

Interpretação, autoria e prática pedagógica escolar

Leda Verdiani Tfouni

Filomena Elaine Paiva Assolini

ABSTRACT: Based on the “French” tradition of Discourse Analysis and on the discursive approach of literacy as proposed by Tfouni, we investigated whether the pedagogical work with reading and writing in the present educational system, makes it possible for the student to stand in a position of a historically based interpreter, a fundamental condition for him/her to produce texts marked by authorship.

KEY-WORDS: Interpretation, authorship, pedagogical practice.

RESUMO: Com base na análise do discurso de “linha” francesa e na abordagem discursiva de letramento tal como é proposta por Tfouni, investigamos se o trabalho pedagógico com a leitura e escrita, no sistema atual de ensino, possibilitam ao educando ocupar a posição de intérprete historicizado, condição fundamental para que ele possa produzir textos com marcas de autoria.

PALAVRAS-CHAVE: Interpretação, autoria, prática pedagógica.

Introdução

Temos defendido o argumento de que, para que o educando possa produzir textos caracterizados pela criatividade e pela autoria, faz-se necessário que ele tenha o direito e a possibilidade de ocupar diferentes lugares de interpretação, movimentar-se por eles e constituir-se como intérprete.

Assim sendo, no presente artigo indagamos se o trabalho pedagógico com a leitura e escrita, tal como é desenvolvido no sistema atual de ensino, oferece condições para que o aluno possa ocupar a posição de intérprete historicizado, termo esse usado aqui em oposição a uma concepção de intérprete que se fundamenta em uma noção de leitura literal e dirigida. Para esclarecer melhor, acrescentamos que entendemos interpretação como sinônimo de leitura historicizada de um texto, o que significa que o leitor saberá levar em conta as condições de produção desse texto, não somente no seu sentido estrito (quem escreveu; quando; sobre o quê escreveu, etc.), como também no sentido amplo, ou sócio-histórico (quais as filiações históricas do texto; qual o interdiscurso no qual esse texto se inscreve; que aspectos materiais da língua estão indiciando um modo ou outro de funcionamento discursivo, e um conseqüente direcionamento dos sentidos para alguns lugares).

Para concretizar nossa discussão, fundamentamo-nos nos postulados teórico-metodológicos da análise do discurso de “linha” francesa, de ora em diante AD, e na abordagem discursiva de letramento, tal como é proposta nos estudos e pesquisas de Tfouni (1992, 1995, 2001). A AD, à qual nos filiamos, possibilita-nos construir uma relação crítica com a linguagem de maneira ampla e com o discurso pedagógico escolar,

D.P.E., em particular. Os postulados de Tfouni (1992a, 1992b, 1995, 1997, 2001, 2005) sobre o letramento, enquanto processo sócio-histórico, possibilitarão uma reflexão sobre a questão da autoria com mais profundidade.

Apresentaremos, inicialmente, alguns dos principais conceitos e princípios da AD, que nos ajudarão a pensar sobre as questões concernentes à interpretação. Como sabemos, trabalhar teoricamente já é fazer análise. Dessa forma, à medida que avançamos em nossas discussões, outras contribuições da AD serão mobilizadas.

A especificidade da AD está em considerar a língua na sociedade e na história, fazendo intervir a ideologia, uma vez que não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia. O discursivo é então concebido como processo social cuja especificidade está em sua materialidade lingüística. Assim, o objeto a propósito do qual a AD produz seu resultado não é um objeto lingüístico, mas um objeto sócio-histórico, em que o lingüístico intervém como pressuposto; sendo que os processos discursivos são a fonte dos efeitos de sentidos e a língua é o lugar material em que esses efeitos se realizam.

No quadro epistemológico da AD estão articuladas três regiões do conhecimento científico, conforme Pêcheux e Fuchs (1975: 146): “a) o materialismo histórico, como teoria das formações sociais incluindo aí a ideologia; b) a lingüística, como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação; c) a teoria do discurso, como teoria de determinação histórica dos processos semânticos. Acrescentam os autores que essas três regiões são perpassadas e articuladas por uma teoria de subjetividade (de natureza psicanalítica)”.

A AD promove confrontos teóricos que resultam na redefinição do político, do histórico, da ideologia, do social e do lingüístico. Os postulados teórico-metodológicos da AD partem do princípio de que há um real da língua e um real da história e o trabalho do analista é justamente tentar compreender a relação entre essas duas ordens de real, que constituem, em seu conjunto e funcionamento, a ordem do discurso.

Outros conceitos e princípios fundamentais da AD, que são importantes para o desenvolvimento de nosso trabalho, são os que dizem respeito às formações ideológicas, formações discursivas e condições de produção.

De acordo com Haroche, (HAROCHE, 1971, *apud* ORLANDI, 1987, p. 27), “(...) cada formação ideológica constitui um conjunto complexo de atividades e representações que não são nem individuais nem universais, mas se reportam mais ou menos diretamente às *posições de classe* em conflito umas com as outras. Dessas formações ideológicas, fazem parte enquanto componentes uma ou mais formações

discursivas interligadas”. Já a formação discursiva é concebida por Pêcheux (1990, p. 160) como, “(...) aquilo que numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada determinada pelo estado de luta de classes, determina o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição de um programa”.

Outro princípio fundamental para a AD é o que se refere à consideração de que há uma relação constitutiva entre linguagem e exterioridade. É uma relação orgânica, e não meramente adjetiva, supérflua. Dessa forma, os interlocutores, a situação, o contexto histórico-social e ideológico, isto é, as condições de produção não são meros complementos, pois eles constituem, segundo Pêcheux (1995), o sentido da seqüência verbal produzida.

Dando continuidade a esta breve apresentação sobre os postulados teórico-metodológicos da AD, destacamos que no enfoque discursivo não há sentido sem interpretação, pois, como coloca Orlandi (1992, p. 89), “(...) há, sempre, na injunção a significar, condições para que os sentidos sejam x e não y. Há, portanto, mecanismos de controle dos sentidos. A injunção à interpretação tem sua forma e suas condições”.

A perspectiva discursiva parte do princípio de que o homem enquanto ser simbólico e histórico, “está condenado a significar”, (ORLANDI, 1996, p. 38), pois, face a qualquer objeto simbólico o sujeito tem a necessidade de “dar” sentido (ORLANDI, 1996, p. 64). Dar sentido, segundo a autora, “(...) é construir sítios de significância (delimitar domínios), é tornar possíveis gestos de interpretação” (idem).

Nessa perspectiva, portanto, a interpretação não é tomada como simples gesto de decodificação, de apreensão do sentido, visto que não há como “captar” o(s) sentido(s), pois ele(s) não emana(m) das palavras.

A AD situa a interpretação na relação com a ideologia e esta, por sua vez, é concebida, conforme Orlandi (1992, p. 100), “(...) como o processo de produção do imaginário, isto é, produção de uma interpretação particular que apareceria, no entanto, como a interpretação necessária que atribui sentidos fixos às palavras, em um contexto histórico”.

Deste modo, destacamos que, na perspectiva discursiva, nem a linguagem, nem os sentidos, nem os sujeitos são transparentes, pois eles têm sua materialidade e se constituem em processos em que a língua, a história e a ideologia concorrem conjuntamente. Não existe, assim, univocidade entre “x” e sentido “x”, nem sentidos únicos. O que existe é a ideologia, ou melhor, os efeitos de evidência que ela produz.

Cumprir dizer que, no enfoque discursivo, ideologia não é definida como um conjunto de representações, muito menos como ocultação da realidade. Ela é uma prática significativa, ou, segundo Orlandi (1999, p. 96), “(...) um mecanismo estruturante do processo de significação”.

Necessidade da interpretação, a ideologia não é consciente, é, isto sim, efeito da relação do sujeito com a língua e com a história. Sendo assim, podemos dizer que entendemos ideologia como um processo de naturalização dos sentidos, isto é, algo que faz parecer natural atribuir determinados sentidos às palavras, em um dado contexto histórico, pois a ideologia estabelece o sentido único, que passa a ser o “sentido literal”, ao qual só se pode atribuir uma leitura (interpretação) homogeneizante. Ao mesmo tempo, a ideologia, através do processo da naturalização, apaga a possibilidade de emergência de outros sentidos, ou a polissemia.

Gestos de interpretação, por seu turno, são concebidos como um ato simbólico, um ato lingüístico-discursivo-ideológico, que intervém no real. Dessa forma, o espaço da interpretação, marcado pelo trabalho da história com o significante, vem a ser o espaço da falha, do equívoco, do efeito metafórico, do possível.

Sendo assim, podemos afirmar que a interpretação não é livre de determinações; ela não pode ser qualquer uma, pois todo gesto de interpretação é caracterizado pela inscrição do sujeito e de seus enunciados, configurando uma região particular na memória do dizer.

Com relação à liberdade de interpretação, suposta nas teorias que defendem a existência de uma relação direta entre as palavras e o mundo, antepomos Pêcheux (1997), para quem o direito à interpretação (à leitura) é sócio-historicamente definido, uma vez que, do ponto de vista das formações sociais, as instituições regem as (im)possibilidades de interpretação.

Portanto, dada a forma como a interpretação é institucionalmente administrada, a autoria é afetada por ela, ou seja, para poder ocupar a posição-autor é necessário que o sujeito possa, primeiramente, ter o direito e a possibilidade de ocupar e de transitar por diferentes lugares de interpretação e posicionar-se como intérprete, ou seja, como um sujeito que produz e atribui sentidos.

É nessa direção que discutiremos se o trabalho pedagógico com a leitura e a escrita no ensino fundamental possibilita um lugar de intérprete historicizado para o aluno.

Antes de prosseguirmos nesse caminho, no entanto, é necessário que façamos uma revisão da noção de autoria, proposta por Tfouni (1995, 1997, 2001, 2005), noção essa que a autora relaciona ao conceito de letramento.

Sendo o letramento para Tfouni (1995, p. 31), “(...) um processo cuja natureza é sócio-histórica deve-se aceitar que tanto pode haver características orais no discurso escrito, quanto traços da escrita no discurso oral. Essa interpenetração das duas modalidades inclui, portanto, entre os letrados também os não-alfabetizados, mas com baixo grau de escolaridade”. (op. cit. 42). Em função disso, o princípio da autoria é apontado “(...) como sendo característico da organização do texto escrito, mas “(...) existem características lingüístico-discursivas que são apontadas como exclusivas da escrita, que, no entanto, estão presentes no discurso oral dos analfabetos”. (ibid, idem: 45). Dessa forma, podemos concluir que a autoria não ocorre apenas no discurso escrito, mas também no discurso produzido oralmente, sendo que o princípio da autoria pode ser estendido para abranger produtores de linguagem que não sabem ler e escrever.

Aspectos metodológicos: a constituição do *corpus*

É importante ressaltar, nesse contexto, que tanto a AD quanto a teoria de letramento localizam-se em um paradigma de ciência não positivista, na qual os dados são entendidos como elementos indiciários de um modo de funcionamento discursivo (GINZBURG, 1980). Assim sendo, o dado é visto como um indício que se coloca para interpretação. Melhor dizendo: as marcas lingüísticas que se sobressaem e configuram as pistas para análise levarão o analista ao processo discursivo, possibilitando-lhe, assim, explicar o funcionamento do discurso. É o processo discursivo que dá ao analista as indicações de que ele necessita para compreender a produção de sentidos e as posições do sujeito. Logo, a interpretação dos dados não é mecânica, automática, pois a AD, como dispositivo de análise, parte do pressuposto de que um objeto simbólico produz sentidos, não a partir de mero gesto de decodificação, mas como um procedimento que desvenda a historicidade contida na linguagem, em seus mecanismos imaginários. Ou seja: os dados são entendidos, conforme propõe Tfouni (1992, p. 206), “(...) como elementos indiciários de um modo de funcionamento discursivo”. Recorte, por sua vez, tal como definido por Orlandi (1987, p. 139), “uma unidade discursiva; fragmento correlacionado de linguagem e situação”.

É válido notar também que a AD não visa à exaustividade “horizontal”, assim, a extensão dos dados não é um fator constitutivo no enfoque discursivo. A exaustividade

extensional não é preocupação do analista do discurso. Tal preocupação, aliás, seria incoerente, pois, como sabemos “(...) todo discurso se estabelece sobre um discurso anterior, apontando para outro (...). O que existe não é um discurso fechado em si, mas um processo discursivo, do qual se podem recortar e analisar estados diferentes”. (ORLANDI, 1987, p. 56).

Considerando nosso objetivo, ou seja, investigar se o trabalho pedagógico com a leitura e escrita no ensino fundamental proporciona condições para que o educando ocupe a posição de intérprete, realizamos alguns recortes, a partir do amplo espaço discursivo (MAINGUENAU, 1984), constituído por nossas gravações em áudio, feitas em cinco salas de aula de 4ª série do ensino fundamental, (em média com cerca de trinta e cinco alunos cada uma) em cinco diferentes escolas municipais de Ribeirão Preto- SP, durante as aulas de produção textual, pelo material didático utilizado pelos professores.

Nossa coleta de dados envolveu um total de vinte e cinco horas de gravações em áudio, realizadas em aulas de produção textual, nas quais os alunos realizaram produções lingüísticas escritas de “textos narrativos e descritivos”.

Optamos por gravar em áudio as aulas e realizar a transcrição literal do material coletado porque tal procedimento permitir-nos-ia coletar os diálogos entre os professores e os alunos, bem como as explanações dos professores tais como se deram nas situações de ensino.

Em relação às gravações em áudio realizadas em salas de aula, selecionamos algumas seqüências discursivas, que funcionarão como seqüências discursivas de referência (S.D.R.) (COURTINE, 1982, p. 52-54), que constituirão o recorte discursivo.

Para análise e discussão a serem realizadas no presente trabalho foram destacadas as seqüências discursivas de referência (S.D.R.) que trouxeram explicações, explanações e comentários do professor “N”, sobre as questões que envolvem atividades de produção de texto, bem com as conversas e diálogos das próprias crianças em relação às tarefas e atividades propostas pelo professor.

No que se refere aos materiais didáticos dos quais o professor valia-se para preparar suas aulas selecionamos alguns recortes do livro didático de português, “*Nova Expressão*”, adotado pelo professor.

Cumprir dizer que em nossas pesquisas vimos analisando não apenas os livros didáticos de português, efetivamente adotados pelos professores, mas também aqueles que não são, mas que constituem fontes de consulta e de coleta de exercícios e temas para as atividades de produção textual. Temos investigado também os manuais didáticos

que acompanham tais livros e analisado as produções lingüísticas orais e escritas dos alunos.

Entretanto, para este artigo, restringimo-nos à análise e discussão apenas dos depoimentos da posição-professor “N” e, das falas e comentários dos alunos, e de propostas contidas no livro didático de português.

Análise e discussão

A seguir reproduziremos uma situação de sala de aula de quarta série. Antes, apresentaremos o contexto.

A professora selecionou a seção “*Escrever... escrever*” do livro didático de Português, *Nova Expressão – atividades de pensar, falar, ler e escrever (volume 4)*, Esse livro era também utilizado pela mesma professora para o preparo de suas aulas, sendo que ela utilizava o manual didático do mesmo como referencial básico de sua prática pedagógica.

A seção “*Escrever... escrever*” em questão divide-se em duas etapas: na primeira pede-se ao aluno “para criar uma personagem-bicho”, com um animal de sua preferência. Solicita-se também, ao aluno, que desenhe o animal e dê suas características.

Na segunda etapa da atividade, o aluno deve “criar uma história curta” para que essa personagem-bicho narre. Os autores do livro recomendam aos alunos para não esquecerem de dar um título ao texto. Constam no livro didático cinco linhas, destinadas à elaboração da história, e uma linha (menor em extensão que as outras) destinada ao título.

Vejamos o que diz a professora ao apresentar tais atividades para os alunos:

“Olha, pessoal, tem duas atividades super legais bacanas aí no livro de vocês, vocês vão desenhar, pintar, escrever as características da personagem-bicho e depois fazer a redação. Depois eu vou escolher alguns livros para dar visto. Então agora sem conversa, sem bate papo;, tem muita tarefa; hoje é dia de fazer redação. Quero ver todo mundo trabalhando direitinho, hein? Gente, cuidado para não escrever mais que o número de linhas, porque senão o livro fica todo borrado, é para fazer a redação só nestas linhas aí”.

Durante a observação desta aula, pudemos constatar que a professora apresentou aos alunos as propostas trazidas pelo livro didático de Português tais como constavam no livro. Ou seja, não houve diálogo, conversa ou discussão entre professora e alunos, nem entre os próprios alunos entre si. É relevante comentar que os alunos, a princípio,

ficaram bastante entusiasmados com a perspectiva de falar sobre um animal de sua preferência, conforme os comentários que fizeram:

“Vou escrever sobre a caçamba do Bernardo”; “Tenho uma maritaca, tia, ela..., gosto dela, vou contar a história dela”; “Minha mãe tem seis gatas, a gente leva elas para a sala, mas elas fogem”.

A professora, em sua posição de sujeito do discurso pedagógico tradicional, no qual a repetição literal é valorizada, não se deixou afetar pelos comentários e brincadeiras que os alunos fizeram, quando o tema foi por ela anunciado: “Então agora sem conversa, sem bate papo”. Assim, o discurso lúdico que começou a emergir entre os alunos, diante da atividade, foi prontamente cortado, pois a preocupação maior da professora era com a realização das tarefas propriamente ditas pelos alunos, bem como em seguir a recomendação dos autores do livro didático, no que se referia à delimitação de linhas dedicadas à produção escrita:

“Gente, cuidado para não escrever mais que o número de linhas, porque senão o livro fica todo borrado, é para fazer a redação só nestas linhas aí”.

Como podemos perceber, a posição-professor em seu discurso e prática pedagógicos não possibilita a reversibilidade com a posição-aluno, o que nos permite pensar em uma relação que sustenta a principal característica do D.P.E.: o autoritarismo (cf. ORLANDI, 1987).

Uma proposta pedagógica para o ensino de leitura e escrita que acolhesse o postulado segundo o qual existe uma interpenetração entre o discurso da oralidade e o discurso da escrita, conforme propõe Tfouni (2003, 2005) poderia instigar uma prática de ensino menos rígida e autoritária, em que os alunos se descobrissem e se entendessem enquanto sujeitos que podem ter vez e voz na sala de aula, uma vez que também suas produções linguísticas orais seriam aceitas e valorizadas.

Para nós, proporcionar situações práticas em que as crianças pudessem falar e discorrer sobre suas opiniões, argumentos, percepções e fantasias, consiste em uma valiosa oportunidade, tanto para o educando quanto para o educador, de trabalhar a construção de arquivos, criando assim condições para que ambos possam abrir sua compreensão para os diferentes sentidos e as relações que se estabelecem nestes documentos. Dessa forma, seria instaurada uma prática de ensino que permitiria ao aluno, e ao próprio professor, inaugurar leituras e gestos de interpretação o que os deslocaria da posição de “escreventes”, ou seja, a de sujeitos que apenas cumprem tarefas e sustentam o efeito de literalidade da linguagem para a de “sujeitos-intérpretes”,

capazes de refletir sobre o funcionamento da linguagem de maneira ampla, e de produzir e atribuir sentidos, de maneira particular.

Quando se impõe uma leitura única ao educando, quando se faz com que leia como o professor ou a instituição escolar lê, impede-se que ele, aluno-leitor, descubra que existem outras possibilidades de leitura, bem como o fato de que os sentidos aos quais ele pode ter acesso não são quaisquer sentidos; são aqueles sócio-historicamente estabelecidos como relevantes para a escola enquanto instituição, e para sua manutenção. É assim que funciona o mecanismo de interdição à posição-intérprete para os alunos.

Concordamos com Orlandi (1997, p. 23) quando ressalta que não podemos ensinar a interpretar, pois a interpretação não “brota” automaticamente da leitura, “(...) mas é efeito de um trabalho histórico-social com suas regras de funcionamento”, e entendemos que um trabalho pedagógico consistente, que proporcione condições para que os alunos e professores ocupem outros lugares, poderia iniciar-se com uma prática pedagógica reflexiva, que considerasse o caráter sócio-histórico (discursivo) da linguagem. A nosso ver, é urgente, portanto, uma pedagogia que ofereça práticas inovadoras de leitura, que exponham o olhar do educador e do educando à opacidade do texto, que os desloquem do ponto cego da transparência, do efeito de evidência de sentido; uma pedagogia, enfim, que investigue (e não apague) o efeito da literalidade da leitura, que permita diferentes movimentos dos sujeitos na construção dos sentidos.

Prosseguindo com nossa análise, destacamos que, conforme Assolini (1999), a imagem que o professor tem de si mesmo é a de um profissional incapaz de questionar ou retrucar o que postulam os autores dos livros didáticos, considerados pelos professores como pessoas de prestígio, renome e possuidoras de um saber indiscutível. É nessa direção que entendemos que o livro didático assume para o professor as vestes de um discurso científico, constituindo, não um dos recursos pedagógicos dos quais o professor poderia valer-se em sua prática, mas sim o principal instrumento que lhe permite exercer seu ofício: ensinar. Assim, os professores, fixados em formações discursivas que lhes fazem acreditar que seu discurso só terá validade na medida em que repetir o que as “autoridades legitimadas” (autores de livros didáticos) apresentam como certo, acabam por ocupar uma posição de meros repetidores, impondo ao aluno um conhecimento acabado.

Em defesa do professor, devemos dizer que ele, tal qual o aluno, é determinado, dito, falado, argumentado, assujeitado, enfim. O assujeitamento ideológico faz com que

o indivíduo, tendo a impressão de ser o senhor de sua própria vontade sem ter consciência de que não é, identifique-se com grupos ou classes de uma determinada formação social e, a partir de um lugar social, produza um discurso.

A ideologia, por ser inconsciente, por sua vez, limita a pretensa liberdade do sujeito, pois este se imagina “livre” para dizer o que quer, não percebendo que é capturado pela ideologia. Isso faz com que o sujeito não tenha consciência de que não é o “dono de seu dizer” e assim repete discursos sem questionar os efeitos de sentido produzidos. Assim sendo, o professor, em geral, sem perceber, pois está na ilusão número 1 (a que faz o sujeito achar que é a origem de seu dizer, segundo Pêcheux (1990)), reproduz indiscriminadamente o que o livro didático traz impresso.

Conforme já expusemos, para nós é fundamental que também o próprio professor possa ocupar a posição de intérprete. E, para tanto, é importante que o educador acolha a compreensão de que um trabalho com a leitura precisa considerar a relação entre o simbólico e as relações de poder. A interdição da inscrição do sujeito em formações discursivas determinadas pela instituição escolar poderá ser rompida a partir de uma práxis pedagógica em que a língua seja trabalhada enquanto estrutura e acontecimento (PÊCHEUX, 1997). Sendo assim, as condições e deslocamentos, a falha, o equívoco; em uma palavra, o processo polissêmico de linguagem, ocupariam um lugar nobre nas situações de ensino-aprendizagem, promovendo então reconhecimento da materialidade discursiva, sem o qual não é possível atingir o funcionamento ideológico da linguagem, pois, como diz Orlandi (1992, p. 182):

“...é pela noção de materialidade que podemos intervir na ilusão de transparência (efeito de literalidade), pensando, então, a língua como um sistema, não de forma abstrata, mas material, ou seja, espaço de manifestação das relações de força e de sentido que refletem confrontos de natureza ideológica”.

Dando seqüência às nossas análises e discussões, vamos nos deter nos seguintes recortes:

“Desenhe o animal preferido dentro do quadrado”. (Livro didático de Português).

“Você deverá escrever uma história curta”. (Livro didático de Português).

“Gente, cuidado para não escrever mais que o número de linhas, porque senão o livro fica todo borrado, é para fazer a redação só nestas linhas aí”. (Instruções do professor).

O que acima expusemos mostra-nos que os mecanismos de organização e disciplinamento, ou seja, desenhar o animal preferido dentro do espaço predeterminado, dar as características, escrever uma história curta, sem ultrapassar as (míseras) linhas preestabelecidas -colaboram para com a intensificação da adversidade das condições de

produção escrita que opõem o professor a um grupo de alunos, obrigados a estar em sala de aula e a desenvolver atividades que lhes são impostas. É possível, também, ao mesmo tempo, compreender essa busca de organização num quadro mais amplo, que ultrapassa os limites da escola e da sala de aula, uma vez que há uma estreita relação entre os processos através dos quais se busca realizar a organização do trabalho pedagógico de produção textual e aqueles dispositivos descritos por Foucault (1996), como componentes de uma “microfísica do poder”, que ele designa “disciplina”. Segundo ele, “(...) uma microfísica é constituída por um conjunto de técnicas e procedimentos que definem “um certo investimento político e detalhado do corpo” (pág. 128), que tem por finalidade “(...) o controle minucioso das operações do corpo” e “(...) a sujeição constante de suas forças e lhes impõe uma relação de docilidade-utilidade (...)” (p. 126).

Controle das operações do corpo: as técnicas de disciplina constituem uma espécie de malha que mapeia os corpos no espaço, as atividades que devem realizar e o tempo em que as realiza e, assim, os de manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos.

Como podemos notar, as atividades de redação propostas pelos autores do livro didático de Português e colocadas em prática pela professora aqui enfocada contribuem efetivamente para a “fabricação de corpos submissos e dóceis” (FOUCAULT, 1996, p. 127), submetendo as crianças, portanto, a um processo de adestramento de seus gestos, restrição e vigilância de suas produções escritas.

Outro aspecto que nos chamou bastante a atenção em relação à prática pedagógica observada refere-se ao fato de que, ao notar que alguns alunos não conseguiam redigir um texto, a professora, com o intuito de ajudá-los, transcreveu na lousa as características e atributos de uma personagem-bicho trazidos pelo manual didático e, ainda, uma redação produzida por um aluno que cursava a mesma série, em período diferente. Note-se que a mesma professora lecionava para 4ª série do primeiro ciclo do ensino fundamental em dois períodos distintos: de manhã e à tarde, e que a redação que foi transcrita na lousa havia sido produzida, segundo ela, “*pelo melhor aluno do período da manhã*”, e poderia, portanto, constituir-se em um modelo exemplar para aqueles que, de acordo com o seu entendimento, estavam com dificuldades para produzir seus próprios textos.

Eis abaixo como esse procedimento foi explicado pela professora:

“A tia vai colocar uns modelinhos na lousa, que é pra ajudar vocês, porque vocês não estão escrevendo... olha, é tão gostoso, é importante, é só abaixar a cabecinha, se concentrar, vamos lá, vocês que ainda não sabem ler e escrever muito bem não adianta ficar contando a história, tem que escrever no caderninho; podem dar uma olhadinha nos exemplos que a tia vai colocar na lousa, quem não está conseguindo pode ver como o P.A. fez a redação dele, que ficou muito linda”.

A ação pedagógica acima descrita, que o professor supôs que poderia colaborar para que os alunos que não se sentiam à vontade produzissem seus textos, contribuiu ainda mais para agravar a situação de censura e interdição para estas crianças, que não conseguiam deslocar-se para uma posição onde pudessem expressar, por escrito suas produções lingüísticas.

O D.P.E. tem a imagem de um aluno incapaz e não qualificado (lingüisticamente). Dessa forma, não é de se estranhar que a ele sejam oferecidos modelos prontos e acabados de interpretação e produção textual. Afinal, ele não tem competência para interpretar, sendo necessário que alguém o faça por ele e, ainda lhe dê algumas “dicas”: *“a tia vai colocar uns modelinhos na lousa”*; *“vocês podem dar uma olhadinha nos exemplos que a tia vai colocar na lousa”*. Sendo assim, não se dá ao educando espaço para o exercício da repetição histórica, uma vez que “o dizer não sai do lugar” (ORLANDI, 1998, p. 14). O aprendiz, impedido de se inserir em outras formações discursivas, acaba por não construir outros sítios de significação, e não se constitui como um sujeito intérprete, ou autor.

Na visão discursiva, a produção textual é entendida como sendo espaço da subjetividade, ou seja, como “... um lugar que o sujeito do discurso pode ocupar para falar de si próprio, de suas experiências, conhecimento do mundo, sentimentos, “(...)” (TFOUNI, 1995, p. 74).

Caso esse enfoque embasasse a prática pedagógica dos professores, contribuiria significativamente para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico que de fato considerasse os conhecimentos prévios dos alunos (sua história de leitura, seu nível de letramento, vivências) e proporcionasse condições de produção para que as crianças pudessem aprender que escrever pode consistir-se em uma tarefa agradável e prazerosa. Considerando que os sentidos são indubitavelmente administrados e geridos por instituições que controlam o poder, a construção deste espaço (o da subjetividade), seria, segundo nosso entendimento, condição importante para que o educando pudesse ocupar a posição de intérprete, e, por conseguinte, de autor de seu próprio dizer.

Podemos dizer, ainda, que, embora não saiba, o sujeito que produziu os recortes apresentados acima tem um discurso e uma prática fundamentados na teoria da grande divisa, que pode se verificar no genérico: “vocês não sabem ler nem escrever”.

Segundo Tfouni (1995), os autores que seguem essa teoria acreditam que a aquisição generalizada da escrita traz conseqüências de uma ordem tal que isso modifica de maneira radical as modalidades de comunicação de uma sociedade. Passariam a existir os usos sociais e usos escritos da língua e estes seriam separados, isolados, caracterizando, assim, a grande divisa.

A autora mostra, também, que é o modelo autônomo de letramento (STREET, 1989) que referenda cientificamente a tese da grande divisa. Como explica Tfouni (1997), tal modelo apela para a alfabetização como critério para estabelecer diferenças entre processos cognitivos, diferenças estas que se configuram na forma de abismo intransponível entre aqueles que não sabem ler e escrever e aqueles que sabem. Fazendo isto, incorporam a interpretação ideologicamente construída, segundo a qual a linguagem escrita seria superior à falada.

Com base na abordagem discursiva de letramento, proposta por Tfouni (1995, 2001, 2003, 2005), podemos refutar e contrapor-nos ao fato de que a questão da autoria limita-se à produção de textos escritos, uma vez que o conceito de letramento, enquanto processo sócio-histórico, anula a teoria da grande divisa, antepondo ao modelo autônomo, que esta teoria postula, um modelo ideológico (STREET, 1989, TFOUNI 1995, 2001, KLEIMAN, 1995).

Dessa forma, sendo histórico-social a natureza do letramento, de acordo com Tfouni (1995), tem-se que levar em consideração (tanto no sentido de analisar, quanto no sentido de valorizar) não somente as práticas escritas, mas também as práticas orais, pois numa sociedade em que a escrita foi adotada predominantemente pela maioria da população, os mais variados meios culturais estão permeados pela sua utilização. Assim, por esta concepção, não podemos deixar de considerar inseridos no processo de letramento aqueles que não são alfabetizados. O conceito de base sócio-histórico para o letramento proposto por Tfouni (op. cit.), considera a existência, nas sociedades modernas, de uma interpenetração dos discursos orais e escritos, conforme vimos procurando mostrar.

Nessa perspectiva, o que é valorizado não é se o sujeito é alfabetizado ou não, mas, antes em que medida esse sujeito pode ocupar a posição de autor. Vale enfatizar que essa posição também pode ser ocupada por aqueles que não aprenderam a ler e

escrever. Portanto, apesar de não dominarem completamente o código escrito, os alunos podem estabelecer-se como autores de seu próprio dizer.

Essa possibilidade, entretanto, é (ainda) desconhecida pelos professores, como podemos verificar: “(...) não adianta ficar contando história, tem que escrever no caderninho” (posição-professor “N”).

Inserido em formações discursivas que o fazem acreditar que somente o que está escrito e registrado é passível de reconhecimento, o sujeito não se deixa afetar pelas produções lingüísticas orais de seus alunos, desprezando assim momentos preciosos em que o discurso oral está penetrado pelo discurso da escrita. São perdidas oportunidades de serem criadas condições de produção favoráveis para o estabelecimento da autoria, tanto no discurso escrito quanto no discurso oral.

Para finalizar, destacamos que, tal qual na Idade Média, em que a submissão se dá sob a forma de interdição à interpretação (HAROCHE, 1992), o sistema atual de ensino não autoriza o educando a interpretar; ele apenas reproduz a interpretação que lhe é imposta.

Assim, tanto no discurso religioso medieval quanto no D.P.E., a interpretação se concretiza fora do processo de constituição do sentido. No caso do discurso religioso medieval, interpretar consiste em identificar os sentidos revelados (já dados) por Deus, exclusivamente, para os sujeitos autorizados (os que integram o clero). A Igreja administra os sentidos e estabelece dogmas a partir deles, aos quais os sujeitos devem se assujeitar. No que concerne o D.P.E., interpretar consiste em reafirmar e produzir os conteúdos que a escola, enquanto instituição, julga serem importantes para o aluno.

A teoria discursiva do letramento pode fornecer enorme contribuição aos educadores e ajudá-los a romper com o silenciamento de sentidos, ao qual também são submetidos, para que, deste modo, possam perceber-se como sujeitos das mudanças sociais e discursivas que inevitavelmente ocorrem em uma sociedade letrada como a nossa.

Para tanto, é fundamental que, tanto nos cursos de formação inicial de professores, quanto nos que vêm sendo denominados como de formação contínua, ou formação continuada, sejam destinados espaços, oportunidades e condições concretas para que os educadores possam aprender a posicionar-se criticamente frente aos saberes e fazeres de seu ofício (ensinar), pois, como apontam Althusser (1974), Pêcheux (1990) e Foucault (1970, 1971), os sentidos únicos, evidentes e “naturais” que irrompem de um

texto ou de nossas interpretações são, na verdade construídos ideologicamente, isto é, fabricados pela história.

Referências

- ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. São Paulo: Martins Fontes, 1974.
- ASSOLINI, F. E. P. *Pedagogia da leitura parafrástica*. Dissertação de Mestrado. Ribeirão Preto: USP, 1999.
- ASSOLINI, F. E. P. *Interpretação e letramento: os pilares de sustentação da autoria*. Tese de Doutorado. Ribeirão Preto: USP, 2003.
- FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 1970.
- FOUCAULT, M. *Arqueologia do saber*. Petrópolis: Vozes, 1971.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 12ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1996.
- GIL NETO, A. *Nova expressão, língua portuguesa*. Atividades de pensar, falar, ler e escrever. V. 4. São Paulo: FTD, 1998.
- GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, C. *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. [Trad. Frederico Carottti]. São Paulo: Companhia de Letras, 1980.
- HAROCHE, C; HENRY, P.; PÊCHEUX, M. La sémantique et la coupure saussurienne: langue, discours. *Langages*, n. 24, 1971.
- HAROCHE, C. *Fazer dizer, querer dizer*. São Paulo: Hucitec, 1992.
- KLEIMAN, A. B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- MAINGUENAU, D. *Gênese du discours*. Bruxelas: Mardaga, 1984.
- MAINGUENAU, D. *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas: Pontes, 1987.
- ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento*. São Paulo: Pontes, 1987.
- ORLANDI, E. P. *As formas do silêncio no movimento dos sentidos*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.
- ORLANDI, E. P. *Interpretação e autoria: leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.
- ORLANDI, E. P. *Discurso e texto: formação e circulação dos sentidos*. Campinas: Pontes, 2001.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. P. (Org.). *Gestos de leitura: da história no discurso*. 2ª ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes, 1997.

STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

TFOUNI, L. V. *Letramento e analfabetismo*. Tese de livre docência. Ribeirão Preto: USP, 1992.

TFOUNI, L. V. O dado como indício e a contextualização do(a) pesquisador(a) nos estudos sobre a compreensão da linguagem. *D.E.L.T.A.*, v. 8, n. 2, 1992b. p. 205-253.

TFOUNI, L. V. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995.

TFOUNI, L. V. A ilusão de completude do sujeito da escrita (autor). *Caderno Interno para las jornadas de la Frontera*, 1997. p. 148-149.

TFOUNI, L. V. A dispersão e a deriva na constituição da autoria e suas implicações para uma teoria de letramento. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

TFOUNI, L. V. Letramento e autoria: uma proposta para contornar a dicotomia oral/escrito. *Revista da ANPOLL*, n. 18, 2005. p. 127-141.