo" e, assim como estabelecido dentro de um único padrão sedimentado de cultura: a do dominante e, que desta forma desconsidera todas as demais fontes de linguagem e cultura. Esta é apenas um esboço, o qual não está esquivada de conter equívocos e, se houver, será motivação de maiores reflexões.

UNEMAT
Campus Universitário de Cáceres e Lacerda - MT
BIBLIOTECA

## REFERENCIAL TEÓRICO

"A título de ilustração podemos citar os estudos da linguagem no século XIX e os do estruturalismo no século XX. No século XX a linguagem é definida como o "produto da história", conseqüentemente o método de análise proposto é o histórico comparado e as técnicas de análise buscam essas propriedades históricas no objeto. No estruturalismo, a linguagem é definida como estrutura (...), o método é o estrutural (o centro é a noção de diferença e as técnicas de análise (oposição de pares mínimos, prova de comutação, etc) atestam essa perspectiva na consideração do objeto".[1]

É interessante observar que a filosofia da linguagem é determinada pelo processo histórico e muitas vezes a desconhecemos. Nela desenvolveram-se no decorrer dos tempos correntes filosóficas. Primeiro, a corrente do racionalismo, segundo esta teoria o homem não estabelece relação com a sociedade, sendo visto como um ser dotado de potencialidades imanentes, já que o conhecimento é adquirido pelo pensamento e, a linguagem expressão deste.. Segundo, a corrente do empirismo, teoria na qual o homem é concebido como um produto do meio, estabelecendo assim, relações com a sociedade, desta forma adquirindo e processando experiências no pensamento que, segundo os empiristas é modelado pela linguagem. Para os empiristas o homem é constituído pelo meio, não podendo ser mais do que este permite. E, terceiro temos a corrente do materialismo histórico, segundo esta teoria o homem agora é visto como sujeito e estabelece uma relação dialética com o social, ou seja, a sociedade constitui este sujeito, já que este é assujeitado às condições de produção da mesma forma este também está constituindo-a, isto é o homem – mundo – homem é uma constante.

E, a Análise do Discurso (A.D.) é uma teoria que se fundamenta no materialismo histórico e "procura tratar dos processos de constituição do fenômeno lingüístico e não meramente do seu produto"[2], ou seja, a A.D. propõe-se a analisar os processos de significação e os mecanismos de produção que estão em funcionamento dentro do discurso, sendo este seu objeto analítico. Para a A.D. os interlocutores não estão isolados, mas sim filiados a um contexto enunciativo, histórico, social e ideológico, os quais são evidenciados pela linguagem, considerada no processo interativo.

Como vimos anteriormente, o discurso é o objeto analítico, pois nele dão-se as manifestações de posições do sujeito, portanto, tem-se a diferenciação do que se entende por texto, pois este é o objeto teórico, oral ou escrito. Já o "discurso é um objeto histórico social, cuja especificidade está em sua materialidade que é lingüística".[3]

Portanto, "todo falante e todo ouvinte ocupa um lugar na sociedade e isso faz parte da significação"[4]. Ou seja, o sujeito na posição de falante ou ouvinte, construirá efeitos de sentidos entre o real e o imaginário, pois cria representações simbólicas para suas reais condições de vida, o que segundo Althusser, "supõem um distanciamento da realidade"[5]. O discurso não só está configurado nas formações imaginárias, como também na relação de sentidos entre textos, isto é, na intertextualidade, explicitando que todo discurso é reprodução de outro, por isso deve ser visto como um processo discursivo sedimentado.

1- ENI ORLANDI, Discurso e Leitura. p.16.

Este processo discursivo está inscrito nas formações discursivas, que "são formações componentes das formações ideológicas e determinam o que pode e deve ser dito a partir de uma posição em uma conjuntura dada. As palavras mudam de sentido ao passarem de uma formação para a outra, pois mudam sua relação com a formação ideológica"[6]. Portanto, a formação discursiva é o lugar da constituição do sentido e onde todo sujeito se reconhece consigo mesmo e com os outros, adquirindo assim identidade, já que fala do lugar que ocupa socialmente. Entretanto, as formações discursivas podem ser apagadas em detrimento de uma (dominante).

Quanto às formações ideológicas vale observar que são o "conjunto de atitudes e representações que não são nem individuais nem universais, mas se reportam mais ou menos diretamente às oposições de classes e conflitos umas com as outras"[7], tornando o sujeito contraditório, interpelado por ideologias divergentes. Já que segundo Althusser "a ideologia interpela indivíduos como sujeitos"[8].

Para a Análise do Discurso (A.D.) "ideologia é o apagamento de produção do sentido, é um efeito de evidência ou literalidade produzindo através do jogo de imagens em que o sujeito não conhece outros discursos que lutam contra o discurso dominante. O ideológico é a evidência dos discursos universais"[9]. Isto é, ideologia é a representação imaginária que o sujeito produz com relação à sua realidade, portanto, está nas visões de mundo produzidas por determinada(s) comunidade(s) sendo veiculadas pela materialidade lingüística: o discurso. Este discurso é constituído de forma heterôgenea, nele o sujeito ocupa várias posições ideológicas.

Desta forma, a linguagem torna-se apenas refração do real e, não reflexão. Do lugar que o sujeito se encontra ele filtra o real de forma opaca, ele o interpreta da sua posição, e o professor é o sujeito desta análise. Os processos pelos quais funcionam os sentidos para a leitura são fundamentais para se refletir como o professor está enquadrado pelo Discurso Pedagógico (D.P.), o qual discutiremos posteriormente, apresentando-se numa postura reprodutora.

E, as contradições discursivas do sujeito funcionam como princípio de sua historicidade, ou seja, demonstra que o sujeito é marcado por várias partes que contribuíram para suas formações ideológicas e, portanto discursivas. Neste caso o sujeito se apropria do "repetível" (enunciados pré-construídos) e ao produzir a liguagem intervém, acrescentando a este uma série de formulações. Isto é, o sujeito coloca sua subjetividade, no enunciado, contribuindo desta forma para a estabilidade referencial do repetível e, devolve-o fortalecido, fazendo assim a sua propagação e, acreditando ser e estar nele a origem do seu dizer. E, para ser situado dentro do sistema esquece o histórico e passa à ilusão de contemporâneo, produzindo um discurso como forma de resistência ao contexto sócio-histórico. Portanto, neste sistema de evidências dá-se o interdiscurso, repetição discursiva pré-determinada historicamente e, que sofrem alterações pelas relações com a historicidade e pelo lugar que o sujeito ocupa, isto é, no intradiscurso.

Entretanto, as marcas ideológicas não são detectáveis mecânica e empiricamente, pois o sujeito, na maioria das vezes, desconhece-as, já que o discurso não está na coerência visível e horizontal dos elementos formados (na decodificação), mas muito aquém, no sistema que contribui para sua formação (ideologias sociais), daí ser necessário analisar a sua produção, "a raiz" discursiva,

6- Op. Cit.1, p. 18.

isto é, "as marcas lingüísticas responsáveis pelas diferentes formas de funcionamento dos discursos"[10]. As marcas lingüísticas constituem a tipologia discursiva, ou seja, as formas de discursos institucionais como discurso pedagógico, ou da mulher, ou da história, etc. Com base na análise destas marcas lingüísticas é que é possível determinar o tipo de discurso autoritário, polêmico ou lúdico.

O tipo de discurso autoritário caracteriza-se pela não interlocução, pois o emissor comanda e domina a fala do receptor, tendo assim um agente exclusivo e, nele a polissemia (pluralização de sentidos) é contida, tem-se com isto a prevalência de um sentido único e sacramentado. Este tipo de discurso é mais característico dos aparelhos de Estado que serão tratados posteriormente.

Com relação ao discurso lúdico, neste não prevalece o caráter incultativo do locutor sobre o receptor, há sim a presença da interlocução e, os interlocutores posicionam-se frente ao referente (exposto), desta forma a polissemia é aberta, podendo ser vistos sentidos do lugar que o emissor/receptor ocupa. Quanto ao tipo polêmico, neste há interlocutores, mas não se expõem, ao contrário procuram dominar o referente (objeto), tendo a polissemia controlada. Este tipo de discurso é comum em debates, defesa de teses, etc., pois estes dão uma direção; nele o grau de inculcação é menor do que no discurso autoritário. Entretanto, segundo Eni Orlandi, não há discursos puramente autoritários, lúdicos ou polêmicos, mas sim a predominância de um sobre o outro tornando-se assim mais visível na enunciação.

Portanto, a escola enquanto instituição social atua através do Discurso Pedagógico (D.P.), um tipo de discurso autoritário, que apresenta um dizer institucionalizado, sobre os objetos, garantindo assim a instituição que o origina e para qual tende. Isto caracteriza a circularidade. Esta circularidade pode ser rompida através da crítica e, por isso encaminhamos a proposta de leitura reflexiva, segundo a A.D.

A proposta de ver a leitura na perspectiva discursiva tem por objetivo levar a reflexão a nós todos, envolvidos diretamente ou não, com relação à escola. Segundo Eni Orlandi, "não só quem escreve que significa: quem lê também produz sentidos"[11] e, faz isto em determinadas condições históricos-sociais, ou seja, fazemos a leitura do lugar social que ocupamos, com uma direção histórica determinada. Para A.D. uma metodologia deve levar a produção de leitura ao ponto de ver os mecanismos pelos quais a ideologia procura tornar evidente o que não é (manipulação pela leitura, pois esta já traz um sentido determinado). Portanto, vale ressaltar que os sentidos não são propriedades privadas: nem do autor, nem do leitor, mas fazem parte de um processo, realizando-se em um contexto.

Na A.D. a leitura é vista sobre duas perspectivas: a leitura polissêmica e a parafrástica. A distinção entre as duas é que na segunda se "procura repetir o que o autor disse"[12], enquanto que a polissêmica busca atribuir múltiplos sentidos ao texto. No entanto, apesar de a escola discutir novas prespectivas de produção de leitura ela impõe a sua: parafrástica, operando com o efeito-leitor, produzindo a ilusão de sentidos, pois é determinada pela relação com a ordem social. Portanto, para a A.D., segundo Eni Orlandi, "o sujeito que produz uma leitura a partir de sua posição interpreta. O sujeito leitor que se relaciona criticamente com sua posição que problematiza explicitando as condições de produção da leitura, compreende"[13].

10- Op. Cit. 1, p. 25.

11- Op. Cit. 1, p. 101.

Para melhor compreensão da função do leitor é interessante observar as várias funções enunciativas que o sujeito-falante assume e que se dá nesta ordem: primeiro, as funções de emissão: locutor, representa-se como o "eu"; enunciador, responsável pela perspectiva da enunciação; e, autor, função social que o "eu" assume enquanto produtor da linguagem. A produção do autor é determinada pelo social. Segundo, as funções de recepção: alocutário, a quem o locutor se dirige; destinatário, visto como o leitor ideal para as perspectivas do enunciador; e, leitor, que "é aquele que assume como tal na prática de leitura, numa ordem social dada em um lugar específico"[14].

Assim, como o autor, o leitor também é mais determinado pelo social, dele se exige o respeito aos padrões estabelecidos, coerência, não contradição, etc. "Estas exigências procuram tornar o sujeito visível, controlável, identificável, podendo observar (...) suas intenções objetivos e direção argumentativa"[15]. Isto ocorre com o aluno quando entra na escola e começa a ler e a escrever, pois o aluno se vê obrigado a repetir sentidos que não os seus, pois a escola produz e reproduz os modos de leitura que a legitimam, desconhecendo assim a história de leitura do leitor e a história de leitura do texto, trabalhando apenas as leituras previstas (parafrásticas), sem levar em conta as possíveis (polissêmicas).

E, como vimos cabe à escola propiciar a passagem do enunciador/destinatário a autor/leitor, tendo o controle dos mecanismos discursivos da posição que quer assumir dentro do texto. Estabelece-se com isso o respeito da escola com o sujeito que escreve/lê. Portanto, a escola é o lugar fundamental para formação do autor/leitor, cabendo ao professor que com a divisão de trabalho está mais próximo, com a atividade pedagógica, propiciar a sua própria transformação e a do aprendiz.

## A ESCOLA E A SOCIEDADE CAPITALISTA

Segundo a Análise do Discurso o sujeito está sendo constituído pela realidade e, ao mesmo tempo, constituindo-a e, é neste processo de constituição que ele torna-se assujeitado às condições históricas e sociais que acabam interpelando-o por várias formações ideológicas. Estas formações ideológicas instituem-se nas diversas visões de mundo, quantas forem as classes, categorias sociais, etc. E todo este acumúlo representativo de ideologias divergentes constitui a historicidade do sujeito, que por conseqüência representa posições ideológicas diferentes dentro do seu discurso. Este discurso é a inscrição do sujeito em uma formação discursiva e, para cada uma destas corresponde uma formação ideológica. Portanto, as formações ideológicas do sujeito são evidenciadas na linguagem, ou seja, através das formações discursivas, já que esta é a materialização das ideologias através do discurso.

Na sociedade em que vivemos o sujeito não tem como desviar-se da formação ideológica do capitalismo, já que segundo Althusser, comentado em Introdução à Análise do Discurso, "para manter a sua dominação, a classe dominante gera mecanismos de perpetuação ou de produção das condições materiais, ideológicos e políticos de exploração"[16]. E, é visando isto que o Estado, através de seus aparelhos, apresenta uma realidade invertida. A inversão da realidade está nos efeitos de sentidos sobre as reais condições de exploração capitalista, a qual visa, através da repressão e/ou da ideologia, a submeter a classe dominada às determinações da dominante. Isto é operado pelo fator ideológico que constitui o social, já que ainda segundo Althusser, "a ideologia é a maneira pela qual os homens vivem a sua relação com as condições reais de existência, e esta relação é necessariamente imaginária"[17]. O que supõe um distanciamento da realidade, bem como a alienação.

Esta é a visão da ideologia em geral pois segundo o autor acima referido, o Estado opera com ideologias particulares, "que exprimem sempre, seja qual for a sua forma (religiosa, moral, jurídica, política) posições de classe"[18], através dos seus Aparelhos Repressores - ARE e dos Aparelho Ideológicos - AIE. Os primeiros funcionam tendo como característica primordial a repressão, inclusive física e, por secundária a ideologia. Constituem-nos: o Exército, o governo, a administração, os tribunais, etc. Já os segundos funcionam através de submissão das massas às ideologias, embora empreguem numa ação secundária a repressão de forma dissimulada, constituem-nos as instituições: a escola, a família, a religião, a cultura, a política, o Direito, o sindicato, a informação. Portanto, o Estado através da ação repressora e/ou ideológica, perpetua a ordem social e a garantia dos ARE e AIE, segundo Althusser. Isto, para a Análise do Discurso, se dá através da circularidade discursiva.

Por sua relação imaginária com o social, o sujeito veicula discursos institucionalizados, fundamentados em interesses, garantindo a manutenção de sua fonte formadora, é o que chamamos de pré-construído, ou família parafrástica, pois como sabemos não há discurso neutro. E é neste jogo da circularidade que os aparelhos de Estado justificam sua atuação e posição frente à ordem social. Portanto, como vimos cada aparelho possui um discurso convencionalizado, entretanto, para isto operam através do discurso autoritário, porque no discurso destes não há interlocutores, mas sim agentes exclusivos, os quais quebram o processo comunicativo "eu-tu-eu", já que o "eu" (locutor) domina o "tu" (interlocutor), não havendo assim interferência quanto ao referente, que está ausente.

[16] Op. Cit. p. 21

No discurso autoritário a polissemia (pluralização dos sentidos, é contida, tornando-o aparentemente transparente e, no qual as "verdades" são ditadas. O tipo de "discurso autoritário é persuasivamente desejoso de aplainar as diferenças, fazendo com que as verdades de uma instituição sejam expressão da verdade de todos, é assim colocado por Marilena Chauí: "O discurso competente confunde-se, pois com a linguagem institucionalmente permitida ou autorizada, isto é, com um discurso no qual os interlocutores já foram previamente reconhecidas como tendo o direito de falar e ouvir..."[19].

Vejamos mais especificamente a instituição Escola, onde funciona este tipo de discurso, apresentado com ar de neutralidade, idealizando diferenças e impedindo que haja o desvendamento de outros possíveis sentidos para a realidade.

E, para melhor compreendermos a escola quanto à adoção do discurso autoritário, no nosso caso burguês, é necessário que nos reportemos a 1872, precisamente na França quando a Assembléia, em meio à Revolução Burguesa, aceitava o plano de Condorcet, para que esta instituição, visando a instrução pública, fosse implantada. Observemos no trecho do documento de Condorcet, abaixo transcrito, o intuito que esta implantação visava.

"Em 1872, em pleno processo de implementação da revolução burguesa na França, a Assembléia aceitava o plano de Condorcet para a organização da instrução pública e que deveria ser assumido pelo governo:

Facultar a cada indivíduo da espécie humana os meios de prover as suas necessidades, de conseguir o seu bem-estar, torná-lo cônscio defensor dos seus direitos e esclarecido cumpridor dos seus deveres; garantir-lhe a facilidade de aperfeiçoar a sua indústria, de se habilitar para o desempenho de suas funções sociais a que tem o direito de ser chamado, de desenvolver completamente os talentos que recebeu da natureza; estabelecer entre os cidadãos uma igualdade de fato e realizar a igualdade política reconhecida pela lei tal deve ser o primeiro objetivo de uma instrução nacional e, sob este aspecto, ela é para os poderes públicos um dever de justiça"[20].

Analisando esta transcrição vejamos, primeiramente "em pleno processo de implementação burguesa". Com a expansão do comércio, os burgueses começam a ascender-se financeiramente, os "novos ricos" os quais visavam igualar-se à classe dos senhores nobres, ainda dominantes neste período. Com base nisto tem-se a criação da instrução pública visando interesses próprios desta classe, da burguesia. Percebamos nesta citação como era convencional a criação da instrução pública: "... aperfeiçoar a sua indústria, (...) habilitar para o desenvolvimento de funções sociais..." confirma a destinação à uma classe, pois os donos das indústrias, na época, eram a burguesia e, a escola mais uma empresa de ensino de como ascender-se financeiramente e de etiquetas sociais.

O que havia no momento de criação da escola e, há até hoje ilusões discursivas, próprias do sujeito capitalista, que se entende autônomo, livre de direito, e portanto, dono e origem do seu dizer, pois ela não provê necessidades na ânsia de tornar alguém consciente, tão pouco habilita para o desempenho de funções sociais; o que se considera aqui é o indivíduo, como é visto pelo capitalismo, totalmente isolado do contexto histórico, social e ideológico. Concebendo-o como detentor de potencialidades próprias, daí a escola "... desenvolver completamente os talentos que recebeu da natureza..." (indivíduo). E, este ideal burguês tornou-se também da classe proletária, que até

hoje, visa uma educação como a dos filhos da classe burguesa para os seus, o que segundo Magda Soares forma uma visão de escola que atua sob a "ideologia do dom, seria a de adaptar, ajustar os alunos à sociedade, segundo suas aptidões e características individuais"[21].

No trecho, acima transcrito, propõe-se também que a escola estabeleça "... entre os cidadãos uma igualdade de fato..." e realize "...a igualdade política...". Ao propor igualdade está se classificando, ou melhor dividindo o social em classes que não poderiam, em tese, ser diferentes, ainda segundo Magda Soares, "... qualquer comparação que pretenda atribuir valor positivo ou negativo a essas diferenças é cientificamente errônea (...). Negar a existência de cultura de um determinado grupo é negar a existência do próprio grupo"[22].. É o que acontece em relação hoje, às camadas populares na escola, submetendo-as a um modelo de comportamento de classes dominantes, com padrões culturais legitimados como os "certos", enquanto que os seus são culturalmente ignorados, julgados inferiores e inexistentes. Portanto, o "aluno sofre, dessa forma, um processo de marginalização cultural e fracassa, não por deficiências intelectuais e culturais, como sugerem a ideologia do dom e a ideologia da deficiência cultural, mas porque é diferente como afirma a ideologia das diferenças culturais"[23]. E, desta forma perpetuar a ordem social, desde a sua criação da instrução pública até os nossos dias. Ou seja, desde 1872 o que vem ocorrendo é a dissimulação ideológica, colocando toda a carga no caráter individual, vendo o como um ser individual e livre para: "prover necessidades (...), conseguir (...) se habilitar o desempenho das funções sociais...", entretanto, esta liberdade é uma ilusão, já que o processo social se fundamenta nos direitos e deveres dos cidadãos, conferindo-lhes autonomia e responsabilidades pelos seus dizeres, mas o que se visa com esta "individualização" é o controle e a previsibilidade do sujeito, que é a base do capitalismo. E, isto vem sendo garantido pelo discurso pedagógico.

Visando a propagação da ordem social a escola vem desenvolvendo uma leitura com sentido parafrástico, provendo no seu imaginário a ilusão de leitura do real, entretanto, o que temos em formação é uma forma-sujeito, o qual passa produzir efeitos de sentidos do lugar que ocupa.

21- SOARES, Magda. Linguagem e Escola: uma perspectiva social, p. 11.

22- Op. Cit. 21, p. 14.

23- Op. Cit. 21, p. 16.

# O DISCURSO PEDAGÓGICO

Segundo Eni Orlandi[24], o Discurso Pedagógico (D.P.) é um tipo do discurso autoritário e, é marcado por várias características. A primeira característica são as formações imaginárias, que dentro da posição autoritária da escola é deniminada como o percurso da comunicação pedagógica e, que é conforme esquema abaixo:

| **Quem** | **Ensina** | **O quê** | **Para quem** | **Onde** |
|---|---|---|---|---|
| Imagem do Professor (A) | Inculca | Imagem do Referente (R) | Imagem do Aluno (B) | Escola Aparelho Ideológico (X) |

De forma resumida temos: **A** ensina (inculca) **R** a **B** em **X**.

Em segundo lugar, a autora analisa "essas variáveis (A, R, B, X) tendo em vista a função de ensinar"[25]. Nesta análise das variáveis, tomemos a técnica de imagens (formações imaginárias) de Pêcheux, para esquematizarmos o que deveria predominar no DP: IB (R) - Imagem que o aluno faz do referente. E, partindo do referente, o que no DP aparece como "algo que se deve saber". Entretanto, o DP como um tipo de discurso autoritário, promove-se enquanto discurso do poder, aplicando um conhecimento legitimado, criando desta forma a noção de erro, que é garantido na voz do emissor autorizado para este papel corretivo (o professor). Isto conduz ao esmagamento do outro, pois no DP o que temos como: **A** ensina **B**, podemos ver como: **A** influencia **B**.

A estratégia básica do ensino, que é o esquema de perguntas e respostas, apresenta-se numa posição imperativa, tornando-se questões obrigatórias e objetivas.

E, a imagem que deveria ser poderante no DP: IB (R), aparece numa posição de refração gradatória, totalmente autoritária e, assim esquematizada " IB (IA(R), IB (IA(IB(IA(R)))) até a forma mais autoritária, (...) isto é a do professor: IA (A), ou seja imagem que o professor tem de si mesmo"[26]. Produzindo o DP como um discurso egocêntrico, centrado no professor, o qual acaba internalizando este estilo e promovendo questões diretas e objetivas.

Nesta caracterização do DP, ensinar "mais do que informar, explicar, influenciar ou mesmo persuadir (...) aparece como enculcar"[27]. E esta característica de ensinar como inculcação é vista através de 03 (três) fatores:

O primeiro fator trata da "quebra de leis do discurso, tais como as enunciadas por O.Ducrot (1972): o interesse, a utilidade ou a lei da informatividade"[28]. Segundo este fator, é necessário que o discurso respeite cada lei, pois para que haja informatividade é necessário que o ouvinte desconheça o fato, fato que a ele está sendo apresentado, esta é a lei da informatividade; quanto a lei do interesse, "não se pode falar legitimamente a outrem senão daquilo que possa interessar-lhe"[29]; e, quanto à lei da utilidade, "não se fala somente por falar, mas porque há uma utilidade

24- ORLANDI, Eni Pulcinelli. Linguagem e seu funcionamento - as formas do discurso, p. 15-38.
25- Op. Cit. 24, p. 16.
26- Op. Cit. 24, p. 17.

em fazê-lo"[30]. Nesta lei considera-se os atos de fala e os "motivos que poderiam tê-lo suscitado"[31]. Já que para a teoria dos atos de fala, fundamentada por Austin e Searle o falar e o agir estabelecem relações. Portanto, para cada uma destas leis corresponde um tipo particular de subtendido. "No DP, entretanto o que há é o mascaramento"[32].

E, contrariando a regulamentação conferida pela teoria dos atos de fala, na escola ao professor é conferida a autoridade na sala de aula, o qual não só mantém-se nesta posição, mas utiliza-se dela para mascarar a quebra das leis do interesse, da utilidade e da informatividade, utilizando-se do material didático, o qual é operado com a troca de names, passando a ser chamado de "motivação" no sentido pedagógico, criando interesse e uma visão utilitária para as razões do sistema, como se fossem razões de fato.

O professor, também vê sua ação como "mediação do dever. Essas mediações são ideológicas, pois o que ocorre é que na mediação do recurso didático e do professor o que se visa é a substituição e anulação do conteúdo referencial por conteúdos ideológicos, mascarados pelo sistema.

O segundo fator e, que incorre o "ensina" no caráter incultativo é a redução do referente ao "é porque é", no entanto "o que se explica é a razão do "é porque é" e não a razão do objeto de estudo"[33]. Portanto o DP apresenta duas características: ao nível da linguagem sobre o objeto, utilizando-se de dêiticos, repetição, perífrases, objetalização ("isso") e, ao nível da metalinguagem, definições rígidas, cortes polissêmicos, conclusões exclusivas e dirigidas.

O terceiro fator, de inculcação é a cientificidade e o estabelecimento desta pode ser observado por dois pontos: o da metalinguagem e o do professor cientista. A cientificidade do ensino pode ser observada nesta posição: "a transmissão de informação e fixação são consideradas objetivos do DP"[34]. Com relação ao aspecto da metalinguagem visa-se à construção da via científica do saber, que se opõe ao senso comum, visa-se um ensino baseado na objetividade (o que se deve saber). O objeto de estudo aparece nos recortes da metalinguagem, pois estudam-se partes, daí não ter a noção do todo, da unidade, substituindo pelo conceito de homogeneidade do sistema, ou seja, este sistema abriga todas as divisões, como: sala, série, disciplina, aula, conteúdo, etc. É na metalinguagem que se instaura o direcionamento das respostas, ou seja, da estratégia básica do ensino, pois trabalha-se conteúdos sem fazer nenhuma reflexão sobre os fatos, desconhecendo a origem dos conceitos, instituindo um saber considerado "legítimo".

Quanto ao professor cientista, o que temos é a apropriação do cientista pela professor, não reconhecendo-se como uma voz mediadora. Tem-se com isto o apagamento, isto é "apaga-se o modo pelo qual o professor apropria-se do conhecimento do cientista, tornando-se ele próprio possuidor daquele conhecimento. (...) A voz do saber fala no professor"[35], isto ocorre porque este é intitulado como autoridade pela instituição, tornando-se legitimador das situações, o que este <u>diz</u> é o que se <u>sabe</u>.

Na instituição escola temos a imagem do aluno como aquele que não sabe nada e está na escola para aprender e, do professor como aquele que está na escola para ensinar. "É assim que se "re-

30- Op. Cit. 24, p. 18.
31- Op. Cit. 24, p. 18.
32- Op. Cit. 24, p. 18.
33- Op. Cit. 24, p. 19.

Campus

solve" a lei da informatividade e, de mistura, a do interesse e da utilidade: a fala do professor informa, e, logo tem interesse e utilidade"[36]. A distância entre a imagem real e a ideal é preenchida pela ideologia.

A escola, segundo Eni Orlanli "contribui para a estruturação da ordem social, no discurso da transmissão da informação acumulada culturalmente separa sua função de reprodução cultural da sua formação de reprodução social"[37]. E, esta reprodução da estrutura social é mascarada na aparência do seu discurso neutro, tornando desta forma o sistema de ensino a solução mais dissimulada para o problema da transmissão de poder. Tudo isto fundamentado na hierarquia dos "dons" e "méritos".

E, atua desta forma por convenção social apresentando padrões sociais e culturais que não são seus, mas que estão legitimados por uma classe, com isto ignora os seus e torna-se um mercado de formação para o trabalho. Esta atuação e perpetuação é garantida pela linguagem a qual é fundamental dentro do contexto cultural e ideológico tornando-se assim o principal produto da cultura e o instrumento de transmissão desta. Portanto, a escola desenvolve no DP um sentido institucionalizado, "assim, o/s sentido(s) de um texto está(ão) determinado(s) pela posição que ocupam aqueles que o produzem (os que o emitem e o lêem)"[38]. Com isto a escola vem garantindo-se enquanto instituição pelo seu discurso, fortemente caracterizado pela circularidade, como já assinalamos anteriormente.

36- Op. Cit. 24, p. 21.

## ANALISANDO AS FONTES

Como vimos anteriormente, segundo a Análise do Discurso, a ideologia está evidenciada na linguagem e, como base nesta relação linguagem/ideologia é que desenvolve-se esta pesquisa, visando através do discurso dos professores, analisar qual(is) o(s) sentido(s) de leitura que está(ão) sendo operado(s) pela instituição escola.

Para a realização desta análise temos um **CORPUS** constituído po (06) fontes* (F), que está desta forma dividido: 03 (três) aulas de Língua Portuguesa, ocorrida dia 25/03 e 31/03/97, tendo sido desenvolvido nestas os conceitos de preposição (F1) e Língua, comunicação e língua (F3), isto na ordem de observação; 01 aula de Literatura, ocorrida dia 31/03/97 e, na qual teve como tema a diferenciação entre Literatura e Realidade (F4); 01 dissertação (F5) e 01 entrevista (F6), esta última ocorrida dia 02/04/97, ambas realizadas tendo em vista a prática de leitura na escola.

O primeiro aspecto a ressaltar neste sentido, é o fato de que todas as fontes apresentam um sentido comum predominante sobre linguagem e leitura em funcionamento na escola, e este sentido está evidenciado nas marcas lingüísticas do discurso dos professores observados. A característica mais evidente e, que enquadra o professor com um reprodutor do discurso pedagógico é com relação à autoridade máxima empregada no seu discurso e, que está marcado, primeiro pela excessiva utilização do proname pessoal da 1ª pessoa no singular: eu (nas aulas), segundo este fecha a sua voz de autoridade na utilização de termos que operam sob efeitos de sentidos, nos quais acredita estar envolvendo todo o grupo, portanto está na ilusão de sujeito (se) iludindo sobre a sua autoridade e, terceiro a presença de traços imperativos centrados nos verbos, afirmando assim todo o controle na sua posição. Vejamos como isto está na materialidade lingüística do seu discurso: "eu mandei", "eu coloquei", "aponte", "olha aqui", "eu passei".

"Alguém lê para mim esta poesia?"

"...eu vou explicar pra vocês..."

"...eu vou perguntar, tá?"

"...quando eu quiser falar vocês me dêem ouvidos".

"...Vocês falam mais alto que eu." (máxima da autoridade).

Percebamos como isto se confirma na fonte 2: "eu nem comecei", "eu vou explicar", "eu vou colocar", "quando eu quiser", "eu falei", "eu vou ter", "eu vou deixar", "eu vou voltar", "vou começar a passar" (elipse do proname), "eu quero".

Quanto ao proname da 1ª pessoa do singular contabiliza-se na fonte 2, dezesseis vezes a sua utilização. Quanto aos outros termos temos: "A gente viu", "juntos vamus", "sabemos qui", "nós vamus", "se pegarmos", "que vocês pesquisaram", "vocês voltam lá", "o que qui nós", "agora vocês vão me perguntá", "como vocês compararam", "Vamus analisar", "nós vamus trabalhar".

Isto também é configurado nas fontes 3, 4, 5 e 6. Na fonte 3: "fala pra genti", "nesta fila concordam", "vamos voltar", "nós vamus"; na fonte 4: "vocês vão fazer", "vocês vão ler", "Podem ler", "Vamus agora", "eu vou fazer com vocês", "Nós vamus continuar", "do que nós já vimos", "nós temos", "nós fizemos aquela análise", "nós estamos certos nisso", "Se a genti pegasse", "a genti vai fazê", "E como é que a genti fica", nesta fonte a posição direciona os passos dos alunos claramente. Na fonte 5 isto ocorre na visão de ordem do professor, "ordem e progresso": "...uma participação

quanto a este segundo ele é configurado quando o professor no seu discurso posiciona-se como o responsável por tudo que envolva o aluno, tornando este um tutelado seu. Entretanto, esta posição paternalista caracterizada no seu discurso são efeitos de sentidos que estão em jogo, e tal posição é mascarada pela ideologia, que vê o indivíduo como um frágil e, a escola desenvolvendo esta ideologia determina o aluno como um dependente do professor e, este como o responsável pela "sua formação". Esta característica esta evidenciada no discurso da fonte 1; vejamos: "(...)A preocupação é com vocês (...) É que eu mandei, né genti, não é a mesma coisa (...)eu fiquei preocupada por vocês.... Isto conduz a mais um efeito de sentido que, enquanto estiver na escola o aluno terá sempre o professor para se "preocupar com ele e por ele".

O mesmo pode ser constatado na fonte 5: "...estar levando meus alunos e, na fonte 6: "di uma forma muito lenta", "trabalhandu a passos lentos", demonstrando que vê a necessidade de trabalhar de forma diferente e acessível, que Magda Soares analisa como o que "trata de forma discriminativa a diversidade cultural, transformando diferenças em deficiências"[39].

O ato de ensinar vem sendo desenvolvido pela escola como inculcação e, a análise do **CORPUS** demonstram como estão sendo infringidas às leis do discurso, ou seja, a lei do interesse, da utilidade e da informatividade são quebradas. Percebamos na fonte 1:

"Alguém fez os exercícios?"

(...)

"Então, vamos fazer agora".

(...)

"Tá, genti vamos acalmar".

(...)

"Genti, olha aqui oh. Só um pouquinho..."

De início temos a cobrança, que é muito comum. Agora é interessante observarmos que no discurso do professor é muito marcante o chamamento do aluno para o referente, chegando mesmo ao nível da apelação, reforçada pelo diminutivo empregado. A utilização de termos, como os acima sublinhados, apresenta-se como a busca de levantar o interesse do grupo para o que está sendo exposto, o qual pela posição dos alunos, denota ser desisteressante, até porque este desconhece a razão de se estudar tal objeto. A inculcação é sempre reforçada pela autoridade do professor.

Isto pode ser observado também na fonte 2, como demonstram estas colocações: "Vamus, lá!", aqui o grau de animação apresenta-se mais forte, aparentando ser o objetivo não só para os alunos, mas para si próprio. Reforçando o caráter apelativo temos: "...presta atenção aqui, oh...", "Só um pouquinho, tá, só um pouquinho..."

Nesta fonte (2) o grupo demonstra desconhecer o fato, entretanto a informação não foi assimilada:

"...Deu prá entender?..."

"Mais ou menos".

Reforçando a infração das leis do discurso pela escola, temos na fonte 3: "...É um textinho legal...O título é..." e, na fonte 4: "Nós vamos continuar com estes três textos...", estas colocações comprovam a imposição de leituras, as quais são sempre adotadas pelo professor o que demonstra o grau de autoridade e a quebra da lei do interesse.

É, a escola promovendo um ensino de caráter inculcada atua tendo como suporte a "falsa motivação pedagógica, o que na fonte 1 ocorre quando o professor ao utilizar a poesia "Jogo Noturno", de Mauro Motta, está se permitindo a expressão "tapando o sol com a peneira", ou seja, está divulgando um conhecimento legitimado pelo sistema, entretanto, na sua ilusão, de sujeito interpelado, acredita estar inovando. Vejamos como a falsa motivação está na evidência lingüística do discurso do professor:

"Eu quero toda a atenção, porque eu vou perguntar..."

"Eu vou deixar assim (...) porque depois (...) nós vamos fazer um paralelo..."

"Vocês voltam lá, fazem a comparação..."

"...agora vocês vão me perguntar..."

"Vou começar a passar a poesia, que nós vamos trabalhar na próxima aula, retirando os elementos..."

São marcantes os efeitos de sentido que operam no discurso do professor com relação à motivação, já que ao apregoar um ensino legitimado, não se faz paralelo ou comparação, mas sim diferenciação conceitual entre os elementos, e estruturais.

Agora, vejamos a prática da escola na fonte 2, na qual o professor utiliza como pretexto a poesia "Século do Progresso", de Noel Rosa, para trabalhar o conteúdo pretendido: predicados. É, confirmadas também nas fontes 3 e 4, já que na fonte 3 busca-se trabalhar "as formas de comunicação verbal e gestual" dentro do texto "Beijos e abraços", de Luís Fernando Veríssimo e, na fonte 4 busca-se trabalhar o "conceito diferenciativo entre literatura e realidade", com a comparação de 3 textos, que são: "O menor abandonado", de Cecília Pires, como texto 1, "Juventude condenada", da Isto é Senhor, como texto 2; e, "A menina dos fósforos", texto extraído de Amantes Iluminados, como o texto 3. É, tendo como fonte de referencial conceitual o texto: "A literatura e a realidade", o que comprova o objetivo, dissimulado em pretexto motivacionais, de um ensino científico.

Portanto, nas fontes 1, 2, 3 e 4, o professor acredita estar no material didático a mediação ideal do ensino e, o que é confirmado no discurso da fonte 6 quando coloca que: os alunos "...não têm acesso a mais textos..." e, que com este déficit textual "o trabalhu fica assin muito fechadu","em cima di poucos textos". Isto incorre o discurso dos professores na valorização da quantidade em detrimento da qualidade no ensino.

Esta visão quantitativa da escola tem sua base num ensino que se pretende científico positivista. Ficando, portanto, somente ao nível da linguagem sobre o objeto, operando na circunlocução, ou seja, na perífrase. Nas fontes 3 e 4 isto é bem evidente. Na fonte 3 temos:

"Quais são os tipos de comunicação?"

(...)

"Isso muito bem! Linguagem verbal e linguagem gestual..."

(...)

"É como que é as duas formas utilizadas para comunicar..."

(...)

"Isso! A linguagem verbal e a linguagem gestual..."

(...)

"Tá, e o que qui este texto tem a ver com a linguagem?"

(...)

"...é um texto que fala da realidade, é um texto objetivo..."

"É um texto que fala da realidade..."

Quanto à objetivação, o conteúdo proposto passa a ser manuseável, passando de conceito a objeto, como a fonte 1 demonstra no discurso do professor: "...peguem o conteúdo..." e, enfatizando "Pegue o conteúdo...". Operam, nesta fonte também a utilização de dêiticos, ou seja, quando propõe "...vamos fazer..." e "...tente analisar..." o sentido operado é o mesmo: a ordem para a resolução das atividades.

Em relação à repetição, na análise de todas as fontes que compõem o **CORPUS**, ela fica comprovada como sendo a marca primordial no discurso dos professores. Primeiramente, porque todos eles operam tendo como base a Gramática Tradicional e, com conceitos cristalizados sobre os referentes, tornando o seu discurso apenas reprodução de conceitos pré-estabelecidos, entretanto, sem refletir a origem e/ou história destes. Para demonstrar como o discurso do professor está sendo reprodução de outros, compararemos ao inscrito em uma Gramática e em livros didáticos do 2º grau. Na fonte 1 o conceito sobre o referente é este:

"(...) preposições (...) ela não tem significado nenhum a não ser que (...) junto com outras palavras ou entre outras palavras..."

Já em "Curso Prático de Português: Literatura, Gramática e Redação", de Luís Agostinho Cadoré, o conceito veiculado sobre preposição é: "Preposição é a palavra invariável que liga dois termos da oração, estabelecendo uma relação. [...]A preposição pode unir-se a outras palavras, caso em que se dá a combinação ou a contração"[40].

Portanto, os sentidos operados nos dois conceitos são os mesmos, o que há é apenas a troca de termos para significar a mesma coisa. Quando no primeiro conceito coloca-se "não tem significado" o que se pretende é a classificação da preposição como "invariável", isto está claramente pressuposto.

O mesmo acontece na fonte 2, com relação aos conceitos sobre o verbo de ligação, que está agora sendo comparado com o "Novo Manual de Português", de Celso Pedro Luft e com o livro "Língua, Literatura e Redação", de José de Nicola. Primeiro, observemos o conceito realizado no discurso do professor, posteriormente, e dos autores referidos:

"...verbo de ligação, a função dele é ligar (...) Ele não tem a mesma importância que os verbos significativos..."

"Os verbos de ligação ligam ao sujeito uma noção de essência ou estado"[41].

"O verbo funciona como elemento entre o sujeito e o seu predicativo"[42].

Portanto, as fontes 1 e 2 demonstram a reprodução de conceitos que o professor apreendeu sem reflexões e, que tornou para ele a IA(R) - Imagem que o professor tem do referente, legítima e objetiva e, que ao ser repassada apresenta-se sob caráter indutivo, como está sendo evidenciado na fonte 1:

"Se o núcleo é um verbo o predicado é?"

"Verbal."

(...)

UNEMAT
Campus Universitário de Pontes e Lacerda - MT
BIBLIOTECA

"Nós temos quantos núcleos neste predicadu?"

"Dois".

"...Porque qui ele é nominal."

A aprendizagem do referente está internalizada de forma tão metódica que o professor atua inconscientemente pela indução. A fonte 6 vem confirmar o conceito do referente pelo professor, sobre leitura: "...entender o objetivo de uma leitura..."

E, ao apresentar a imagem que tem do referente, o professor está formando o aluno para reproduzi-lo. Portanto, temos a formação imaginária do discurso na escola desta forma: IB(IA(R)), ou seja, a imagem que o aluno faz do referente é a do professor, o que coloca o aluno na visão do professor como aquele que não sabe: IA(B). A fonte 4 denota como no discurso do professor isto está evidenciado.

"...Vocês vão fazer uma pré-leitura..."

Diz-se pré-leitura, porque o aluno, no imaginário do professor não consegue realizar uma leitura no primeiro contato com o texto e, só com o acompanhamento dele faz o que, pelo professor, é entendido como leitura.

Vejamos como isto se confirma na fonte 6:

"...elis fazem a pré-leitura (...) Depois eles, a genti faz a leitura (...) eles acompanham".

Isto ocorre de forma tão natural no discurso que ele apropria-se deste conhecimento como se fosse seu e o coloca em prática, ilusoriamente da sua forma, o que incorre-o na posição de professor cientista. Nas fontes 5 e 6 estas marcas lingüísticas estão evidentes: "...eu vou estruturar melhor, o trabalho...", "...eu vou conseguir...", "...si bem qui eu tenhu tentadu...", centrando tudo no professor, tendo este o direito de estruturar e reestruturar a forma de ensinar (inculcar).

Pudemos detectar que a escola está a princípio de uma concepção, que é esta: a linguagem como instrumento de comunicação, que vê a língua como código, signos associados dentro de uma estrutura. A função lingüística desta é a transmissão de informações.

Esta concepção de linguagem, que descreve a língua como uma estrutura, segundo Eni Orlandi[43], foi desenvolvida em nosso século por Ferdinand Saussure, que via a língua como um sistema organizado, onde todos os elementos se interdependiam-se, propondo com isto uma explicação mais científica da língua.

Posteriormente, nos EUA, Noam Chamsky preconiza a teoria gerativa dando maior ênfase ao estudo sintático, portanto, as estruturas frasais tornam-se alvo das atenções. Para Chamsky a língua é inata ao homem, desconsiderando os fatores externos. Sua teoria, Gramática Transformacional ou Gerativo Transformacional, fundamenta-se na Gramática Tradicional, de criação grega, que visava estabelecer uma norma, anulando, outras formas de linguagem e, objetivando um falante ideal. Tanto a teoria estruturalista como a gerativista analisam a língua teoricamente e, ambas não estavam preocupadas com os sentidos.

## A LEITURA NA ESCOLA ATUAL

A escola vem operando, com relação à leitura, com leituras previstas e, não com as possíveis, propriciando com isto apenas a interpretação textual, pois não vê a linguagem como evidência ideológica, sedimentando assim, a leitura em um efeito de sentido.

Há formas de leituras diferentes, dependendo do contexto e em que estão centrados seus objetivos. A leitura está na relação entre os contextos históricos, sociais e ideológicos, constituindo assim as condições de produção. E, nesta "relação entre paráfrase e polissemia todos esses componentes das condições de produção da leitura entram não como elementos únicos, mas justamente em suas posições relativas"[44].

E, na leitura deve se considerar não apenas o que está dito, mas também o que não está, e que poderia dizer, ou seja, "os sentidos que podem ser lidos, então, em um texto não estão necessariamente ali nele. O(s) sentido(s) de um texto passa(m) pela relação dele com os outros textos"[45] e, isto é intertextualidade.

"Saber ler é saber o que o texto diz e o que ele não diz, mas o constitui significamente"[46]. Portanto, isto não vem ocorrendo na escola, como demonstra o discurso do professor. Primeiramente, porque a leitura vem sendo empregada toda estruturada, como demonstra as fontes 3, 4, e 6.

Na fonte 3 temos a leitura por partes: "Façam uma leitura silenciosa...", "Quem gostaria de fazer a leitura em voz alta?"

Da mesma forma ocorre na fonte 4:

"Começa com esse subtítulo, prá depois entrá nos textos."

"...vocês vão fazer uma pré-leitura..."

"Quem lê o primeiro texto?"

"Quem lê o segundo texto?"

"...vamus ao terceiro texto?"

A fonte 6 é a confirmação da proposta de leitura para os alunos pelo professor: "...eles fazem a pré-leitura...depois, a gente faz a leitura..."

E, nesta forma de produção de leitura, o discurso do professor demonstra que, segundo ele estão nos textos os sentidos (prontos), procurando no imediatismo construí-los entre os interlocutores, o que coloca o texto na posição objetivista. Portanto, o discurso do professor vê o sentido pronto na materialidade textual, tornando-se assim a leitura como "advinhação". A fonte 5 aprentam como isto é marcante na escola: "A busca de uma relação do texto com o processo social...", "...travando sempre um diálogo construtivo com o texto..."

A fonte 6 é a apenas comprovação deste discurso:

"...du texto cum a vida delis...cum a questão social..."

"...de leitura qui um texto podi nus proporcioná..."

"...puxano os fios do texto, a questão social..."

"...as ideologias qui um texto traz..."

E, analisando o **CORPUS** desta pesquisa, além de nele se ver a língua como instrumento

de comunicação, também se opera com a Gramática Normativa (normas), seguindo a teoria de Noam Chomsky, visando o domínio da norma padrão, como já nos referimos anteriormente:

Portanto, ao nosso ver, quando desenvolve um ensino sob a perspectiva de estruturação lingüística, a escola está reproduzindo um sentido que o social apresenta por partes, ocupando cada "coisa" o seu lugar suposto.

Na fonte 2 a forma de ensino sobre a classificação de predicado em verbal, nominal e verbo-nominal demonstra como a escola está inscrita nesta formação de normatização lingüística e, desconsiderando as demais formas de linguagem, os fatores externos ao sujeito (aluno), ou seja a heterogeneidade existente, que o forma:

"As luzes da cidade surgiram a nossa frente."

"As luzes da cidade eram brilhantes."

"As luzes da cidade brilhantes surgiram a nossa frente."

Nas demais fontes a estruturação está caracterizada nas divisões como "o primeiro conteúdo", "leitura silenciosa", "leitura oral", "próxima aula", "três aulas".

Com isto temos um ensino baseado na cientificidade, visando a ilusória transmissão de informações e, que realiza-se apoiado em conceitos gramaticais. Apresentado assim, o referente (língua sob os recortes da metalinguagem, estudando tudo em partes, sem que se tenha uma noção de completude do objeto. Entretanto, toda esta visão estruturalista, que divide o sistema escolar desde série, disciplina, aula, etc., e em hierarquias como: diretor, supervisor, professor e aluno, etc., é o reflexo do sistema capitalista que atua desta forma, portanto, sob a visão ilusória da homogeneidade.

Portanto, as fontes 5 e 6 comprovam que a leitura, isto é, os sentidos em jogo em um determinado texto não são vistos como parte de um processo, como de propriedade privada do autor. Nestas fontes ficou evidente que a leitura vem sendo ensinada e não trabalhada, vista com um sentido parafrástico, demonstrando a historicidade de leitura do aluno e do texto, limitando este somente ao efeito de sentido sedimentado.

Na fonte 4, quando fala sobre o texto "O menor abandonado", de Cecília Pires, coloca-se apenas isto:

"Genti, este texto ele é real?"

"É."

"Nós estamos trombando todos os dias com isso aí. Muito bem, então é um texto que fala da realidade, é um texto objetivo, né? Chegou informou, falou pronto e acabou, né?"

"Quem lê o segundo?"

Deu para concluir que não houve nenhuma exploração, o texto estava sendo usado apenas como pretexto para o conteúdo pretentido. A única referência dada ao texto foi "trombando todos os dias com isso aí", ou seja, como o texto coloca "(...) São milhares de crianças atiradas ao abandono (...) Muitos estão nas ruas vendendo doces, engraxando sapatos..."

Já com relação ao segundo texto "Juventude condenada", da Isto é Senhor, o desenvolvimento da leitura também ficou ao nível do parafrástico, primeiro porque ficou a nível de se ver "de quem é a culpa pela miséria", se da classe baixa, dos políticos, ou individual e social: "...de quem é a culpa?", agora a resposta dos alunos é bem elaborada no nível do senso-comum: "De todos, do governo..." "...é questão dos políticos..." "É nós que estamos aqui, oh!"

o Brasil numa posição inferior, exaltando o Sri Lanka, nos Estados Unidos, conforme demonstra a transcrição abaixo:

"(...) A taxa de mortalidade infantil do Brasil é de 64 por mil nascimentos, o dobro da taxa Sri Lanka, por exemplo (nos Estados Unidos é de dez mil (...)."

Percebe-se nesta fonte que os efeitos de sentidos foram acionados, prevalecendo a valorização ao estrangeirismo, demonstrando que o que é externo ao Brasil é melhor, não existem os mesmos problemas sociais, reforçando-se assim a admiração por outros países, os mais ricos.

Já na fonte 3, trata-se sobre o tema do homossexualismo, entretanto a leitura realizada do texto "Beijos e abraços", de Luís Fernando Veríssimo, também teve um pretexto para a ilusória transmissão de conteúdo. O que queremos observar aqui é que a leitura não passou da ilusão de interpretação e, ainda mais contribuiu para que um conceito sobre o homossexualismo fosse reforçado: preconceito e "um problema".

Quanto à interpretação textual temos:

"O que qui vocês acham qui o francês faz? O francês encontra um amigo assim distante, o que qui acontece? Primeiro é o aperto de mão prá depois passá pros beijos."

Observemos no texto:

"(...) Dois franceses só chegam ao ponto de se beijar no fim de um longo processo de desinformalização do seu relacionamento..." (grifos meus).

A interpretação, o sentido parafrástico pelo professor pode ser notado nesta colocação:

"...quando os brasileiros se cumprimentam, olham quantas coisas eles falam, né? Seu filho da mãe (...), seu cafajeste, sua mãe continua na zona?"

Comparemos com o texto:

"Seu filho da mãe!"

"Seu cafajeste!"

(...)

"(...) E você pode ter certeza que dois brasileiros são intimos quando põe a mãe no meio. (...)."

(...)

"Sua mãe continua na zona?"

(...)

"— Crápula! — Vigarista! — Farsante!"

Com relação ao fato de o homossexualismo estar presente, na evidência lingüística do texto não foi vista pelo professor, pois não se fez nenhuma leitura ideológica. Observemos como o texto refere-se ao cumprimento:

"Eles se adoram, mas que ninguém se engane. É amor de homem. Quanto maior a amizade, maior a agressão."

(...)

"(...) Talvez ensaiem alguns socos nos abraços ou simulem diretos no queixo."

O autor, Luís Fernando Veríssimo, ao utilizar a expressão "É amor de homem" já está colocand sua posição no texto, sua formação ideológica, a qual acaba contribuindo para a interpelação do conceito dos alunos, os quais já consideram o fato dos brasileiros se cumprimentarem com beijos

"— É viadu."

(...)

"É professora, são viados."

E, esta leitura de sentidos que está na evidência lingüística do texto não é vista, não se vê a ideologia lá incorporada. A escola não procura formar o leitor, mas sim está reforçando o efeito leitor, silencia a produção de outros sentidos, contém polissemia.

A escola tem que ver que o ato de ler está na relação com os fatores externos e, não prender o sujeito leitor na procura da ideologia nas entrelinhas, mas na materialidade lingüística do discurso.

## A CIRCULARIDADE DO DP

Segundo Eni Orlandi, "a escola é a sede do DP. Em última instância é o fato de estar vinculado à escola, isto é, a uma instituição, que faz do DP, aquilo que ele é, mostrando-o em sua função: um discurso institucionalizado, sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para qual tende. É esse domínio de sua circularidade"[47]. O que é mais uma das características do DP.

Portanto, o professor adota o discurso da escola, atuando com base na circularidade discursiva, a qual propaga, como vimos no documento de Condorcet em 1872, e, até hoje: tornar o indivíduo "(...) cônscio defensor dos seus direitos e esclarecido cumpridor dos seus deveres; (...) estabelecer entre os cidadãos uma igualdade (...)"[48] e, que para tanto depende de fatores externos, como estrutura física, remuneração satisfatória, apoio técnico, entre outros, para com isto poder atender a todos que estão nas escolas.

Primeiramente, notemos nas fontes 5 e 6, como o discurso dos professores estão inscritos no DP, isto na fonte 5:

"...os problemas a serem enfrentados são muitos, como o despreparo, a falta de um acompanhamento de uma equipe técnico-pedagógica (...), o desinteresse dos alunos, o desestímulo salarial e até as condições físicas do ambiente escolar.

A fonte 6 confirma, como as condições materiais são vistas como a base para que o ensino seja "promissor":

"...a genti tem (...) encontrado muitas dificuldades na prática de leitura, porque (...) nós não temos nem bibliotecas (...) uma dificuldade muito grande no sentido di...mimiografar os textos (...) Pra xerocar também é difícil..."

Também nas fontes 5 e 6, podemos notar que primeiro se discursa sobre os problemas, como vimos acima e, posteriormente, os professores acreditam na escola imaginária, ou seja, na ilusão discursiva colocam que o fracasso da escola está no sentido material e, utopicamente, propõe um ensino que reflita a ideologia presente no sistema. É a forma-sujeito inscrita em uma formação ideológica e, consequentemente discursiva, ou seja a ideologia dominante, a qual propõe pelos seus ideais capitalista um modelo de escola, comparada a dos EUA, ou outros países do 1º mundo.

Na fonte 5 temos presente esta relação imaginária que os professores estabelecem com a escola, afastando-se assim das suas reais condições de ensino:

"A busca de uma relação do texto com o processo social, econômico e cultural (...) que com uma consciência crítica se enxergue dentro do sistema que predomina na sociedade."

(...)

"...estar levando os meus alunos a uma participação ativa (...) para que sintam sujeitos dentro do processo histórico-social,..."

Na fonte 6 está apenas a confirmação deste discurso:

"...o trabalhu fica assim muito fechadu em cima di poucos textos (...) eu tenhu tentadu trabalhar com recortes de jornais..."

Portanto, os professores procuram enquadrar o suposto declínio escolar na justificativa das condições de produção, somente materiais, procurando garantir, por meio deste discurso institucionalizado, a circularidade do DP.

não observa a heterogeneidade na formação do sujeito.

UNEMAT
Campus Universitário de Pontes e Lacerda - MT
BIBLIOTECA

47- Op. Cit. 24, p. 23.

48- Op. Cit. 20, p. 52.

## CONTEXTUALIZANDO

É importante analisar a posição que o professor assume em cada fonte do **CORPUS**, enquanto sujeito da enunciação, ou seja, do contexto situacional. O professor, na função de enunciador representa no seu discurso perspectivas que esse eu constrói, vendo-se como o "dono" de sua própria fala. E, o sujeito na situação de enunciação profere enunciado e, estes são apreendidos por outros, aos quais acrescentam-se outras séries de formulação, temos com isto um deslocamento de sentido no discurso do professor. Portanto, "deslocamento de sentidos se constitui (...) por uma mudança (...) uma dis-junção (...), um desvio de direção em relação a um ponto de referência"[49].

Com relação às aulas – fontes 1, 2, 3 e 4 –, o professor apresenta-se sobre a perspectiva da autoridade, considerando os seus alunos "subordinados" seus, aos quais compete-lhe "ensinar". Nas aulas o objetivo do professor é repassar um conhecimento legitimado, portanto desconsiderando a heterogeneidade existente dentro da escola.

Na dissertação sobre prática de leitura na escola (fonte 5), o discurso apresenta-se numa perspectiva de enunciador, preocupado em elaborar um texto, coordenando as idéias, para ser apresentado como um registro, oficializando o que faz com citações tendo como reação o temor pelo que ia ser lido, e, por quem mais, além do observador, irá lê-la e com qual visão. Isto pôde ser observado nesta colocação da fonte 5 "...trabalhar a leitura além do texto que sugere Eni Orlandi quando fala das "leituras previstas e as leituras possíveis".

O enunciador difere-se também com relação à entrevista (fonte 6), nesta o professor coloca-se como um profissional capacitado que está atuando e fala, tendo como interlocutor a estagiária, a qual está em formação. Ao ser entrevistado o professor visa a demonstrar como vem desenvolvendo o ensino na sala de aula e, como este vê a leitura com relação à estrutura escolar, pois teve seu discurso direcionado pela seguinte questão: "...como você vê a prática de leitura na escola com relação à estrutura física...?"

Estamos considerando a realização de leitura que privilegia o ato de ler como ilusória interpretação dentro da escola, a qual vem sendo produzindo e reproduzindo o modo de leitura que a legitima, não vendo assim outros sentidos que não os seus. Entretanto antes de classificar a escola como "lugar" onde não há leitura, num sentido amplo é importante ressaltar os fatores que condicionam esta prática do professor.

Podemos observar como os sentidos de leitura dos professores observados também estão funcionando em outras fontes. Para isso vejamos como a Revista Nova Escola nº 64*, ano VIII, de março de 1993, traz o sentido de leitura. Nesta destacamos a entrevista de Jean Foucambert, um francês que desenvolveu uma pesquisa prática sobre leitura, a qual denominou "leiturização".

O sentido de leitura que vem funcionando nesta N.E. é "mais que alfabetizar, agora é necessário leiturizar", como demonstra já no título da matéria. E vendo a ligação entre ideologia e insconsciente, como algo que está mascarado, já que segundo o pesquisador, "o leitor é alguém (...) que vai olhar atrás da cortina para ver porque ela está se mexendo". Partindo do princípio de que "a linguagem escrita permite construir textos complexos e dá acesso a eles. Aprender a ler

E, quando questionado pela revista N.E.: "Como deve ser feita a leitura destes textos?", Foucambert posiciona-se de forma a ver o sentido da leitura como que, estando na posição oculta da ideologia, assim como os demais professores do **CORPUS** analisado, apresenta sua visão de leitor e de leitura crítica na resposta a questão, como podemos observar na transcrição abaixo:

"Foucambert - Quando se fala em formação do leitor e da leitura crítica, tem-se como objetivo atingir uma espécie de leitura não do que o texto diz, mas daquilo que ele realmente quer dizer e dos meios que utiliza para dizer e mascarar seu ponto de vista. Essa leitura crítica é uma leitura de intenções, dos entremeios, uma leitura de entrelinhas; é necessariamente uma leitura por suspeição. Olhar um texto é forçosamente se perguntar o que pretende a pessoa que o escreveu. Isso não quer dizer que estejamos diante de um adversário. Não significa que todos os textos tenham más intenções." (Grifos meus).

Percebamos que, segundo o pesquisador a realidade está mascarada pela ideologia.

Valoriza também a escrita em detrimento da leitura, definindo o que vê como bom leitor: "Eu defino o bom leitor por sua relação com a leitura que pelo uso da linguagem escrita. Eu o defino mais pela produção de textos que pela quantidade de leitura...". Dando grande valor à regras normativas pois, segundo ele, "somos obrigados a recorrer aos textos não porque adoremos ler, mas pela necessidade de dominar as técnicas da linguagem escrita para, de algum modo, reutilizá-las no nosso próprio texto."

Portanto, os sentidos que estão funcionando neste artigo da revista N.E. é o de que a ideologia está mascarada, que ler é "advinhar" as intenções do autor e, que o domínio da escrita é o objetivo para se tornar um bom leitor e escritor, já que "para produzir (...) textos, há necessidade de referência de outros textos, saber manipular a argumentação. "Opera também a visão de estrutura lingüística, produzir textos é dominar técnicas e fundamentá-lo em referência, como um molde para a produção.

Esta revista N.E. faz parte do acervo de uma das escolas observadas e é, um dos recursos que o professor tem como acesso dentro de formação como sujeito. Portanto, produz e reproduz, o sentido de leitura, aproximando-se de um discurso institucionalizado daí a conseqüência de a leitura ser assim: é da formação, inscrita em um discurso: o DP. No entanto, este sentido apresenta-se deslocado, no caso dos professores observados no **CORPUS**, acreditam estar produzindo leitura ideológica apresentando para o grupo um texto polêmico ou, estar desenvolvendo um ensino de gramática contextualizado só porque apresenta textos como pretextos, entretanto o que desenvolve é o conteúdo pretendido.

Em um sentido mais amplo podemos observar que o discurso dos professores observados apresentam incorporação, meta-discurso e oscilação, portanto apresentam-se deslocados, enquanto sujeitos determinados pelo processo histórico-social, que incorpora e reproduz um discurso de outro. "A incorporação manifesta (...) que alguma coisa vaga e, quando se força em direção à completude, rompe-se o discurso. Ou seja, no instante mesmo em que tenta encaminhar o discurso em uma direção, esse sujeito de perde, manifestando a sua divisão. Transparece assim um outro falando em seu lugar, ou ele falando em lugar do outro"[50].

No discurso analisado no **CORPUS**, esta incorporação se dá quando o mesmo apropria-se do discurso de autoridade reproduzindo um discurso de liderança, acobertado pela linguagem na qual

o interlocutor silencia-se. O professor coloca-se no lugar do aluno, pela perda da identificação com o sentido por um instante, então lança-se em outras circunstâncias. Isto ocorre quando coloca:

"(...) preposições (...) ela não tem significado nenhum a não ser que (...) junto com outras palavras e entre outras palavras, a genti (...) então vocês peguem o conteúdo que nós estudamos ..." (F1).

Ao utilizar "a genti/nós", descentraliza-se e fala do lugar do aluno, ao contrário de vocês que tenta colocar o aluno na posição de "aprendiz", nas outras expressões a liderança é explícita "vocês peguem".

Esta descentralização do discurso do professor, com relação à passagem de seu lugar para outro, ou seja, o do aluno, ocorre em: "a genti viu que ligá" (F2), "...primeiro conteúdo, qui nós trabalhamus" (F3), "Partindo do qui nós já vimus..." (F4), "...nós falamos do circuito..." (F4), "Realmente nós estamos certos..." (F4), "Nós estamos trambando..." (F4), com isto é observável que não há voz do interlocutor, já que o professor desempenha-o.

O discurso do professor também ocupa o lugar do outro, enquanto categoria, como ocorre nestes enunciados: "Alguns professores tem..." (F5), "...em nossa prática..." (F5), "...alunos e professores (...) caminham juntos..." (F6).

Tanto na primeira apropriação discursiva, quanto na segunda, o que se estabelece é apenas um ponto de vista, o do professor adotando um único sentido, não há constestação. Este tipo de representação é característico do discurso das lideranças, segundo Maria Onice Payer.

Já o meta-discurso é outra marca de deslocamento discursivo que está na falta de domínio dos sentidos, é quando o sujeito se perde no discurso e visa reintegrá-lo. Portanto, "por esses procedimentos "meta-discursivos" se formula a dificuldade para o sujeito de dizer de uma maneira determinada; dificuldade de dizer noutras palavras, noutra formação discursiva. Ou melhor, de dizer do lugar que encontra: "entre as formações discusivas'[51]. Este procedimento meta-discursivo é evidente nas fontes 3 e 4 do **CORPUS** em análise.

Na fonte 3, quando trata do homossexualismo, o discurso do professor perde-se em outra formação discursiva, que não a sua, a mais forte da sua historicidade. Quando coloca: "O brasileiro nunca se beija, porque é homem ou vocês se cumprimentam se beijando?" ou "...só purque vocês vão se cumprimentar assim vai mudá a masculinidade?", está apresentando enunciados com bases liberais, visando à crítica do preconceito ao homossexual.

Entretanto, apresenta dificuldades de inscrição nesta formação discursiva a não ser a sua, na qual os sentidos estão sedimentados e sobressaem-se com relação a outros, predominando no seu discurso a visão preconceituosa. Isto é evidente quando coloca: "Será que todos os russos são gays?". Neste sentido elíptico está a confirmação de que "se beijam ... são gays?", o mesmo sentido opera em: "Mas não vai sair por aí lascano beijo"., "aqui em Pontes e Lacerda, hoje, 1997, si um rapaz fizé eli pode ir embora daqui...", nesta colocação classifica "o homossexualismo (...) é um problema...", assume uma postura com relação ao foco, não é o mesmo que dizer "visto como um problema quando...". Portanto, o professor tem dificuldades de dizer "noutra formação discursiva: liberal, a não se na mais acentuada pela sua constituição social".

Da mesma forma na fonte 4, isto ocorre com relação à política, que propõe discussão. É evidente nestes enunciados: "Então, onde qui nós ficamos?", "E como é qui a genti fica nesta

ta, vendo-se em condição inferior aos políticos "que estão lá em cima" e, retirando de si a acusação aos políticos: "vocês estão falando ("eu não").

E, no decorrer do trabalho procura internalizar no aluno outra concepção de política: a de movimento, de mudança social: "Eu estou falando de movimentar isso daqui, oh!" (circula política na lousa). Só que se perde no discurso e corta a discussão: "Pronto, pronto, pronto, não é esta a questão...". Portanto, nesta colocação "De quem é a culpa", prevalece a discussão do ponto de vista da primeira formação ideológica dentro do sistema capitalista, de um ponto de vista cristalizado: o bem **X** o mal.

O discurso do professor, enquanto sujeito, apresenta-se oscilante, o que inscreve em mais uma característica do deslocamento, ou seja, na oscilação. Oscilação: o sujeito "passa de um plano a outro, demarca nitidamente as distâncias, sublinha as contradições, mas nunca chega a uma solução que faça desaparecer o conflito"[51]. Portanto, o sujeito apresenta-se em uma indecisão discursiva, ou seja, torna incoerente o seu discurso. Esta alternância de posições é verificada no **CORPUS**, como podemos verificar nestes enunciados:

"Eu acho qui nós, nós não ... eu já..."

"...a gente tem, eu tenho encontrado..."

"...for melhorando (...) foi difícil até no início..."

Quando faz a utilização "nós/eu", "a gente tem/eu tenho", "melhorando/já melhorou", "tenho encontrado/foi difícil", apresenta duplo sentido, pois parte da indeterminação (nós/a gente/melhorando/tenho encontrado) para a determinação (eu/eu tenho/já melhorou/foi difícil), definindo-se na contradição discursiva a sua posição.

Após esta análise do contexto restrito, no qual o sujeito (professor) apresenta-se interpelado pelos fatores extra-lingüísticos e, com relação ao contexto amplo, o qual vê o sujeito interpelado lingüisticamente, podemos constatar que tanto os meios de produção, como a ideologia inserem o discurso do professor nos deslocamentos de sentidos.

Portanto, o sentido mesmo que reproduzido é sempre de um lugar social. Ou seja, o sujeito sempre reinterpreta. Neste caso o professor crê que faz como Eni Orlandi coloca em suas leituras possíveis, mas não, pois faz a sua interpretação e devolve-a deslocada.

UNEMAT
Campus Universitário de Pontes e Lacerda - MT
BIBLIOTECA

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para realizar esta pesquisa, o processo deu-se desta forma, escolhi o recorte do meu objeto depois de muitos ensaios e muitos "deslizes", no sentido de fundamentação teórica, por estar em aprendizagem.

Na coleta de dados contei com a colaboração de 02 (duas) professoras, de Língua Portuguesa e Literatura do 2º grau, entretanto, somente com uma pude coletar a entrevista e a dissertação, pois por motivos pessoais, a outra ausentou-se do ensino justamente no período da pesquisa.

O início do meu projeto de pesquisa deu-se em março de 1997 e, fui a campo nos dias 25/03/97, 31/03/97, com relação às aulas e no dia 02/04/97, realizei a entrevista e a coleta da dissertação.

E, com as fontes em mãos e, já transcritas, iniciei a análise, a qual realizou-se tendo como apoio a minha orientadora de pesquisa. Perdi-me muitas vezes, vendo coisas que não correspondiam à análise, são equívocos de principiantes.

Entretanto, todo este processo de desenvolvimento do projeto contribuiu muito para o meu crescimento, enquanto profissional, isto com relação à visão do que é ser professor hoje, pois não atuo na prática da sala de aula. E, pude perceber que ser professor não é só ensinar o que o livro didático e o sistema deseja, mas sim, procurar refletir tudo o que envolve o nosso contexto social, dentro e fora da escola, porque o que o ensino vem desenvolvendo é apenas uma dissimulação ideológica e, por mais que alguns professores procurem inovar acabam "caindo" no mesmo ponto da circularidade discursiva.

No meu ponto de vista este esboço de pesquisa teria que ser mais ampliado e, não ficando apenas na discussão de como o discurso do professor está se posicionando com relação à leitura, partir para uma pesquisa prática, na qual se procurasse trabalhar ao contrário do que analisamos, onde o professor estivesse desenvolvendo um ensino com base na análise do discurso, procurando analisar na materialidade lingüística o conteúdo ideológico.

Isto seria muito interessante de ser realizado, pois movimentaria a estrutura educacional, a qual com relação ao trato da língua, como esta pesquisa demonstrou, está centrada no tradicionalismo burguês, visando apenas à aquisição de regras e, tendo os professores como a autoridade competente para tal função. Apresentam-se com discursos oscilantes, deslocados e perfeitamente adequados aos interesses capitalistas. E isto se dá, já referimo-nos anteriormente, pela constituição do sujeito.

E, estes discursos que apresentam-se sob deslocamentos são possíveis de serem reestruturados através da crítica, já que não estão definitivamente compostos, mas sim estão em constante confronto ideológico.

Portanto, segundo Eni Orlandi, "deve-se questionar os implícitos, os locutores, o conteúdo, a finalidade, o sentido dado ao ensino pelo DP do poder e, de outro, fazer a mesma coisa com o discurso que nós reproduzimos internamente no trabalho pedagógico. Isto é questionar as condições de produção desses discursos"[52].

# BIBLIOGRAFIA


**BRANDÃO,** Helena H. Naganine. Introdução à Análise do Discurso. 4ª ed. Campinas, SP.: Editora da UNICAMP, 1995, p. 19-38;

**CALDRÉ,** Luís Agostinho. Curso Prático de Português : Literatura, Gramática e Redação. São Paulo: Ática, 1944, p. 269-270;

**CITELLI,** Adilson. Linguagem e Persuasão. 6ª ed. São Paulo. Ática, 1991;

**LUFT,** Celso Pedro. Novo Manual de Português: Redação, Gramática, Literatura, Ortografia Oficial, Textos e Testes. 15ª ed. São Paulo: Editora Globo, 1990, p. 151;

**NICOLA,** José de. Língua, Literatura e Redação. 10ª ed. São Paulo: Scipione, 1991. 1vol. p. 200;

**ORLANDI.** Eni Pulcinelli. A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso. 2ª ed. rev. e cam. Campinas, SP.: Pontes, 1987, p. 15-38;

——— Discurso e Leitura. 2ª ed. São Paulo: Cortez. Campinas, SP.: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993 - (Coleção Passando a Limpo);

——— Interpretação - autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Vozes. Petrópolis, 1996. p. 67.

——— O que é lingüística. 4ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990. Coleção Primeiros Passos nº 184;

**PAUER,** Maria Onice. Educação Popular e Linguagem: Reprodução, confrontos e deslocamentos de sentidos. Campinas, SP.: Editora da UNICAMP, 1993, p. 69-74 e 79-87;

**RODRIGUES,** Neidson. Por uma Nova Escola: o transitório e o permanente na educação. 9ª ed. São Paulo : Cortez, 1993. p. 52-59;

**ZOPPI,** Mônica. Análise do Discurso e seus pressupostos. Fitas I, II e III. Luciara, MT., 1996.

# ANEXOS

## AULA DE PORTUGUÊS – FONTE 1

"Gente, oh, só um pouquinho. É...devido as minhas faltas (...). É...devido as minhas faltas por motivo de doença, né. Embora eu caminhasse mas eu não aguentava ficar muito em pé (...) porque eu fiz uma cirurgia a poucos meses (...) hoje eu já tô melhor e, isso aí é o resultado do ritmo louco, né que eu assumi (...) já um montão de turnos, um montão de aulas, tô com 47 aulas por semana, tá? (...) A preocupação é com vocês..."

(...)

"É que mandei, né gente não é a mesma coisa, eu fiquei preocupada por vocês ficarem três ... (...)"

"Ah é, esses números aqui gente, é que coloquei um por verso, bom verso um, verso dois até o verso seis, tá?"

"Então eu vou passar a poesia de desde o início..."

(...)

"Vocês estão na chamada?"

(...)

"Alguém lê pra mim esta poesia?"

(a poesia)

"O que vocês entenderam disso daí?"

(...)

"Tá, aponte todas as preposições..."

(...)

"Alguém fez os exercícios?"

"Então, vamos fazer agora."

"Tá, gente vamos se acalmar."

"Genti olha aqui, oh... Só um pouquinho oh, é preposições (...) ela não tem significado nenhum, a não ser que (...) junto com outras palavras ou entre outras palavras a gente (...) então vocês peguem o conteúdo que nós estudamos e tente analisar (...) facilita muito mais.

(...)

"Pegue o conteúdo que eu passei pra vocês..."

## AULA DE PORTUGUÊS – FONTE 2

"Genti, até onde vocês copiaram na última aula?

(...)

Oh, genti (...) dá para vocês me escutar um minutinho?

(...)

Vamus sentar.

Tá vamus sentar genti, oh (...) Pessoal! Vamus se acalmar, tá.

Ah...Ah, a mo...oh. Qual o teu nome?

Rozemar.

Ela veio assistir uma aula nossa, já passou dez, quinze minutos e eu nem comecei esta aula, realmente, vamus cooperar genti (...) né?

(...)

Antes de começar a aula eu quero perguntar um negócio pra vocês (...) como é que foram essas férias (...)?

(...)

Olha aqui oh, (...) Tá pessoal agora vamus (...) né?

Eu vou explicar pra vocês o primeiro passo de formação (...) um texto (...) Predicado verbal, nominal e verbo nominal, tá? Então, eu vou colocar os exemplos no quadro (...) O menino! Mesa aí do fundo! Se ligue aqui, oh...

(...)

Genti quando eu quiser falar vocês me dêem ouvidos. Não é pra copia (...) Eu falei (...) Vocês falam mais alto que eu. Eu vou ter que ficar gritando aqui na frente. Olha aqui oh, olha aqui para mim oh, me enxergaram? Oi, depois de tantos dias eu voltei, tá?

(...)

Eu vou explicar pra vocês (...) eu quero toda a atenção, porque eu vou perguntar, tá? (...) Juntos vamus chegar a uma conclusão.

(...)

Então aqui, oh, tá genti? (...) Vamu lá! (...) Onde fica o verbo desta frase "As luzes da cidade surgiram a nossa frente"?

— Surgiram!!

Surgiram. Que que vocês acham este verbo precisa, tá precisano de complemento, ele tem um complemento, ele não precisa, que qui acontece com ele?

— Precisa de complemento.

(...)

Que tipo de frases são essas?

— Transitiva.

— Intransitiva.

(...)

UNEMAT
Campus Universitário de Pontes e Lacerda - MT
BIBLIOTECA

né? Então, ele é o núcleo do predicado. Que tipo de predicado é este?

— Verbal.

Se o núcleo é um verbo o predicado é?

— Verbal.

Verbal, tá? Predicado verbal.

Eu vou deixar só assim, porque depois eu vou voltar aqui (...) Eu vou explicar aqui e aqui, nós vamus fazê um paralelo aqui nu quadru, certo?

Então, aqui, onde está o verbo desta frase?

— Eram.

Eram, né? Que verbo é este? Que tipo de verbo é esti?

(...)

Passado de que verbu? (...) Isso, muito bem, e que tipo de verbo é o verbo ser?

(...)

Bem, ligação.

Genti o que qui acontece com este elemento aqui? Qui tipu de elemento é este aqui?

(...)

Adjetivo. Que vai ser um (...) predicativo.

Dá onde? De que?

(...)

Do sujeito. Porque? Ele está qualificando o sujeito, então luzes brilhantes. Se pegarmos só o núcleo do sujeito, oh, né? Luzes brilhantes então, ele é um predicativo...predicativo do sujeito, né?

(...)

Genti, quais são os elementos então que vocês pesquisaram?

(...)

Quais os elementos? O que vocês acham (...) Tá, o verbo de ligação a função dele é ligar, tá? Ele não tem a mesma importância que os verbos significativos, quer dizer verbo transitivo ou intransitivo. E, esse elemento aqui, o que ele tá fazeno aí? Ele quer aparecer? Ah (...) Ele não tá dando predicativo lá? Que tipo de predicadu é este? (...) Que tipo de predicadu, vocês voltam lá, fazem a comparação.

— Nominal."

Porque? Ele possui um verbo de ligação que liga o predicativo do núcleo. Porque qui eli é naminal. Porque a importância está aqui, oh! Aqui oh, em brilhantes tá? O verbu servi apenas prá ligá né, então predicativo (...) do sujeito, então este é predicado nominal.

Predicado Nominal.

(...)

E agora esti de baixo (...) as luzes estão pertus (...) tá.

O que qui eu falei lá, sobre o surgiram?

(...)

Lá ele é o núcleo do predicadu, porque o predicadu é verbal. E, agora aqui, genti, ele precisa ou não precisa de complementu?

— Não precisa falá mais nada.

É, né? Tá. E agora o que qui nós (...) genti, (...) o surgiram qui era o predicado verbal, aqui então ele é o núcleo, né, o que qui o brilhante tá fazenu aqui juntu com um verbu que não é de ligação? Pra que qui ele tá aparecenu aqui? Se metendo em um lugar qui eli não deveria estar.

— Prá enfeitá? Qual é, oh...não tô te vendo.

— Complementar, né, o...

O que qui ele é? (...) O que qui ele é?

— Adjetivo, não é?

Ele é um adjetivo, e o que qui ele tá fazenu?

(...)

Predicativu de quem? (...)

Tá tudu bem, a genti viu qui ligá o sujeito, agora vocês vão me perguntá: o verbu não é de ligação, né, não é de ligação o verbu, como é qui podi? Que tipu de predicadu é este?

(...)

Nós temos quantos núcleos neste predicadu?

— Dois.

Dois núcleos importantes. Um que é o verbal, né, como vocês compararam lá (...) o outro que é o nominal, olha aqui oh, né? Brilhantes, que é predicativo do sujeito, tá dandu qualidade lá do sujeito, então que tipu de predicadu é este?

(...)

Ahn?

— Verbo-Nominal?

Verbo nominal. Porque genti?

(...)

Tá genti, então, o que qui tá acontecendu aqui (...) Oh, genti, presta atenção aqui, oh! O que qui aconteceu aqui, genti? Que qui tem de comum nesta frase que existe nas outras duas, no predicadu verbal e nominal?

— Dois núcleos...

Que qui tem de comum na frasi? Vamus analisar então a parti do verbu. Que qui tem di comum?

(...)

Em?

(...)

Primeiro, primeiro onde é qui tem brilhante?

(...)

Só um pouquinho tá, só um pouquinho onde tem brilhante?

(...)

Virando a fita.

(...)

Então o que qui aconteceu genti? Juntou o *predicado* verbal em outro nominal, porque, porque aqui é um verbo de ligação com o adjetivo, né? Então, nominal, lá não tem né, só verbal,

*Então, predicadu verbu-naminal. Deu prá entender?*

*— Mais ou menos.*

*Mais ou menos. Este verbo aqui, oh, não necessariamente vai ser só ... oh, intransitivo, tá? Não necessariamente.*

*(...)*

*Intransitivo, porque ele não precisa de complemento.*

*(...)*

*Vou começar a passar prá vocês uma poesia, que nós vamus trabalhar na próxima aula retirando os elementos, tá?*

*(...)*

*Tá genti, vamus se acalmar e vamus copiar. Eu quero ver quem tá copiando?*

*(...)*

*Vamus genti!"*

AULA DE PORTUGUÊS – **FONTE 3**

" Vamus lê , então, né?

(...)

Vamus fazer uma recapitulação...

(...)

Pronto, acabou a semana santa, pronto.

(...)

(...) Como foi o nosso primeiro conteúdo, que nós trabalhamos.

— Língua Portuguesa.

— Língua, comunicação e língua.

Ah, muito bem e, daí? O que qui aconteceu aí?

(...)

Quais são os tipos de comunicação?

(...)

Isso, muito bem! Linguagem verbal e linguagem gestual.

Estão lembrados disso aí, né?

(...)

Hoje nós vamus trabalhar um texto em cima disso daí, tá bom! É um textinho legal... O título do texto é "Beijos e abraços".

(...) entusiasmo.

Agora, depois que vocês lerem o texto aí vocês vão falar pra mim o que qui tem a ver com o título.

(...)

Façam uma leitura silenciosa, primeiro.

(...)

* Leitura

Pronto?

— Não!

— Calma aí, professora, faltam três parágrafos ainda.

(...)

Gostaram dos beijos e abraços?

(...)

Eu vi que o contentamento...é interessante que o contentamento...

(...)

E aí o que qui vocês acharam do texto?

(...)

— Um texto diferente.

Diferente. Porque qui você o considera diferente?

— Porque professora este texto é...diferente.

*(...)*

*Então a primeira coisa que chama a atenção é o título, não é?*

*— É.*

*É o título, não é? Chamou, tanto chamou que a hora que eu falei vocês não tinham em mão o texto, mas eu falei todo mundo "Ah!", né? Falei espere.*

*E aí o que qui aconteceu neste texto?*

*(...)*

*Todos leram o texto completo?*

*— Todos.*

*— Todos? Vocês entenderam o texto?*

*(...)*

*(...) Quem gostaria de fazer a leitura em voz alta?*

*— Eu professora. Posso começar professora.*

*"Beijos e abraços".*

** Leitura.*

*Quem continua, por favor?*

*(...)*

*O que vocês acham qui u francês faz. O francês encontra um amigo assim distante, o que qui acontece, primeiro é o aperto de mão, pra depois passá pros beijos.*

*— Pro abraço.*

*— Isso!*

*E por último o que aconteci? Dá um beijo menor ou um beijo maior, né. E um brasileiro o que acontece. O brasileiro nunca se beija, porque é homem, ou vocês se cumprimentam se beijando?*

*(...)*

*Meninos! ... Porque?*

*— (...) passa na rua fala "ô viado" e aí?*

*Isso!*

*(...)*

*Olha o gesto, oh, viado e aí bom? Se comunicou não comunicou? Se comunicaram?*

*(...)*

*Se comunicaram? ...E como qui é as duas formas utilizadas para comunicar, hein, Wanclei? (...) E como qui é as duas formas que ele utilizou prá se cumprimentar?*

*— Gesto da mão e da boca.*

*Isso! A linguagem verbal e a ... * linguagem gestual*. Ahn!!!*

*Isso! Muito bem! Vamos voltar para o texto (...) Porque qui vocês não se cumprimentam assim? Bom, dando três beijinhos.*

*— Alguns tentam professora.*

*— Ia ficar bem (?) vê dois homens se beijando num lugá os outrus olhá e falá quem qui é essi aí?*

*— É bicha!*

*E porque qui vocês acham qui isso ocorre com os francês? Porque? Será que todos os russos*

UNEMAT
Campus Universitário de Pontes e Lacerda - MT
BIBLIOTECA

(...)

Isso é uma questão de que? É uma questão di...

(...)

O que qui é normal aqui entri os homens?

(...)

...Palavrão, as ofensas, prá depois se chegá ao amigo. É o que qui as meninas acham se os homem começassem a se beijar.

(...)

Escute aqui! Alguma de vocês já pensou em...

(...)

Porque?

(...)

(...) fala prá genti.

(...)

— ...Olha daqui há pouquinho ele vai acostumá, hein!

Tá gente, então, os meninos acham qui issu aí está discartadu. Nunca vai entrar na cultura? O que qui vocês acham dissu?

— (...) Não.

Não? Algum de vocês acham qui só purque vocês vão si cumprimentá assim vai mudá a masculunidade?

(...)

Qui tipu de sociedadi qui nós temos baseadu nisso daí? Hein, genti? Qui tipu de sociedade qui nós temus?

(...) Agressiva.

(...)

Os homens eles são machistas. (...) Nós temos uma sociedadi extremamente machista. Agora, a genti contribui prá isso. Purque? Você acha normal os homens se beijarem?

— Professora, professora.

(...)

Prá você isto está descartadu.

— É viadu.

É viadu. E aqui nesta fila, concordam? Qui os homens si cumprimentem assim?

— Professora.

Você. (...) Não?

— Não.

Purque?

— Purque não, sei lá vai ficá esquisitu.

(...)

— Concordu com ela ali, oh.

(...)

Um de cada vez...

enconstou nu outru, só purque eli não deu um tapa (...) quase arrebentô a costa do outro (...) Enquantu a genti estivé com esta visão o que qui nós estamus fazeno? Contribuindo prá sociedade machista.

(...)

— Mas também não vai sair por aí lascano beijo.

(...)

Voltando prá nossa questão aqui oh.

É uma questão de cultura. De costume dos lugares (...) Realmente, aqui em Pontes e Lacerda, hoje, 1997, si um rapaz fizé issu, eli podi ir embora daqui.

(...)

Agora, o que qui a genti tem qui faze pra começa a muda isso? Esse tipu de sociedade?

— Nada!

— Vamus deixá camu istá.

(...)

Quando vocês falaram qui os homins quando se beijam é purque são viadus, né?

— É professora, são viados.

— Eu não acho.

— Eu acho.

(...)

— Depende.

— Ô professora, sabe qual é o problema? Aqui os homens são assim ó...

(...)

— Professora, sabe qual é o problema pensa muito, tem muito preconceito, purque por um rapaz ter uma voz diferente eles já pensam qui é viadu.

É mesmu!

(...)

— Imaginava professora se si cumprimentassem cum beijo.

— Num é boba é qui às vezes o cara acaba admitindo.

(...)

— Mas é claru qui é questão de cultura, né? Né, meninas!

— Vão dizer qui ele é um machu distraído.

(...)

Então (...)

(...)

Tá, e o que qui este texto tem a ver com a linguagem?

(...)

O (...) deu exemplo...

(...)

O (...) deu um exemplo que caiu em ciminha do texto.

O que qui este texto muda aí? O texto passa pra genti o que?

— A forma como eles si cumprimentam.

Si cumprimentam. E de qui forma eles si cumprimentam?

*Isso! Aí oh, quando os brasileiros se cumprimentam, olham quantas coisas eles falam, né? Seu filho da mãe, seu ca...cafajeste, sua mãe continua na zona?*

*— Não! Saiu.*

*Olha a cultura!*

*(...)*

*Mais alguma coisa do texto, que vocês gostariam de falar?*

*(...)*

*— Tem vez qui a genti quebra a cara, fala ô viado, o cara é mesmu.*

*(...)*

*Eu só acho qui nós, nós não...eu já estou do meio prá frente, vocês, que estão começando agora...*

*(...) Tô sim! (...)*

*— Professora um custume de várias mulheres também, chamar as outras amigas: oi perua, tudo bem?*

*(...)*

*— Galinha.*

*(...)*

*Eu só sei que está na hora da genti oh, mexe um pouquinho com isso, hein? (circula a palavra política na lousa).*

*(...)*

*A genti aceita, ô...ô...ô (...) ô... Aceita enquantu tá lá fora, quando o homossexualismo bate à porta, né? É um problema, é um problema que tem de ser enfrentadu dentro de casa, aí eu não aceito (...) É o medo, né, da família, do homem, do homem perde esse machismo.*

*(...)*

*Na próxima aula ... na próxima aula, nós vamus fazer os exercícios (...)"*

AULA DE LITERATURA – FONTE 4

(...) — Distribuição de textox (xerox) verificando quem pagou ou não.

Bom, na última aula nós trabalhamos este texto aqui: o Circuito fechado, né?

(...)

Nós vamos continuar com estes três textos qui estão aí, o um, o dois e o três, o que qui é o assunto destes textos? Estes textos vão tratar da questão da realidade. A literatura e a realidade, tá? Começa com este subtítulo aí.

(...)

Começa com esse subtítulo, prá depois entrá nos textos.

O que qui vocês acham qui existe de diferente entre a Literatura e o real? O que qui existe de comum ou não tem nada a ver uma coisa com a outra. o que qui vocês acham disso, sem ler aí, né genti!

(...)

Partindo de que nós já vimos até agora, nós temos aquela...aquela...

(...)

Os sonetos. Estão lembrados, né?

— Estamos.

O soneto de separação, depois nós fizemos aquela música do Milton ...A canção amiga, do Milton Nascimento.

(...)

E por último nós falamos do Circuito fechado...

(...)

Mas, partindo destas três análises que nós fizemus, o que qui vocês acham qui existe... ô...ô... sem lê, entre a literatura e a realidade, existe ou não existe, tem nada a ver?

— Tem tudo a ver...porque a literatura é a demonstração da realidade.

(...) Tá, vamos ver, né? (...)

Realmente nós estamos certos nisso. A primeira coisa qui vocês vão fazer é a pré-leitura, né? Vocês vão ler os textos, ou seja, (...) Escuta este pedacinho qui está aí penduradinho (...) é o finalzinho.

(...)

Podem ler.

(...)

Genti, primeiro vocês vão fazer uma pré-leitura, porque não adianta fazer uma leitura só e ficá aí batendo papo (...) vão lendo em contato com o texto (...) não genti, texto 1 O menor abandonado (...),tá? O menor abandonado, Juventude condenada e...

(...)

Oh, enquanto vocês vão...aí...

(...)

(...)

Bom genti então tá...

(...)

Quem lê o primeiro texto?

(...)

O menor abandonado.

(...)

— O menor abandonado?

Isso!

* Leitura.

(...)

Vamus agora, pelo menos agora, né? (Silêncio).

(...) Leitura.

Genti, este texto ele é real?

— É. (...)

Nós estamos trambando todos os dias com isso aí. Muito bem, então é um texto que fala da realidade, é um texto objetivo, né? Chegou, informou, falou, pronto e acabou, né?

Quem lê o segundo? (...) Eu...

— Juventude condenada...

(...)

É um texto também que fala da realidade. Por fala nisso, genti, já qui é um texto qui fala da realidade, os dois. A quem vocês atribuem esta situação? Ou não existe uma culpa... um (...), uma determinada entidade, pessoa. A quem vocês atribuem <u>tudo</u> isso? Se todos...

— A classe baixa...

Se a genti pegasse este texto aqui,... Se a genti pegasse, independente do que a genti vai fazê, se a genti pegassi esses dois textos e pedisse prá vocês...

(...)

É... Vocês acabaram de falar qui é um texto qui fala da realidade, né (...)

Isso! Da miséria. E si a ...a questão fosse a seguinte: de quem é a culpa? Ou não existe culpado?

(...)

— De todos, do governo...

(...)

— Professora tem vários pais, purque tem pais que coloca os filhos prá trabalha e não põe na escola...

(...)

— (...) sabe que não tem condições de criar um filho e vai aumentando...

(...)

Vamus ouvir, hein! De repente vocês não concordam com as opiniões.

(...) Fala alto... (...)

— Professora é... eu acho qui é de todo mundo <u>a culpa</u>, porque tem tanta genti aí, que comi i

UNEMAT
Campus Universitário de Cáceres e Lacerda - MT
BIBLIOTECA

(...)

— Tem tanto mantimentos aí, estragando, nessas casas, aí guardados...

— Professora!

— ...com tanta genti passando fome, purque qui não libera logo esses alimentos (...) quandu chegá liberá uma coisa já passou, tem qui queimá, tem qui jogá ela fora.

— Professora! Os governos gasta o dinheiro com coisas desnecessárias em vez de investir em coisas (...)

Então, porque qui eles fazem issu?

(...)

Então, onde qui nós ficamus?

(...)

E como é qui a genti fica nesta situação, vocês estão falando qui é questão dos políticos...qui estão lá em cima.

(...)

E nós qui estamos aqui, oh!

(...)

A genti não faz nada, faz?

— Faz sim, professora...

(...)

Quem aqui já fez alguma coisa em função disso?

— Eu!

Hum...?

(...)

— Eu já ajudei pessoas carentes.

— Ah!!!

(...)

Eu estou falando nesta questão de movimentar isso aqui (política), oh!

(...)

Pronto, pronto, pronto, não é esta a questão, vamus ao terceiro texto.

(...)

Genti, este texto eu vou fazer com vocês...pur favor, tá?...

— A menina dos fósforos...

* Leitura.

— (Queda de energia).

Durante a falta de energia fala o número de cada aluno na chamada.

DISSERTAÇÃO - FONTE 5

PRODUÇÃO DE LEITURA

Alguns professores têem tido como objetivo um ensino de qualidade para seus alunos, mas os problemas a serem enfrentados são muitos, como despreparo, a falta de um acompanhamento da equipe técnico-pedagógica (que tem outras funções que não as suas), o desinteresse dos alunos, o desestímulo salarial e até as condições físicas do ambiente escolar. Assim, diante desse quadro em que alunos e professores refletem todos oa problemas dos elos sociais, que visam apenas o produto e ambos caminham nesse processo, podemos constatar a mecanicidade em que tem-se moldado o processo ensino-aprendizagem. Como foco para exemplificação temos a leitura, que tem sido feita de forma superficial, sem nenhuma reflexão, apenas no plano da decodificação (e muito mal). O aluno tem dificuldade nas pontuações e que problematiza ainda mais a compreensão do texto.

Tenho encontrado uma enorme dificuldade para trabalhar a leitura além do texto que sugere Eni Orlandi quando fala das "leituras previstas e as leituras possíveis". A busca de uma relação do texto com o processo social, econômico e cultural em que o escritor e o leitor estão inseridos, cada um situado em seu tempo, o primeiro repassando suas ideologias, seu momento e o segundo, que com uma consciência crítica se enxergue dentro do sistema que predomina na sociedade. Essa tem sido minha meta em sala de aula. A dificuldade no entanto, tem sido no "despertar" do aluno a passividade é uma constante em nossa prática, advindas com certeza da falta de hábito com esse trabalho e isso tem barrado a compreensibilidade dos textos que podem ser considerados claros e simples e são a nível de segundo grau.

Mesmo assim, tenho buscado melhorias no sentido de estar levando meus alunos a uma participação ativa, consciente e ordenada para que se sintam sujeitos dentro de um processo histórico-social, travando sempre um diálogo construtivo com os textos a serem trabalhados, tanto em Língua Portuguesa como em Literatura, e que jamais abandonem o prazer da leitura.

Campus de Três Lagoas - MS
UNEMAT
BIBLIOTECA

ENTREVISTA – FONTE 6

ASSUNTO – A PRÁTICA DE LEITURA

— "(...), como você vê a prática de leitura na escola com relação à estrutura física... da escola?

— Olha, a gente tem, eu tenho encontrado muitas dificuldades na prática de leitura, porque... aqui por exemplo no "quatorze" nós não temos nem biblioteca, não tem como o aluno trabalhar com textos diferentes, eu tô encontrando uma dificuldade muito grande no sentido di...mimiografar os textos, eles não trazem material. É difícil! Pra xerocar, também é difícil, então o trabalho fica assim muito fechadu em cima di poucos textos, porque eles têm muita dificuldade no sentido di... di interpretação, di leitura i issu vai ficando cada vez mais difícil à medida qui o tempu vai passanu i elis não tem acesso a mais textos, si bem qui eu tenhu tentadu trabalhar com recortes, de jornais, eu tentei um trabalho, não foi feliz, o próximo agora eu acho qui eu vou estruturar melhor, o trabalho, né? Aí eu acho qui eu vou consegui melhores resultados.

— Mas, você está vendo melhorias em cima disso que você está fazeno?

— Olha, eu sinto que sim, assim di forma muito lenta, mas eu sinto qui sim. O primeiro texto qui eu trabalhei na, naquela sala qui você assistiu a aula, foi um desastri, sabe, eu não consegui dá andamentu na aula, eu não consegui tirá nada dus alunus, sabe? Eles ficavam mi olhandu assim, sabe, i não saia nada, aí num outro trabalhu eu já senti qui foi melhorando, sabe? Eles começaram a entender o objetivo de uma leitura, fui trabalhando a passos lentos, eu só tenho três aulas pr semana, mas eu acredito qui já melhorou muito.

É, você poderia me dar um exemplu di como você trabalha o texto assim na sala?

— Olha, primeiro eu faço, eu entrego o texto, aí eles fazem a pré-leitura. Silenciosa!!! Depois eles, a gente faz a leitura, a leitura em voz alta, eles acompanham e aí a gente vai puxano os fius do texto, a questão social, a questão da linguagem, qui a genti tá, trabalhandu, a genti vai puxanu issu em cima daqueli texto.

— É...De acordo com u texto escolhidu é... como é qui você faz a relação entre o texto e a realidade vivencial do alunu?

— Oh, foi um ponto assim...difícil até no início pra mim, purque eles, talvez pela a ... o não trabalhu cum issu...com esse ladu do texto, né, cum outrus tipus de leitura qui um textu podi nus proporcioná, eles tem muita dificuldadi em fazê a ligação du textu cum a vida delis, cum a questão social...cum as ideologias qui um texto traz, então eles tem muita dificuldadi em enxergar essi ladu du texto."

Os [illegible] se beijam, e não apenas quando então se cumprimentam. Mas dois homens só chegam ao ponto de se beijar no fim de um longo processo de desintelectualização do seu relacionamento, que começa quando um propõe ao outro que abandone o "vous", e eles passem a se tratar por "tu" geralmente depois de se conhecer por alguns anos. Não está escrito um grosso livro para o "vous" dar lugar ao "tu", mas é um passo importante, e até ele ser dado o cumprimento entre os dois jamais passará de um aperto de mãos.

Os russos se beijam com qualquer pretexto e dizem que a proibição, lá, não é do aperto de mão para o abraço e o beijo, mas de beijos protocolares para beijos cada vez mais longos e estalados. Na Itália, os homens andam de braços dados na rua, sem que isso indique que são noivos, e o beijo entre amigos também é comum. Os anglo-saxões são mais comedidos e morrem os americanos, que não ingleses se barbatanam, abraçam quando você, esquecendo onde está ameaça abraçá-los. Ninguém é mais informal que um americano, ninguém mais antifrancês na velocidade com que chega à etapa equivalente ao "tu" sem nenhum ritual intermediário, mas a informalidade não se entende à demonstração física. Até aquele nosso hábito de bater no braço do outro quando se aperta a mão, aquela amostra grátis de abraço, eles eliminaram.

Já não nos do terço do abraço, mas também temos nossas inibições afetivas. O brasileiro é expansivo, mas tupi, no nosso braço, um certo pudor dos seus sentimentos. O meio-termo encontrado é o insulto carinhoso.

Não sei se é uma característica exclusivamente brasileira, mas é uma instituição nacional.

- Seu filho da mãe!
- Seu cafajeste!

São dois amigos que se encontram.

- Mas, só me faltava encontrar você. Estranhou meu dia.
- Este lugar já foi mais bem frequentado...

Depois dos insultos, se abraçam com fúria. Os socos batem nas costas numa instituição brasileira -- chegam ao limite entre a cordialidade e a costela partida.

Eles se adoram, mas que ninguém se engane. É amor de homem. Quanto maior a amizade, maior a agressão. E você pode ter certeza que dois brasileiros não são íntimos quando põem a mãe no meio. A mãe é o último tabu brasileiro. Você só insulta a mãe de um melhor amigo.

- Sua mãe costurava na [illegible]?
- Aprendendo com a sua.
- Dá cá um abraço!
- E lá vêm os tapas.

Um estrangeiro desprevenido pode levar alguns murros antes de se acostumar com a prima selvageria amorosa.

-Crápula! -- Vigarista! -- Traseiro!
-- My God! Eles vão se matar!

Não se matam. Se abraçam, às gargalhadas. Talvez trocam alguns socos nos braços ou cinelam diretos no queixo. Mas são amigos. Depois de algum tempo o estrangeiro se acostuma com esse como seria até uma grega.

-- Olha aqueles dois se batendo. Até parece briga. Mas daí batendo na cara do outro, levam ser muito amigos. Aqui [illegible] pés é entre pessoas [illegible]

3. Considere, agora, este texto de Ricardo Ramos:

Chinelos, vaso, descarga. Pia, sabonete. Água. Escova, creme dental, água, espuma, creme de barbear, pincel, espuma, gilete, água, cortina, sabonete, água fria, água quente, toalha. Creme para cabelo, pente. Cueca, camisa, abotoaduras, calça, meias, sapatos, gravata, paletó. Carteira, níqueis, documentos, caneta, chaves, lenço, relógio, maço de cigarros, caixa de fósforos. Jornal. Mesa, cadeiras, xícara e pires, prato, bule, talheres, guardanapo. Quadros. Pasta, carro. Cigarro, fósforo. Mesa e poltrona, cadeira, cinzeiro, papéis, telefone, agenda, copo com lápis, canetas, bloco de notas, espátula, pastas, caixas de entrada, de saída, vaso com plantas, quadros, papéis, cigarro, fósforo. Bandeja, xícara pequena. Cigarro e fósforo. Papéis, telefone, relatórios, cartas, notas, vales, cheques, memorandos, bilhetes, telefone, papéis. Relógio. Mesa, cavalete, cinzeiros, cadeiras, esboços de anúncios, fotos, cigarro, fósforo, bloco de papel, caneta, projetor de filmes, xícara, cartaz, lápis, cigarro, fósforo, quadro-negro, giz, papel. Mictório, pia, água. Táxi. Mesa, toalha, cadeiras, copos, pratos, talheres, garrafa, guardanapo, xícara. Maço de cigarros, caixa de fósforos. Escova de dentes, pasta, água. Mesa e poltrona, papéis, telefone, revista, copo de papel, cigarro, fósforo, telefone interno, externo, papéis, prova de anúncio, caneta e papel, relógio, papel, pasta, cigarro, fósforo, papel e caneta, telefone, caneta e papel, telefone, papéis, folheto, xícara, jornal, cigarro, fósforo, papel e caneta. Carro. Maço de cigarros, caixa de fósforos. Paletó, gravata. Poltrona, copo, revista. Quadros. Mesa, cadeiras, pratos, talheres, copos, guardanapos. Xícaras. Cigarro e fósforo. Poltrona, livro. Cigarro e fósforo. Televisor, poltrona. Cigarro e fósforo. Abotoaduras, camisa, sapatos, meias, calça, cueca, pijama, chinelos. Vaso, descarga, pia, água, escova, creme dental, espuma, água. Chinelos. Coberta, cama, travesseiro.

*Circuito fechado*. p. 21-22.

# A literatura e a realidade

A literatura é uma **forma artística** de representação da realidade. Por isso, não devemos confundir o conteúdo de uma obra literária com cenas da vida real. É preciso levar em conta que o escritor, ao elaborar um texto literário, cria uma outra realidade – a realidade artística –, que não pode ser analisada como se estivéssemos diante de seres de carne e osso.

O escritor não trata de tudo; ele seleciona o que julga mais relevante e organiza o texto de modo a provocar um certo impacto no leitor. Quantas vezes situações que pouco nos afetam em nossa vida diária chegam a provocar emoção quando lidas num poema ou num romance, só por terem sido expressas numa linguagem artística?

Para entender como ocorre essa representação da realidade na literatura, vamos considerar os dois textos apresentados a seguir, que analisam o problema da criança abandonada no Brasil.



## [O menor abandonado]

O país está formando gerações inteiras condenadas à marginalização e ao crime. São milhares de crianças atiradas ao abandono, à desnutrição, à ignorância e ao desespero. Os pais, quase sempre, estão desempregados. Alguns vivem de "bicos" há anos. Algumas famílias ainda lutam para proporcionar educação aos filhos, esperando livrá-los do banditismo. As crianças, porém, estão submetidas a tamanho grau de carência, necessidades e abandono que dificilmente conseguem fugir do caminho que o meio social vem apontando como saída, nos últimos anos. (...) Carentes são os menores abandonados pelas famílias ou órfãos, sem parentes, que possam assumir seus cuidados, ou então cujas famílias, mesmo que temporariamente, não tenham condições financeiras, materiais ou legais para lhes prestar assistência. (...) Muitos estão nas ruas, vendendo doces, engraxando sapatos, limpando os vidros dos automóveis ou apenas pedindo, mendigando.

Cecília Pires. *A violência no Brasil*. p. 47-48.

TEXTO 2

## [Juventude condenada]

O perfil foi desenhado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e é trágico. Os modelos, em pose involuntária, foram os 57,7 milhões de brasileiros que têm entre 0 e 17 anos. A conclusão era previsível: a juventude vai mal. Parte dela nem chegará à idade adulta. A taxa de mortalidade infantil do Brasil é de 64 por mil nascimentos, o dobro da taxa do Sri Lanka, por exemplo (nos Estados Unidos é de dez por mil). Uma em cada quatro crianças sofre de desnutrição de segundo e terceiro grau. Quase 400 mil morrem anualmente de doenças evitáveis e outras 100 mil de males infecciosos para os quais existem vacinas preventivas. Para os sobreviventes, o futuro está longe de ser glorioso. Do total de jovens, 43% vivem em estado definido como de carência absoluta, sem condições de moradia, educação e alimentação.

*Istoé Senhor*. São Paulo, 28 jun. 1989. p. 72.



John Drexel

Esses dois primeiros textos tratam de uma situação bem conhecida (infelizmente!) de todos nós – o menor abandonado. Ao comentar a violência de que é vítima a criança abandonada, os autores apontam algumas causas do problema, destacando principalmente a miséria, que provoca a carência de educação, moradia e alimentação.

Para tratar desse tema, os autores usaram a função referencial da linguagem, pois seu objetivo era passar ao leitor informações precisas a respeito do assunto.

Considere, a seguir, o texto 3, do escritor Ricardo Ramos, e depois responda às questões propostas.

TEXTO 3

## A menina dos fósforos

Foi na última noite do ano. Fazia calor e ventava, um cheiro de maresia vinha do mar. Em meio à sombra morna, surgindo a intervalos sob a fraca luz dos postes, a menina caminhava pelas ruas.

Ia descalça, vestidinho puído em cima da pele. Com roupa não se importava, nem sentia, mas seria bom que ainda tivesse os seus tamancos. Eram forrados de chita vermelha, vistosos, grandes por demais, e haviam se acabado antes mesmo que os alcançasse em tamanho, se gastado virando chinelos, sempre enormes, até se perderem na estrada. Lindos, lembravam alvarengas, barcaças ou canoas, berços navegando rente ao chão. Se agora pisasse neles, não machucaria tanto os pés.

Apertou contra o peito a caixa de sapatos cambaia, espiando de soslaio o que estava dentro. Fogos de vender: rodinhas, buscapés, traques, as estrelinhas e os fósforos-de-cor. Tudo pouco, tudo pobre. Mas ninguém comprara nada o dia inteiro e ela não ganhara nem um tostão.

Caindo de cansaço e fome, a menina quase se arrastava. O suor lhe empastava os cabelos agastados, alourados, e gotas escorridas vincavam o seu rosto mofino, onde os olhos afloravam apartados e rasos, separados pelo narizinho achatado que farejava delícias. Uns longes de rabanada, de canjica e canela, de carnes. Pois era véspera de Ano-Novo, disso ela sabia. Ali andando sozinha.

Conseguiu chegar à esquina, aboletou-se no vão entre duas casas. Agachada, escondida, um bichinho. De banda, a caixa com os fogos. Não vendera nenhum, como ia voltar? Pai desempregado, adoidado, capiongo de meter medo. E mais não tinha: mãe morrera, avó também. Casa, hem? Dou por visto. Igual a por aqui, no meio da rua. Se apareço e não trago nem um trocado, estou é pedindo pisa. Melhor não aventurar.

Perdida de sono e fraqueza, um buraco adejando nela toda, contudo resistiu acordada. Reparou nos fogos, ali esperando comprador. E já que não tinha um só vivente na rua deserta, se pôs a olhar os fósforos coloridos. A olhar atraída, enfeitiçada, era o que mais queria. Talvez porque baratos, algum dia ao seu alcance. Por que não agorinha mesmo, hem, por que não? Encheu-se de coragem e, decidida, acendeu um.

O fósforo lançou faíscas, pegando tremeu e firmou-se na chama vermelha. A mão da criança, tão desajeitada quanto ligeira, arqueou-se para abrigá-la. Como se fosse a luz de uma vela. Encarnada, viva, maravilhosa. E nela a menina se viu muito antes, bem pequena, a brincar no terreiro limpo com uma fieira de bonecas de milho. O vento cantava pelas ramas do umbuzeiro, o mundo cheirava a curral. Era bonito e dava pena de saudade. Mas a vacilante chama se apagou, o quintal sumiu, e ficou-lhe entre os dedos o fósforo queimado.

Riscou um outro, que ardeu azul. A sua chama, batendo na parede fronteira, a fez transparente feito um filó. Então ela pôde ver a sala ao lado. Sobre a mesa grande, coberta com uma toalha alva como algodão, estavam os pratos postos, muitos, havia os conhecidos, os que não sabia, eram fartos e perfumosos. No centro, enchendo a travessa de prata, um imenso peru. E eles começaram a dançar, o peru e os pratos que a rodeavam, fizeram uma ciranda engraçada, gozada de troncha e maluca, aí o fósforo se findou, a cena também, ficou só a parede defronte encardida.

Acendeu o terceiro, verde brilhante, e logo se achou perto do presépio com todos os animais, os pastores, o menino e a manjedoura, as figurinhas dos santos, uma beleza de perfeição, e debaixo da maior e mais enfeitada árvore de Natal que jamais vira, cheia de luzes, de velas, com uma estrela dourada lá em cima, que foi só olhar e ela vir caindo, caindo, deixando na sua esteira um fogaréu de lágrimas.

– Morreu um – a menina entendeu, porque o avô (a pessoa de quem mais gostava na vida e que já estava morto) uma vez lhe dissera: quando uma estrela cai, uma alma sobe pro céu.

Ela acendeu mais um fósforo e na sua luz amarela, como a de um candeeiro, apareceu o avô claramente, luminoso, sorrindo aquele sorriso quieto.

– Vô! – Pediu a menina: – Leve eu mais você.

Ela sabia que ele iria desaparecer, que sumiria quando o fósforo se apagasse. Com o terreiro, a comida, o presépio e a árvore de Natal.

E depressa foi acendendo, um a um, todos os fósforos da caixinha. E as suas luzes, de todas as cores, alumiaram tanto, e tanto, que a noite era um dia. E o avô nunca lhe pareceu tão grande e tão forte. Ele a tomou nos braços e os dois voaram, alegremente, por cima de rios e roçados, de lagoas e lajedos, de canaviais e canafístulas, até chegarem a uma região onde não havia mais fome.

No vão entre as duas casas, ficou sentada a menininha. Encostada à parede, um tanto pensa, como se fosse boneca. Mas com o vestido entalado entre as pernas, seu primeiro e último gesto de mulher.

O sol do Ano-Novo se levantou sobre ela feito o fim, o derradeiro, um fósforo queimado.

– Que miséria! – pensavam os transeuntes.

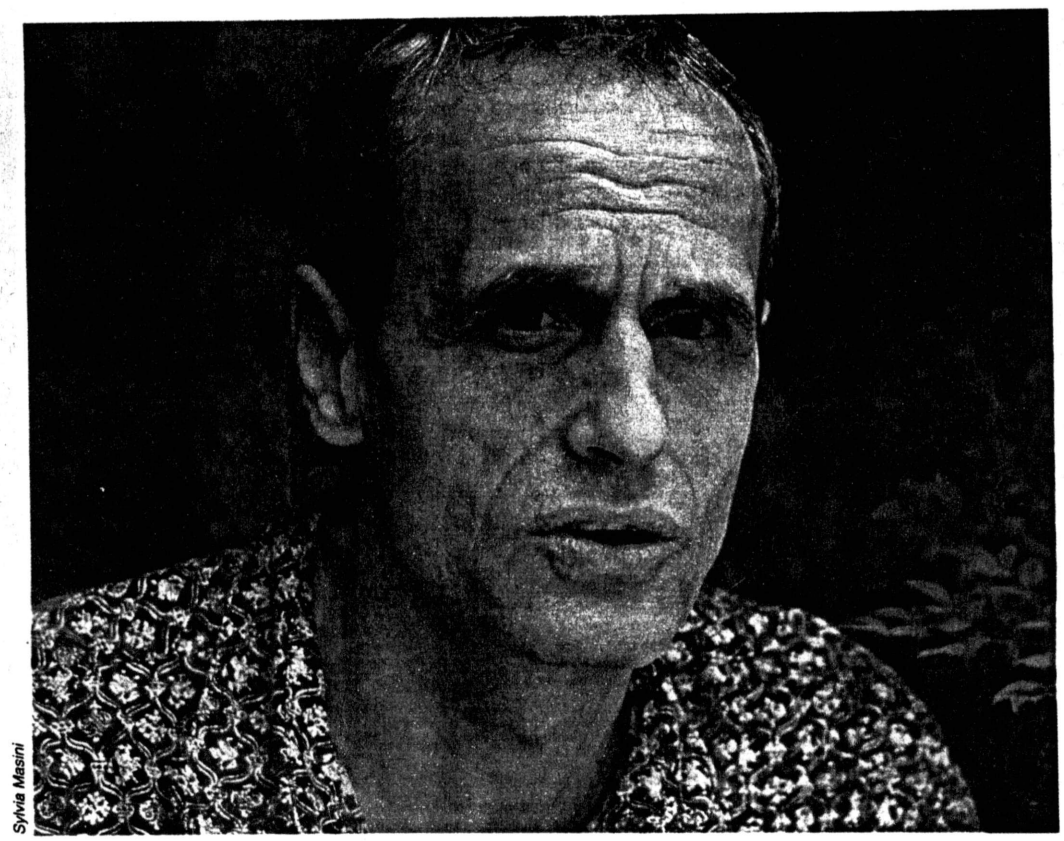
Eles não haviam a tempo tirado os olhos e tinham visto. A menina morta, na manhã do novo ano. E passavam calados, cabisbaixos, tomados por uma ânsia repentina. De remorso, remoído. Os mais moços, entretanto, ainda se interrogavam: para onde vamos?

*Amantes iluminados*. p. 25-27.

ENTREVISTA

JEAN FOUCAMBERT

# Mais que alfabetizar, agora é necessário "leiturizar"



Sylvia Masini

*O pesquisador francês Jean Foucambert acredita que o problema da leitura só será resolvido quando os alunos tiverem, desde os primeiros anos de escola, contato com a linguagem escrita, que não é mera transcrição da linguagem oral*

A França, um dos países mais avançados do mundo, possui ensino obrigatório até os 16 anos de idade, com baixíssima evasão escolar. Tem grande tradição de alfabetização, formação de professores de alto nível e bibliotecas muito bem equipadas. Apesar de tudo isso, muitos educadores franceses chegaram à conclusão de que alguma coisa anda mal no sistema de ensino: se a quase totalidade dos franceses é satisfatoriamente alfabetizada, segundo a Unesco, como explicar que 50% deles declarem não ter lido um único livro no último ano e que apenas 15% freqüentem bibliotecas? A leitura só é praticada por cerca de 20% da população e o nível de analfabetismo funcional revela-se preocupante. Pesquisadores e educadores franceses vêm buscando há anos a solução para o que já chamam de "fracasso escolar". Entre eles está o professor Jean Foucambert, um francês de 55 anos muito alto e simpático que desde 1973 trabalha no Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas da França (INRP). Foucambert esteve no Brasil em novembro do ano passado, trazido pelo Consulado da França em São Paulo e convidado pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), do governo paulista. O consulado francês já havia trazido outros teóricos e pesquisadores franceses ao país, como Josette Jolibert, Fabienne Lallement e Anne-Marie Chartier, e pretende trazer, ainda neste ano, Gérard Chauveau, também do INRP. Cada um vê à sua maneira os problemas da Educação francesa e busca saídas em linhas diferentes. Foucambert acabou se dedicando à questão da leitura por achar que ela é "a causa e o signo do fracasso escolar". As informações que ele traz sobre a teoria e a pesquisa prática que desenvolve, batizada de "leiturização", são de grande interesse para as escolas brasileiras, que, em condições diferentes das da França, cada vez mais buscam transformar os alunos em leitores. O educador francês, que concedeu entrevista à equipe de **Nova Escola** durante oito horas, defende a idéia de que o problema da leitura só será resolvido quando as pessoas passarem a ser "leiturizadas", em vez de alfabetizadas. Isso porque Foucambert, cujas idéias não são dominantes na França, atribui ao ato de ler e escrever características bem diferentes das que se costuma atribuir. Esta entrevista será concluída na próxima edição, na qual Foucambert explica o papel das escolas e das bibliotecas dentro de uma política de "leiturização", fala sobre a construção do conhecimento e a formação de alunos e professores, e conta como pode ser feita a avaliação de todo o trabalho.

## A leiturização concebe a escrita como a linguagem do pensamento

**Nova Escola** — ***O senhor tem afirmado que o tempo de alfabetizar já passou, que agora é preciso "leiturizar" as pessoas. O que quer dizer com alfabetizar e "leiturizar"?***

**Jean Foucambert** — Quando falo em alfabetização não me refiro à escolarização no sentido em que ela é muitas vezes entendida, como o ensino dos rudimentos da leitura, da moral, do cálculo etc. Refiro-me, sim, a algo que só tem relação com a escrita, que só existe nos países que possuem línguas alfabéticas e que fazem da escrita a representação da linguagem oral. Quando falo em leiturização estou me referindo a uma concepção da escrita que se opõe a essa. E que é a concepção da escrita como linguagem específica de um modo de pensar — e não como uma espécie de duplo do oral, conseguido por meio de um sistema de transcrição. A concepção de escrita que eu defendo é a de uma linguagem que utilizamos em circunstâncias específicas para realizar operações intelectuais que não podemos realizar com outras linguagens, como a linguagem matemática, a fotográfica ou a oral.

**NE** — ***Segundo o que o senhor está dizendo, a alfabetização e a leiturização são duas formas diferentes de encontro com o sistema da escrita.***

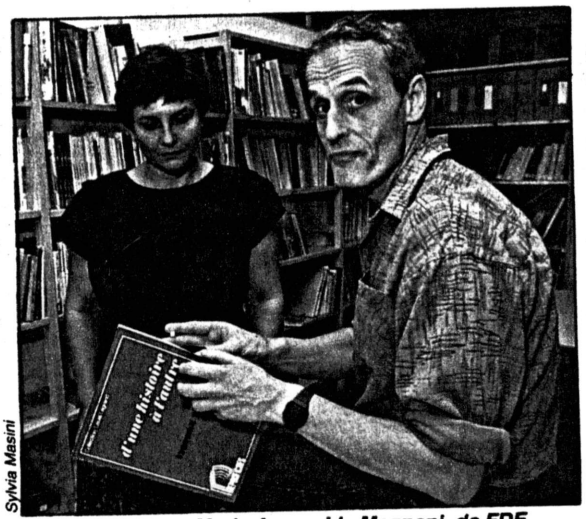
**Foucambert** — Sim, duas formas completamente diferentes, e esse encontro se refere a duas linguagens também completamente diferentes. A linguagem escrita é uma linguagem para o olho, o que faz com que todos os seus indícios e o seu modo de organização sejam pertinentes ao olhar do leitor, estejam dispostos no espaço do texto, que pode ser lido e relido porque já está pronto, fora do alcance do seu autor, que não pode mais refazê-lo. A linguagem escrita oferece, portanto, acesso a um conjunto de indícios organizados. A linguagem oral, que, ao contrário, é uma linguagem para o ouvido, não depende do espaço (como o texto), mas do tempo e da sucessão — quem ouve tem acesso não a um conjunto, mas a uma sucessão de indícios organizados. Quando estou diante de um texto, sei que ele é algo pronto e acabado. Quando falo, me corrijo, volto atrás, refaço. O modo de expressão e utilização das características da linguagem escrita é, então, completamente diferente do da linguagem oral. Se uma criança aprender a olhar o escrito como a escrita do oral — que é o que acontece no processo de alfabetização —, ela vai procurar na escrita os indícios da linguagem oral e nunca encontrará, nem utilizará, os indícios que seriam mais pertinentes se ela trabalhasse com o olhar. É esse o paradoxo da alfabetização: o de nunca colocar a criança diante do funcionamento real da escrita, mas diante da transcrição do oral na escrita.

**NE** — ***A leiturização seria uma forma de trabalho que permitiria às crianças, no momento em que chegam à escola, começar a aprender a ler e transformar-se imediatamente em leitoras?***

**Foucambert** — A linguagem escrita permite produzir discursos escritos complexos e ter acesso a eles. Aprender a ler é, portanto, ir ao encontro dessa linguagem escrita, ao encontro da produção que tal linguagem possibilita — uma linguagem que é um instrumento de operações intelectuais de abstração e construção teórica, que permite passar de situações a conceitos; uma atividade intelectual indispensável à manipulação de conceitos, que torna possível o pensamento sobre o pensamento. Nesse encontro com os objetos escritos, que são os textos, é que se fará o aprendizado da leitura, o qual é completamente diferente do aprendizado da simples transcrição do oral, que caracteriza a alfabetização.

**NE** — ***E como é possível fazer isso com uma criança que chega à escola?***

**Foucambert** — É muito importante que as crianças percebam não só essas características sobre as quais falamos da linguagem escrita, mas também que esta não é uma representação da realidade e sim um ponto de vista sobre essa realidade. Para iniciar um trabalho como esse, com crianças pequenas, pedimos, por exemplo, aos professores que as observem bem no primeiro dia de aula, em que elas se mostram inquietas, preocupadas em se sentar perto de amiguinhos, amedrontadas com sua separação dos pais, com a possibilidade de não ser bem-sucedidas. Cada uma dessas crianças vai viver à sua maneira os acontecimentos do primeiro dia de aula. Pedimos ao professor que traga para a classe, no dia seguinte ou dois dias depois, um texto que ele escreveu sobre um acontecimento do primeiro dia, mas que o conte do seu ponto de vista. Insistimos em que o professor não o conte de maneira objetiva, mas o mais subjetiva possível, utilizando, se preciso, todos os recursos da escrita para fazer valer o ponto de vista dele, professor, como se fosse *o* ponto de vista, único — como se as coisas tivessem passado exatamente da maneira contada no texto dele. As crianças vão se ver diante de um texto que pratica uma violência e pode lhes parecer intolerável, na medida em que o ponto de vista do professor é apresentado como válido para todos, *verdadeiro*. Por exemplo, ao contarmos uma briga entre dois meninos, sem tomar o partido de nenhum dos dois, nem das suas torcidas, podemos construir uma explicação para essa briga que não seja a de nenhum deles nem de ninguém da classe, de modo que criança alguma se identifique no texto.



Sylvia Masini

*Foucambert com Maria Aparecida Magnani, da FDE*

"A linguagem escrita permite construir textos complexos e dá acesso a eles. Aprender a ler é ir ao encontro dessa linguagem, um instrumento indispensável para a reflexão e a manipulação de conceitos"

**NE** — ***Por que vocês trabalham assim nessa linha de abordagem de choque?***

**Foucambert** — Porque qualquer bom le

tor sabe que o texto escrito pode ser algo até perigoso, por causa de seu poder de dar coerência e verossimilhança a uma experiência que cada um viveu do seu jeito. E porque essa abordagem se opõe a uma idéia muito difundida na Educação, a da neutralidade do texto. Os textos não são nem deveriam ser neutros. Se o texto escrito diz o que todos pensam, então não serve para nada, não traz nada de novo. Se não há nada para ler num texto, não se pode aprender a ler com esse texto.

**NE — *O senhor costuma dizer que existe uma relação entre escrita e democracia. Qual é ela?***
**Foucambert —** Vivemos numa falsa concepção de democracia. Buscamos muito a idéia de consenso, segundo a qual a democracia seria o que há de comum para todo mundo. Eu acredito que a democracia seja um esforço árduo, para cada um, de trabalhar com as diferenças. E é no conflito que se encontra a democracia, não no consenso. A escrita se situa no contexto da democracia. Para pessoas sem experiência com a escrita, o texto pode significar uma tomada de posição violenta. Encontram-se textos que são claramente uma manifestação de pontos de vista sobre a realidade, nos quais todo o esforço de linguagem visa a tornar aceitável e universal tal ponto de vista.

**NE — *Como deve ser feita a leitura desses textos?***
**Foucambert —** Quando se fala da formação do leitor e da leitura crítica, tem-se como objetivo atingir uma espécie de leitura não do que o texto diz, mas daquilo que ele realmente quer dizer e dos meios que utiliza para dizer e mascarar seu ponto de vista. Essa leitura crítica é uma leitura de intenções, dos entremeios, uma leitura de entrelinhas; é necessariamente uma leitura sob suspeição. Olhar um texto é forçosamente se perguntar o que pretende a pessoa que o escreveu. Isso não quer dizer que estejamos diante de um adversário. Não significa que todos os textos tenham más intenções.

**NE — *É possível leiturizar jovens e adultos que não são leitores?***
**Foucambert —** É possível fazer essa transformação, tanto na escola quanto fora dela, ajudando jovens e adultos a ter contato com textos escritos que tenham alguma relação com os problemas que esses jovens e adultos se colocam. Aí entra a questão da produção de textos sobre sua realidade, de fazê-los ter contato com o poder que tem a escrita de lhes permitir ver e compreender de outra maneira a sua própria experiência. Esses problemas são bastante amplos — o momento da infância, da adolescência, a imagem de si mesmo, a relação com os outros e também, mas não somente, problemas sociais, de desigualdade, de injustiça, de desemprego. É com esses textos, produzidos a partir da experiência que os toca diretamente, que será possível ir ao encontro de uma produção mais distante, a dos textos literários. Portanto, acaba acontecendo um vaivém constante entre o que se vive, o que se escreve sobre o que se vive e aquilo que já foi escrito e se encontra nas bibliotecas. Quer dizer, um trabalho de relacionar vários tipos de texto, de jornais inclusive, para perceber como são tratados, de maneiras diferentes, os problemas que vivemos. Repito: é uma experiência que podemos fazer tanto na escola quanto em locais de trabalho, associações de bairro etc.


Sylvia Masini

*Em São Paulo, com os professores do Liceu Pasteur*

"O objetivo, na formação do leitor crítico, é levá-lo a fazer a leitura não do que o texto diz, mas daquilo que o texto realmente quer dizer e dos meios que utiliza para mascarar seu ponto de vista"

**NE — *O senhor pode dar um exemplo de como se faz isso com os jovens?***
**Foucambert —** Vou dar um exemplo de um caso verdadeiro, que aconteceu num colégio onde trabalhamos. Lá, há um jornal interno, diário, sobre a política de leitura do colégio. Um dia, um professor pediu aos alunos que fizessem uma redação sobre o racismo e achou os resultados muito interessantes. Pegou uma das redações, levou ao jornal e pediu que ela fosse publicada. Os responsáveis pelo jornal e pela política de leitura do colégio recusaram-se a publicar o texto, alegando que, se ele era realmente importante, o professor deveria procurar outra forma de publicá-lo — e o colégio realmente dispunha de outros meios de publicação. No dia seguinte, o jornal de leitura publicou um artigo — feito por um dos adultos responsáveis pelo jornal — explicando por que o jornal havia recusado a publicação da redação sobre o racismo. O texto não contestava o valor da redação, mas dizia ser importante descobrir outras formas de difundir esse texto. Dizia também que os jovens tinham muita coisa para dizer, mesmo sobre o racismo, sem que fosse necessário propor esse assunto como lição de casa. Contestava, com isso, o uso da lição de casa sob a forma de redação como instrumento para que alguém aprendesse a ler e escrever.

**NE — *Isso não deu confusão no colégio?***
**Foucambert —** Deu, e muita. Em reação a esse texto publicado pelo jornal, surgiu uma quantidade enorme de textos, escritos por professores e alunos. Os professores defendiam a idéia de que a redação era um bom instrumento para aprender a escrever, outros professores reprovavam a redação do jornal por tornar públicos os desacordos entre professores, por acabar com o sigilo necessário à solidariedade do corpo docente. Aproveitando a ocasião, os alunos escreveram dizendo que lhes tinha sido pedida uma redação e foi isso o que fizeram. Utilizaram a discussão para, de certa maneira, questionar a própria regra, enquanto outros diziam que, mesmo que a regra não fosse boa, estava ali para ser aplicada. Isso assegurou uma produção escrita fantástica para o jornal, por pelo menos 15 dias, e a partir de um tema que não era "a primavera chegou", "minhas férias", nem opiniões sobre o racismo, mas o que cada um pensava ser correto para se tornar leitor.

**NE — *Então a política de leitura acabou se transformando no próprio tema dos textos escritos?***
**Foucambert —** Claro, porque as pessoas só escrevem ou lêem quando estão direta-

## As pessoas só escrevem ou lêem quando o assunto lhes diz respeito

mente ligadas ao acontecimento. A diferença entre o racismo e a redação sobre o racismo que o jornal não aceitou publicar é que do racismo podemos sempre falar de maneira genérica, com idéias generosas, pois não estamos implicados no assunto e podemos dizer coisas que sabemos que é preciso dizer. No caso da redação, falava-se sobre um tema no qual estavam todos envolvidos, em níveis diferentes. Três níveis diferentes, pelo menos: será que se aprende a ler fazendo redação? Será que os professores, que são adultos, têm o direito de revelar seus desacordos diante das crianças? Será que se pode tomar atitudes individuais diante das regras estabelecidas? E mais: deve-se tentar sair dessas situações individualmente, ou que papel se pode desenvolver coletivamente para fazer evoluir a situação geral? Para produzir esses textos, há necessidade de referência de outros textos, saber manipular a argumentação. Então somos obrigados a recorrer aos textos não porque adoremos ler, mas pela necessidade de dominar as técnicas da linguagem escrita para, de algum modo, reutilizá-las no nosso próprio texto.

**NE — *O senhor está querendo dizer que a escrita é um instrumento que nos permite compreender como as coisas funcionam neste nosso mundo?***
**Foucambert —** Não apenas isso. Para usar a escrita é preciso acreditar que, já que sabemos como as coisas realmente funcionam, elas podem perfeitamente funcionar de outra maneira, ser transformadas. Atrás disso está a idéia de que nada é predestinado. Quer dizer, o leitor é alguém que não se resigna a que as coisas sejam como são. É como alguém que vai olhar atrás da cortina para ver por que ela está se mexendo. Existe aí a idéia da conscientização, ou seja, não há leitura com resignação.

**NE — *Qual seria, então, o segredo para aproximar a criança e o jovem da leitura?***
**Foucambert —** A idéia geral é a de que não há interesse pela leitura enquanto não se compreender para que serve o trabalho com a realidade feito pela linguagem escrita, enquanto não se descobrir o poder dessa linguagem de dar sentido às coisas — sentido com o qual podemos concordar ou discordar. É em função dos desacordos que produziremos textos escritos, para fazer evoluir os sentidos dados às coisas.

**NE — *Por que é importante a formação de leitores?***
**Foucambert —** Neste momento, todos os países preocupam-se com a necessidade de uma participação maior dos cidadãos na vida democrática, para equilibrar o risco do poder tecnológico, que está nas mãos de poucos. As reivindicações ecológicas, por exemplo, são de origem democrática. Trata-se de problemas colocados antes pela população que por governos. Se hoje são retomados pelos governos, isso é resultado de muita luta, portanto resultado do exercício da vida democrática. Aí se quantifica a necessidade de medidas, que estão sendo tomadas, para que um número maior de pessoas tenha acesso à informação, à sua análise crítica e à produção da informação, e não só à recepção. Esse é o papel da leiturização.


Ricardo Siqueira

*O encontro com Darcy Ribeiro, no Rio de Janeiro*

"A alfabetização não é mais eficaz há 40 anos, por causa do desenvolvimento dos meios de comunicação e da tecnologia, e também por causa da necessidade de um trabalhador diferente, mais bem preparado que antigamente"

**NE — *Haveria aí alguma relação entre seu pensamento e o de Paulo Freire?***
**Foucambert —** Eu compartilho com Paulo Freire a idéia de que a Educação não pode ser separada do processo de conscientização, ou seja, o desenvolvimento de instrumentos conceituais e de pensamento que permitam a transformação da realidade em que se vive. Aprender é, a um só tempo, aprender a mudar e, na mudança, apreender a situação que não se pode conhecer a priori. As diferenças que eu talvez tenha em relação a Paulo Freire dizem respeito ao termo alfabetização, enquanto técnica de encontro com a escrita. A idéia de leiturização favorece ainda mais a conscientização, o encontro da escrita como linguagem, mais que simples representação da linguagem oral e meio de comunicação paralelo à comunicação oral. Eu creio, porém, que, fora essa pequena diferença técnica, há grande influência do pensamento de Paulo Freire na reflexão das pessoas que se interessam por leitura relacionada a esse engajamento pela conscientização. Quer dizer, aprender a ler deve ajudar a mudar as coisas, e se aprende mudando as coisas.

**NE — *Quando o senhor diz que o tempo de alfabetizar já passou, isso implica que houve um tempo para ela. O que foi que mudou, afinal?***
**Foucambert —** Mudou a sociedade em que vivemos. E as exigências que ela nos faz. A alfabetização apareceu ao mesmo tempo que a industrialização, no século passado, com o êxodo rural, estabelecendo uma forma de divisão social pela qual uma minoria dirigente tinha necessidade de que a maioria trabalhadora recebesse a comunicação das ordens e do pensamento que essa minoria havia estabelecido. Era indispensável, para que o sistema funcionasse, que a maioria fosse dotada de dispositivos de recepção dos pensamentos construídos pela essa classe dirigente, mas não era necessário que cada indivíduo exercitasse demasiadamente esses dispositivos. Tais dispositivos de recepção podiam ser compostos de técnicas rudimentares, que a alfabetização conseguia transmitir. Penso que, se as pessoas pudessem compreender bem o papel histórico e sem dúvida indispensável da alfabetização em dado momento, compreenderiam também que a partir de outro momento esse papel desapareceu.

**NE — *Quando e por que esse papel desapareceu?***
**Foucambert —** De uns 40 anos para cá nos países industrializados, os objetivos atingidos pela alfabetização estão em crise

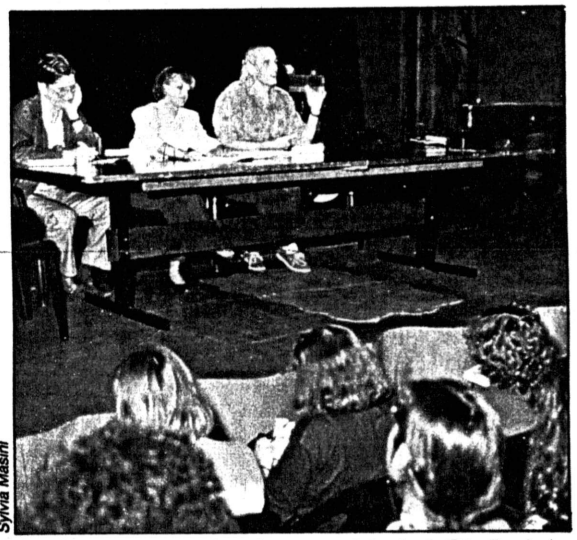
na medida em que foram surgindo outros meios de comunicação muito mais eficazes e sofisticados do que a escrita. Tudo o que se refira à necessidade de comunicação e ao condicionamento das mentalidades se faz muito melhor por outros meios. Assim, a escrita cai em desuso para a maior parte da população. Em função disso, em todos os países industrializados, mesmo as pessoas alfabetizadas não são mais que alfabetizadas. E boa parte delas se desalfabetiza funcionalmente pela ausência de uso. Ou seja, tudo aquilo que justificou a alfabetização como forma de chegar às pessoas, hoje em dia, graças ao desenvolvimento dos meios de comunicação, foi substituído com grandes vantagens. Essa é uma das razões para o fim da era da alfabetização.

**NE — *E quais são as outras?***
**Foucambert —** Uma delas é o desenvolvimento alcançado pela tecnologia. As transformações do processo de trabalho modificam a composição orgânica de tudo o que está em jogo nas atividades do trabalho. Hoje, os trabalhadores, mesmo os menos especializados, são encarregados de acompanhar e supervisionar máquinas que substituem o trabalho do homem. Esse trabalho, muito mais sofisticado, implica intervenções que possam antecipar o mau funcionamento das máquinas, portanto implica a compreensão de um funcionamento complexo e abstrato como o da máquina e, assim, o domínio de um modo de pensamento em que o componente intelectual é mais forte do que o exigido antigamente. Antes da Revolução Industrial, o trabalho transformava a matéria e ao mesmo tempo transformava aquele que transformava a matéria — o trabalho tinha sempre um efeito duplo: um de transformação da realidade e outro pelo qual se construía o saber e o modo de pensar, ou seja, o de transformação do homem. A formação intelectual era, através do trabalho ou graças a ele, necessariamente ligada à produção. A fragmentação do trabalho, introduzida pela Revolução Industrial, fez com que cada produtor deixasse de dominar a totalidade do processo e, portanto, o trabalho deixou de ser o local de formação intelectual. Daí surgiu a necessidade de garantir a formação intelectual por outro meio que não o trabalho, e se desenvolveu a escola tal qual a conhecemos.

**NE — *E, com a revolução tecnológica, esse estado de coisas se altera de novo?***
**Foucambert —** Hoje chegamos ao ponto em que a evolução do trabalho reintroduz o progresso das máquinas. O trabalho torna-se de novo algo que engloba uma quantidade de muito maior de transformações da realidade. Reencontramos, no trabalho, a possibilidade de formação intelectual do trabalhador. Cai-se de novo no debate sobre a necessidade da aprendizagem por alternância — um período na escola, um período no trabalho. Corre-se o risco de colocar mais uma vez a Educação a serviço da produção. Foi a classe patronal que instituiu, em dado momento, a separação entre formação intelectual e produção — e essa é praticamente a causa de todos os males. Curiosamente, hoje, no mesmo espírito de lucro, o mesmo patronato aproxima formação intelectual e produção. O estado atual de evolução dos meios de produção exige que a força produtiva dos trabalhadores possa fazer funcionar esses meios de produção, e exige, portanto, uma capacidade maior que a de antes.

**NE — *A França, que opera com tecnologias mais avançadas que o Brasil, está investindo na formação desse novo trabalhador a que o senhor se refere?***
**Foucambert —** A necessidade desse novo trabalhador se faz sentir ainda em pequena escala, na medida em que há um desemprego de relativa intensidade. Diante da existência de uma massa de desempregados, há a possibilidade de recrutar pessoas que tenham formação melhor, o que mascara a formação insuficiente da maioria dos trabalhadores. Se todos estivessem empregados, essa insuficiência seria mais visível. A consciência da necessidade de formação geral mais intensa da força de trabalho, mediante a manipulação da linguagem abstrata, ficou clara de 20 anos para cá, com o aumento da escolaridade obrigatória para 16 anos. Isso se torna mais significativo ao notarmos que 70% das pessoas com 18 anos estão ainda na escola, na França. Há, portanto, um investimento grande na formação inicial e na continuidade da formação. Há 10 anos, essa formação era voltada apenas para executivos, ou seja, dava-se uma formação contínua a pessoas que já possuíam boa formação. Ela agora se volta também para operários. Essa preocupação fica mais nítida na formação contínua que na inicial, na medida em que os estágios de formação permanente, mesmo com objetivos técnicos ou de especialização, sempre incluem um aprofundamento da linguagem escrita — leitura e escrita.

**NE — *Na sua perspectiva, o que significa ser um bom leitor?***
**Foucambert —** Eu defino o bom leitor menos por sua relação com a leitura que pelo uso da linguagem escrita. Eu o defino mais pela produção de textos que pela quantidade de leitura — ou seja, é um indivíduo compelido a escrever para participar da resolução de problemas, do pensamento, da compreensão de si mesmo, dos outros, da realidade e dos caminhos da sua transformação. Nesse sentido, quem utiliza a escrita o faz não para se distrair ou para fugir das dificuldades; ao contrário, a escrita é para ele um meio de se defrontar com essas dificuldades e poder superá-las. Digo isso pensando especialmente na literatura, que é, sem dúvida, a coisa mais gráfica que existe — o meio que os homens se dão para compreender a condição humana, explorar seus limites e tentar fazê-la evoluir. Acho que é preciso encarar a literatura como atividade extremamente séria, e questionar o fato de sempre apresentarmos a leitura ao não-leitor como alguma coisa relacionada com o prazer, com a distração, enquanto as pessoas que lêem o fazem por necessidade. Mesmo que seja por uma necessidade metafísica. ■


Sylvia Masini

A palestra para os educadores municipais de São Paulo

"Eu defino o bom leitor mais por sua produção escrita que pela leitura. Ele usa a escrita não para se distrair, mas sim para se defrontar com as dificuldades e superá-las. O bom leitor lê por necessidade"