

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
APARECIDA DE FÁTIMA AMARAL DOS SANTOS

LEITURA, FAMÍLIA E SUBJETIVAÇÃO

TAUBATÉ – SP

2012

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
APARECIDA DE FÁTIMA AMARAL DOS SANTOS

LEITURA, FAMÍLIA E SUBJETIVAÇÃO

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada pelo programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Área de concentração: Língua Materna e Línguas Estrangeiras.

Orientadora: Professora Doutora Elzira Yoko Uyeno.

Taubaté – SP

2012

APARECIDA DE FÁTIMA AMARAL DOS SANTOS

LEITURA, FAMÍLIA E SUBJETIVAÇÃO

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ, TAUBATÉ – SP.

Data: 23/ 04 /2012

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

PROFA. DRA. ELZIRA YOKO UYENO (orientadora)

Assinatura _____

PROFA. DRA. MÁRCIA APARECIDA AMADOR MASCIA (membro externo)

Assinatura _____

PROFA. DRA. MARIA PARECIDA GARCIA LOPES-ROSSI (membro interno)

Assinatura _____

A você, guerreira, líder, exemplo de vida, ponto de união de minha família - minha mãe Theresa (im) - a você dedico este trabalho.

AGRADECIMENTOS

A Deus: *minha prece*

Pelo dom da vida, pela certeza de que, com muita oração, luta e determinação, conseguiria superar todos os obstáculos que surgiram no decorrer deste trabalho. Obrigada, Senhor!

A Capes (Coord. de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior): *minha gratidão*

Pela Bolsa de Estudos que custeou esta pesquisa e por crer na minha capacidade de poder contribuir para a ampliação do conhecimento próprio e alheio.

À Profa. Dra. Elzira Yoko Uyeno: *meu apreço*

Por me orientar na execução desta pesquisa e me iluminar com suas ilustres reflexões, quando tantas teorias me pareciam obscuras. Obrigada!

À Profa. Dra. Maria Aparecida Garcia Lopes Rossi: *meu carinho*

Pela mansidão, pelo sorriso acolhedor, pela confiança depositada em mim ao me incorporar no Projeto Observatório da Educação, sob sua coordenação, e por me acompanhar desde a graduação até a conclusão de mais esta etapa acadêmica. Muito obrigada!

À profa. Dra. Márcia Aparecida Amador Márcia: *meu agradecimento*

Pela disponibilidade em participar desta Banca Examinadora e pelas sábias palavras dirigidas a mim durante a Defesa deste trabalho.

À profa. Dra. Claudete Moreno Ghiraldelo: *minha admiração*

Pela participação e orientação na Banca de Qualificação, por despertar em mim o gosto pela Análise de Discurso de Linha francesa (AD) e o desejo de um maior aprofundamento nessa área de conhecimento.

À secretária Cidinha Soares do PPLA/Unitau: *meu abraço carinhoso*

Pelo acolhimento e profissionalismo em lidar, não só com as burocracias acadêmicas, mas, sobretudo, com o ser humano.

À minha família e, em especial, ao meu filho Tiago Henrique: *o meu amor imensurável*

Pela paciência e compreensão na realização deste trabalho, pelo auxílio na confecção dos gráficos e tabelas que ilustram esta dissertação. Obrigada, Tiaguinho!

Considero a família e não o indivíduo como o verdadeiro elemento social. (Honoré de Balzac)

RESUMO

Não há como negar que a leitura é imprescindível na vida de qualquer cidadão que deseja se inserir na sociedade e se sentir valorizado perante sua comunidade. A leitura crítica situa o leitor diante dos diversos mundos que o cercam: da política, da cultura, dos esportes, do entretenimento, da literatura, etc. O meu exercício docente numa escola de periferia da Rede Municipal de Ensino da cidade de Taubaté tem ratificado mau desempenho em leitura por muitos alunos, apesar das ações desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa. Essa constatação também é análoga à de vários colegas que exercem o magistério na mesma rede de ensino, em locais semelhantes. A partir dessa verificação, surgiu o interesse em tentar compreender as razões por que numa mesma sala de aula, em que se oferecem os mesmos conteúdos, a mesma didática, há tanta diferença entre os alunos quanto a questões de leitura e aprendizagem de modo geral. Dessa forma, mais especificamente, este estudo visa a: 1) analisar as condições sócio-econômicas e culturais dos alunos de 4 escolas participantes do Projeto OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO/UNITAU; 2) analisar suas representações imaginárias acerca das práticas sociais de leitura e os efeitos, ou não, de seus pais sobre o desenvolvimento de sua competência em leitura; 3) refletir sobre como esses fatores podem afetar o envolvimento dos alunos nas atividades de leitura na escola. Para atingir esses objetivos, os alunos – uma amostragem de cada escola – responderam a um questionário na sala de aula, abordando questões referentes aos componentes familiares, às condições culturais e socioeconômicas da família. Para análise das representações imaginárias acerca de leitura, uma proposição foi respondida pelos alunos do 6º ao 9º ano: *O que você pensa sobre leitura*. Toma-se como alicerce, os pressupostos teóricos da Análise de Discurso de linha francesa (AD), os quais, associados às análises dos dados quantitativos, permitem concluir que fatores extra-sala de aula influenciam na subjetividade leitora dos alunos provocando a heterogeneidade na aprendizagem. Expusemos as predominâncias masculinas ou femininas nas enunciações, enfatizando as diferenças dos discursos entre os sexos e apresentamos, também, resultados referentes à análise da materialidade linguística dos alunos a qual conjuga história e ideologia para apreensão de sentidos. Finalmente apresentamos a contribuição desse estudo para a Linguística Aplicada, voltada ao ensino de Língua Portuguesa.

PALAVRAS-CHAVE: **Leitura. Família. Fatores extra-sala. Análise de Discurso. Subjetividade.**

ABSTRACT

It is undeniable that reading is essential in the life of citizens who wish to be part of the society and to feel appraised in their community. Critical reading makes readers face many worlds surrounding them: politics, culture, sports, entertainment, literature etc. My teaching experience in a municipal school in the suburbs of Taubaté has ratified the fact that many students have a bad reading performance, regardless the actions developed in Portuguese classes. This finding is also analogous to many of my colleagues' who teach in similar places, in the same city educational system. Taking it into account, the interest to try to understand the reasons why in a classroom, in which the same content and the same didactics are offered, there is such a great difference among students related, not only to reading, but also to learning as a whole. Thus, more specifically, this research aims at: 1) analyzing the socioeconomic and cultural conditions of students of 4 schools which take part of the Projeto OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO/UNITAU, 2) analyzing their parents' imaginary representations of reading social practices and its effects, or not, about the development of their reading competence; 3) reflect upon how these factors can affect students' commitment to reading activities at school. To fulfill these objectives, students – a sampling of each school - answered a questionnaire in class, whose questions were related to their family members and their socioeconomic and cultural conditions. To analyze the imaginary representations about reading, a proposition was answered by students from the 6th to the 9th grades: *What do you think about reading?* The French Discourse Analysis theoretical tenets are the foundations for this research, which in association with the quantitative data analysis, allowed us to conclude that extra-class factors influence students' reading subjectivity leading to heterogeneity in learning. We exposed the masculine and the feminine predominance in the enunciations, emphasizing the differences between the discourses of the different sexes and we also present results related to the analysis of the students' linguistic materiality which conjugates History and Ideology to apprehend meanings. Finally, we present the contribution this research gives to Applied Linguistic, focusing on Portuguese teaching.

KEY- WORDS: Reading. Family. Extra-class factors. Discourse Analysis. Subjectivity.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO 1: DA DECODIFICAÇÃO À SIGNIFICAÇÃO.....	16
1.1 Saussure e a superficialidade da língua.....	16
1.2 A parceria autor-leitor para a significação do texto	18
1.3 Contexto e subjetividade na leitura	18
1.4 Desconstrução X Logocentrismo	20
1.5 Raízes da Desconstrução	22
CAPÍTULO 2: UM FLASH NA HISTÓRIA DA FAMÍLIA	26
2.1 Família consanguínea, família sindiasmática e a monogamia	26
2.1.1 A perda do poder paterno e a família contemporânea.....	28
2.2 A contemporaneidade e a liquefação: da verticalização à horizontalidade.....	30
2.3 Família: instituição em declínio ou em ascensão?	33
CAPÍTULO 3: A ANÁLISE DE DISCURSO DE LINHA FRANCESA (AD) E SEUS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	37
3.1 Trabalho da Análise de Discurso de linha francesa (AD).....	38
3.2 Condições de Produção do Discurso	40
3.3 Intradiscurso e Interdiscurso	42
3.4 Formações Imaginárias.....	43
CAPÍTULO 4: CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS PARTICIPANTES DO PROJETO OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS QUANTITATIVOS (CORPUS A) E QUALITATIVOS (CORPUS B) DE PESQUISA.....	45
4.1 Caracterização das escolas participantes do Projeto Observatório da Educação da Unitaú.....	45
4.1.1 Caracterização da EMIEF Profa. Marisa Lapido Barbosa	45
4.1.2 Caracterização da EMEF Prof. Walther de Oliveira	46

4.1.3	Caracterização da EMEF Prof. Antonio Carlos Ribas Branco.....	47
4.1.4	Caracterização da EMEF Prof. José Sant’Anna de Souza	48
4.2	ANÁLISE DO CORPUS (A): DADOS QUANTITATIVOS.....	50
4.2.1	Escolas participantes do Projeto Observatório da Educação e amostra de alunos	51
4.2.2	Perfil familiar	53
4.2.3	Perfil cultural – escolarização da família	55
4.2.4	Perfil socioeconômico	59
4.2.5	Ler e contar histórias influenciam a subjetividade leitora?.....	64
4.2.6	Gráfico de leitores	66
4.2.7	Análise dos resultados dos dados quantitativos	68
4.3	ANÁLISE DO CORPUS (B) : DADOS QUALITATIVOS.....	72
4.3.1	E1 – 9º ano: discursos regidos pelo imaginário.....	73
4.3.2	E1 – 9º ano: discursos que manifestam resistência	84
4.3.3	E1 – 9º ano: discursos que manifestam singularidade.....	88
4.3.4	E2 – 8º ano: discursos que manifestam resistência e singularidade	92
4.3.5	E3 – 6º ano: discursos determinados pelo imaginário	95
4.3.6	E4 – 7º ano: discursos determinados pelo imaginário	97
	CONCLUSÃO.....	100
	REFERÊNCIAS	106
	ANEXO A	110
	ANEXO B	112
	ANEXO C	113
	ANEXO D	114
	ANEXO E.....	115

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa vincula-se ao Projeto de Pesquisa apresentado ao Programa OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO, pela Universidade de Taubaté, conforme o nº 23038010000201076, financiado por CAPES/INEP que tem como título: **Competências e habilidades de leitura: da reflexão teórica ao desenvolvimento e aplicação de propostas didático-pedagógicas**. Integram o projeto de pesquisa a docente e coordenadora do projeto Profa. Dra. Maria Aparecida Garcia Lopes Rossi, 10 docentes do Programa de Pós-graduação (Mestrado) em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté, 03 mestrandos, 06 graduandos e 06 professores da Rede de Ensino Municipal da cidade de Taubaté.

O objetivo geral deste projeto de pesquisa, OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO, é desenvolver um programa de formação continuada para professores de língua portuguesa com enfoque em desenvolvimento de competências e habilidades de leitura de alunos da educação básica, para o exercício de práticas sociais de leitura, conforme diretrizes da Matriz de Referência do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, da Matriz de Referência para o Exame nacional do Ensino Médio, dos Parâmetros Curriculares Nacionais e do Programa para Avaliação Internacional de Estudantes (*Project for International Student Assessment – PISA*). O projeto consta de 4 etapas a serem desenvolvidas até 2014, e este estudo, aqui introduzido, insere-se na 2ª etapa. Sua importância deve-se ao fornecimento de subsídios para a elaboração e aplicação das propostas didático - pedagógicas previstas para as 3ª e 4ª etapas. Num âmbito mais abrangente, este estudo pretende contribuir para o desenvolvimento de pesquisas em Linguística Aplicada, no campo de ensino e aprendizagem da língua materna, enfatizando a prática de leitura como um instrumento necessário na sociedade contemporânea.

A leitura, ou o ato de ler, tradicionalmente, estão arraigados à escola, ao projeto educacional; portanto, não se valoriza muito essa atividade fora do contexto escolar. É certo que seria impossível conceber uma escola onde a leitura não estivesse presente, pois o patrimônio histórico, cultural e científico da humanidade se encontra fixado em uma diversidade de livros; contudo o que nos inquieta, como educadores, é que muitos educandos são apresentados à leitura, ou aos livros somente no ambiente escolar; dessa forma, não conseguem vislumbrar essa prática como condição de inserção na sociedade e de ferramenta de acesso à cultura. De acordo com Silva (1996), a leitura é uma via de acesso à participação

do homem nas sociedades letradas, uma vez que permite a entrada no mundo da escrita. Por essa razão, deve ser entendida como prática social, atrelada ao cotidiano das pessoas, um aprendizado que não se deve findar nos limites do espaço acadêmico. O hábito e o gosto pela leitura não se despertam de forma compulsória na escola, é o que afirma Melo (1999), mas, devem fazer parte dos padrões culturais de um país ou de uma comunidade. Essa prática deve ser iniciada no núcleo de educação informal, ou seja, na família, e encontrar sustentação e sedimentação na vida escolar.

Porém, essa não é a realidade com a qual o professor convive, atualmente, na sua prática educacional. O escritor Pedro Bandeira, em uma entrevista à revista *Língua Portuguesa* (2011), afirma que o Brasil talvez seja o único país do mundo em que, se o livro não for recomendado por um professor, o pai, a mãe ou o padrinho não o compram para suas crianças. Ainda mais, diz que os pais de classe média acham mais importante investir no pé do que na cabeça do filho; em suas próprias palavras: “ainda temos uma cultura ruim, em que os pais não hesitam em comprar um tênis de grife para o filho, mas chamam quando a professora manda comprar um livro de R\$ 20”. Isso muito nos inquieta e, porque possivelmente, tende a se acentuar, devido ao contexto pós-moderno, no qual estamos inseridos. Além desse desinteresse que se evidencia por parte dos pais de classe média, há também outros agravantes. Sabemos que hoje não é somente o homem/pai o responsável pelo sustento do lar, mas, por razões financeiras ou de satisfação pessoal, grande parte dos trabalhos na sociedade são realizados por mulheres/mães. Dessa forma, muitos filhos/alunos não dispõem mais da presença e da orientação constante das mães, o que implica menos compromisso com a leitura e com a educação escolar por parte deles e mais vulnerabilidade a outros interesses.

Não há como negar que a leitura é imprescindível na vida de qualquer cidadão que deseja se inserir na sociedade e se sentir valorizado perante sua comunidade. A leitura crítica situa o leitor diante dos diversos mundos que o cercam: da política, da cultura, dos esportes, do entretenimento, da literatura, etc. A partir da constatação dessa realidade é que alunos das escolas públicas brasileiras, desde 2005, são submetidos à Prova Brasil – avaliação que testa as habilidades essenciais de alunos de 5º e 9º anos em Língua Portuguesa e Matemática. Elaborada com base nas propostas curriculares de alguns estados e municípios e nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998), a Prova Brasil avalia, em Língua Portuguesa, apenas habilidades de leitura, como explica o PDE/Prova Brasil (2011). O fato de se avaliar apenas a leitura não reduz a importância dessas avaliações, tendo em vista que a

leitura é fundamental para o desenvolvimento de outras áreas do conhecimento e para o consequente exercício da cidadania.

A relevância dessas avaliações oficiais e externas ao cotidiano escolar está na aquisição de dados que revelam os níveis de leitura dos alunos em âmbito estadual ou nacional. Esses dados, comparados a desempenhos de alunos de outros países, oferecem aos pesquisadores e aos professores parâmetros para observação dos vários níveis responsáveis pelo desenvolvimento da competência leitora dos brasileiros em fase de escolarização formal, escopo privilegiado pela Linguística Aplicada.

Embora os alunos brasileiros venham melhorando, as avaliações têm atestado um desempenho aquém do esperado e desejado na sua competência leitora. O indicador educacional – IDEB – que mede a qualidade da educação pública no país e é formado pela combinação dos dados de aprovação e pelos resultados da prova Brasil, revela um índice ainda não satisfatório. Várias têm sido as razões atribuídas a esse insucesso pelo senso comum ou por meio de pesquisas. O senso comum atribui às novas tecnologias de comunicação e de informatização o desprezo pela leitura. Uma pesquisa recente identificou que o brasileiro, de forma geral, lê um livro por ano, uma quantidade abaixo da média dos países avançados. O senso comum e o científico convergem quanto à aquisição do hábito de leitura dever ser despertada já no seio familiar, local considerado propício para se estreitar os laços afetivos entre pais e filhos os quais tendem a ver em seus progenitores um exemplo a ser seguido.

A partir deste contexto de leitura, de responsabilidade inalienável de todos os educadores, sobretudo dos professores de Língua Portuguesa, refleti sobre minha prática escolar desenvolvida na Rede Municipal de Ensino da cidade de Taubaté – Vale do Paraíba – em um bairro afastado do centro da cidade, cuja comunidade se revela visivelmente afetada pelas condições socioeconômicas. O exercício docente nessa escola de periferia tem ratificado esse mau desempenho em leitura, atestado pelas mencionadas avaliações externas de abrangência regional, nacional e internacional, apesar das ações desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa. Ressalta-se que essa constatação também é análoga à de vários colegas que exercem o magistério na mesma rede de ensino, em locais semelhantes.

A constatação de resultados obtidos por esses colegas que também exercem o magistério na mesma rede de ensino, em regiões semelhantes, constituiu a motivação inicial da pesquisa que deu origem a esta dissertação; mais precisamente, a partir dessa observação, estabeleceu-se o problema desta pesquisa: por que numa mesma sala de aula, em que se oferecem os mesmos conteúdos, a mesma didática, há tanta diferença entre os alunos quanto a

questões de leitura e aprendizagem de modo geral? A partir de percepções assistemáticas de que haveria um componente exterior ao universo escolar na determinação do desempenho aquém do esperado na competência leitora por alunos brasileiros, o que coloca o Brasil em uma posição desprivilegiada no ranking mundial, Uyeno (2010), em estudo exploratório¹, buscou encontrar em pesquisas já realizadas a pertinência ou não dessa percepção. A partir da análise de dois artigos jornalísticos publicados na *Folha de São Paulo* “Mudar para um bairro bom deixa a vida melhor” e “ A melhor lição de uma escola”, a autora concluiu que há variáveis do âmbito privado que afetam o desempenho escolar. Levando em conta essa constatação, delimitou-se o tema desta pesquisa que privilegiará as representações dos alunos com relação à leitura e os componentes extra-sala de aula – família e condição socioeconômica e cultural – no desenvolvimento da competência leitora dos alunos.

Tendo ampliado a abrangência da pesquisa que inicialmente se limitava à unidade escolar na qual estou lotada para várias unidades da mesma rede, partiu-se do pressuposto de que alunos oriundos de famílias estruturalmente equilibradas, com grau de escolaridade médio e situação financeira estável têm mais contato com a leitura, seja por meio da disponibilização de livros, jornais, revistas ou acesso à tecnologia de informação e de comunicação. Esses alunos, conseqüentemente, teriam mais possibilidades de serem despertados à linguagem verbal e não verbal e de se sobressaírem na sala de aula, em concursos, quanto a questões relacionadas à leitura. Considerando a heterogeneidade da sala de aula, relacionada ao desempenho leitor e a questões familiares e socioculturais dos alunos, levantamos a hipótese de que o mau desempenho, em leitura, dos alunos das escolas pesquisadas poderia ter como variante o componente familiar e a condição sócio-econômica e cultural da família. Conforme Orlandi (2005), o sujeito é constituído historicamente na sua relação com a língua, com a ideologia e a sua exterioridade.

Após estabelecer a hipótese norteadora desse estudo, definimos os objetivos específicos: detectar e analisar fatores que podem afetar o envolvimento de alunos nas práticas de leitura propostas pela escola e, conseqüentemente, o desenvolvimento de suas habilidades de leitura. Mais especificamente, visa a:

1) analisar as condições sócio-econômicas e culturais dos alunos de 4 escolas participantes do Projeto OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO/UNITAU;

¹ Esta pesquisa foi conduzida pela autora para efeito de contribuição para o eixo temático relativo a possível relação entre educação e pobreza proposto pelo Edital do Projeto Observatório da Educação da Unitau.

2) analisar suas representações imaginárias acerca das práticas sociais de leitura e os efeitos, ou não, de seus pais sobre o desenvolvimento de sua competência em leitura;

3) refletir sobre como esses fatores podem afetar o envolvimento dos alunos nas atividades de leitura na escola.

Para atingir esses objetivos, coletaram-se registros de 108 alunos de 4 escolas que responderam a um questionário na sala de aula, abordando questões referentes aos componentes familiares, às condições culturais e socioeconômicas da família. Para análise das representações imaginárias acerca de leitura, uma proposição foi respondida pelos alunos: *O que você pensa sobre leitura*. A partir das análises empreendidas procurou-se associar os resultados dos dados quantitativos (dados resultantes da tabela de familiares, profissões, nível cultural) aos qualitativos (materialidade linguística, discurso dos alunos), procurando compreender como o texto significa e os discursos que constituem o sujeito-aluno, sujeito ideológico e sujeito do inconsciente.

Do ponto de vista teórico-metodológico, esta pesquisa consolida suas reflexões nos pressupostos teóricos da Análise de Discurso de linha francesa (AD) que, para a apreensão de sentidos, considera as condições de produção do discurso, ou seja, sua historicidade. Para contribuir com esses pressupostos, são trazidas, também, abordagens de autores que discutem a contemporaneidade ou pós-modernidade, contexto no qual todos estamos inseridos. Esses pressupostos teóricos são acionados para se tentar compreender como os discursos dos alunos, sobre leitura, funcionam e produzem sentido e a quais redes de constituição estão filiados. A partir desses pressupostos também se rastrearam, na materialidade linguística, evidências da influência, na leitura, das variáveis relacionadas à família, como componentes familiares, perfil socioeconômico, etc.

Autores como Orlandi (2005), Coracini (2005), Uyeno (2005) Foucault (2004), Ferry (2010), Bauman (1998), Pêcheux (1988) Eckert-Hoff, (2008), Roudinesco (2003) e outros fundamentam as reflexões acerca do tema e das análises propostas no *corpus* deste estudo.

Esta dissertação apresenta-se em 4 capítulos, sendo que os três primeiros concentram-se na abordagem teórica que alicerça esta pesquisa. No primeiro capítulo, expõem-se, de modo breve, as concepções de leitura que permeiam as salas de aula, desde o estruturalismo de Ferdinand de Saussure à desconstrução de Jacques Derrida. A exposição

desses modos peculiares das concepções de leitura fez-se necessário, em razão de a leitura ser o tema central deste estudo. No segundo capítulo, é apresentado um panorama sobre a história da família desde o século XIX até a contemporaneidade, e isso se fez para que se pudesse compreender a repercussão dessa instituição, hoje, nas salas de aula. Nesse capítulo, foi feita uma subdivisão a fim de contemplar aspectos relacionados à contemporaneidade, dos quais também não se isentam as famílias e os nossos alunos. No capítulo 3, conceituam-se a Análise de Discurso de linha francesa e seus pressupostos teóricos, que são a base de análise do *corpus* dessa pesquisa. No capítulo 4, num primeiro momento, esta dissertação dedica-se à caracterização das escolas onde foram coletados os registros dos quais se compôs o *corpus* de pesquisa deste estudo, as quais constituem as suas condições restritas de produção; em um segundo momento, à exposição das análises quantitativa dos dados coletados e qualitativa do *corpus* de pesquisa. Na sequência, para finalizar a dissertação, seguem a conclusão, as referências e os anexos.

O projeto de pesquisa desta dissertação foi aprovado pelo Comitê de Ética, resolução CNS/MS 196/96 e se inscreve no Protocolo CEP/UNITAU nº 397/10.

CAPÍTULO 1 – LEITURA: DA DECODIFICAÇÃO À SIGNIFICAÇÃO

“A dissimulação da leitura pode, em todo caso, levar séculos para desfazer seu pano [...] Regenerando indefinidamente seu próprio tecido por detrás do rastro cortante, a decisão de cada leitura. Reservando sempre uma surpresa à anatomia ou à fisiologia de uma crítica que acreditaria dominar o jogo, vigiar de uma só vez todos os fios, iludindo-se também, ao querer olhar o texto sem nele tocar, sem pôr as mãos no ‘objeto’, sem se arriscar a lhe acrescentar algum novo fio [...]” (JACQUES DERRIDA)

Este capítulo apresenta as várias concepções de leitura que permeiam nossas salas de aula, desde o Estruturalismo de Ferdinand de Saussure à Desconstrução de Jacques Derrida. A esta será dada ênfase maior por considerar a leitura como processo discursivo, o que a coloca em sintonia com os pressupostos teóricos da Análise de Discurso de linha francesa, que fundamentam as reflexões deste estudo.

1.1 Saussure e a superficialidade da língua

Leitura, escrita e interpretação são indissociáveis e muito tem-se discutido a seu respeito, desde o estruturalismo de Saussure. Centrado nas regras, na decodificação e nas convenções subjacentes que permitem à língua operar, o estruturalista crê que o significado é imanente à palavra, isto é, faz parte da sua essência. Hoje, sabemos que é impossível a compreensão de um texto se, apenas nos ativermos a decifrar palavras, frases e parágrafos que resultam num texto. Seria uma leitura linear, finita, com a finalidade de analisar apenas as relações entre as palavras, sem apreensão de sentidos. Sobre o estruturalismo, Coracini (2005, p.20) afirma:

O estruturalismo, como sabemos, vê a língua e, como decorrência, um todo, passível de ser desmembrado em unidades menores, que, uma vez observadas e estudadas em seu funcionamento, podem ser recompostas de modo a reconstruir o objeto (texto, organismo animado ou inanimado). Considerar o signo como parte de uma estrutura maior e mais completa significa considerá-lo fora de toda subjetividade como puro instrumento de comunicação em que o sujeito – e, portanto, a subjetividade – não teria lugar.

“Compreender a mensagem, compreender-se na mensagem, compreender-se pela mensagem” é a definição de Silva (1996) para os três propósitos fundamentais da leitura que vão além de aspectos utilitaristas ou simplesmente livrescos da comunicação leitor-texto. Nessa concepção – língua como código – ao leitor cabe somente ter conhecimento desse código para poder se inteirar do texto de seu emissor, uma vez que as informações são consideradas explícitas, segundo Koch (2002). O sujeito, por esta ótica, é (pre)determinado pelo sistema. Esse método ainda tem a sua importância e é essencial nos anos escolares iniciais, pois seria também impossível apreender sentido num determinado texto se, primeiramente, não passássemos pelo processo de decodificação das palavras. Solé (1998, p.24) confirma essa necessidade e acrescenta:

para ler é necessário dominar habilidades de decodificação e aprender as distintas estratégias que levam à compreensão. Também se supõe que o leitor seja um processador ativo do texto, e que a leitura seja um processo constante de emissão e verificação de hipóteses que levam à construção da compreensão do texto e do controle desta compreensão - de comprovação de que a compreensão realmente ocorre.

Percebe-se pela explicitação da autora que a concepção estruturalista de leitura, embora tenha a sua utilidade, não dá mais conta de atender às expectativas (pós) modernas de nossos alunos, inseridos numa sociedade caracterizada pelos novos tempos, pela demanda da informação midiática e do mundo globalizado. Muitos de nossos educandos não aceitam mais serem meros “engolidores de conteúdos” ou apenas decifradores de códigos, permanecendo passivos e alienados diante de um texto.

Terzi (2002) ratifica a ineficiência do método estruturalista e denomina como pseudolinguagem a ênfase na decodificação da palavra independente de seu significado. Segundo a autora, dados de sua pesquisa que objetivavam o entendimento do desenvolvimento do processo de leitura de crianças de periferia demonstraram que enfatizar o ensino de palavras isoladamente significa impedir o desenvolvimento de leitura das crianças.

De acordo com Koch (2002), a passividade também caracteriza o leitor na concepção de língua como representação do pensamento. Nessa concepção, o texto é a soma da representação mental do autor juntamente com suas intenções psicológicas, o que determina o sujeito como senhor absoluto de suas ações e de seu dizer, restando ao leitor apenas a captação de tal adição.

1.2 A parceria autor - leitor atuando para a significação do texto

Novas visões e conceitos de leitura ocupam os espaços acadêmicos brasileiros, mais abertamente, após o regime militar. Conferências, problematizações e discussões sobre o assunto giram em torno de linhas teóricas que afirmam a necessidade de se considerarem outros fatores para a aprendizagem/ensino da leitura e sua interpretação, além da decodificação superficial estruturalista. Educadores como Vigotsky (1988) Piaget, (1990), Ausubel (1982), linguistas como Kleiman (1989), Solé (1998), Koch (2003) e outros pesquisadores contribuíram para o surgimento e amadurecimento da aprendizagem por meio de estratégias cognitivas, aprendizagem significativa (ancoragem) ou concepção interacionista da linguagem. Por esse viés, a linguagem é entendida como forma de interação entre autor e leitor, possibilitada a partir da mobilização do inconsciente por meio de inferências, hipóteses, reconhecimento de pistas e marcas deixadas no texto pelo autor.

Nessa concepção, são considerados, para uma interpretação significativa, as experiências e os conhecimentos prévios do leitor/aluno (bagagem cognitiva). As vivências exteriores à sala de aula possibilitam a construção do significado ao que está sendo aprendido. Os conhecimentos de mundo, os enciclopédicos, os lexicais permitem ao leitor, no processo interacional de leitura, ser chamado co-autor do texto. Os interlocutores são considerados construtores sociais, sujeitos ativos, o que possibilita a detecção de variados tipos de implícitos, ao se considerar o contexto sociocognitivo dos participantes da interação. A leitura deve ser pensada como um trabalho de ressignificação, pois o leitor, neste ato, faz emergir sua história, vivência e experiências, construindo e acrescentando novos significados ao que foi lido. Segundo Coracini (2005), esse modo de conceber o texto considera o sujeito (autor) como o centro de fluência e convergência dos sentidos, por isso se diz que ele é centrado, racional, cartesiano.

1.3 Contexto e subjetividade na leitura

Com o trabalho incansável de linguistas e profissionais de áreas afins, outras teses foram se disseminando, e novas visões a respeito de texto-leitor-interpretação foram se tornando conhecidas. A questão da superinterpretação suscitada por Eco (2005) vem desestabilizar a ideia do autor que deixa marcas e pistas para que se descubra a sua intenção textual. Ele assevera em sua obra, *Interpretação e Superinterpretação*, que uma

interpretação não deve ser pautada num jogo de adivinhas, ou simplesmente numa revelação de algum segredo. A intenção pré-textual do autor empírico não é relevante para o significado do texto. Ele afirma que é possível o reconhecimento de uma interpretação exagerada de um texto, sem que haja necessidade de provar a existência de apenas *uma* leitura correta. Nem todas as conjecturas são aceitáveis ou permitidas pelo texto, e essas limitações podem, numa análise mais atenta serem percebidas na superfície textual. Um olhar mais apurado será capaz de distinguir o que o texto diz a partir de seus próprios elementos subjacentes e as redundâncias oriundas de hipóteses fantasiosas. O autor empírico não mais deve ser considerado a autoridade no texto, mas, sim, o próprio texto. Eco (2005, p.75) esclarece essa afirmação:

Desse modo, mais do que um parâmetro a ser utilizado com a finalidade de avaliar a interpretação, o texto é um objeto que a interpretação constrói no decorrer do esforço circular de validar-se com base no que acaba sendo o seu resultado.

Essa visão de leitura e interpretação concebe o texto, num movimento circular, como alvo de uma multiplicidade de interpretações, depreendendo-se daí a não-originalidade dos textos. Com a hermenêutica (visão filosófica) de Ricoeur (1990), despontam-se outras possibilidades de conceber a interpretação. Para ele, a hermenêutica é a compreensão de si por meio de textos alheios. Sendo o texto o paradigma do distanciamento, traz em si a historicidade da experiência humana. A interpretação se dá numa atividade de discernimento que está atrelada ao contexto. Nessa concepção, o dizer do autor também não tem importância, pois tanto o universo psicológico, quanto o sociológico de um texto, devem se abrir a novas significações, quando em contato com o mundo de seu leitor, deixando-se recontextualizar. O leitor ao interagir com esse mundo recriado, por meio do ato da leitura, consegue se identificar, apropriar-se do mundo do texto, fundindo dois mundos: o real e o fictício. A subjetividade do leitor é complementada com a subjetividade da obra. Esse modo de conceber a interpretação parece irrefutável, pois é fato que, quanto mais se lê, mais se conhece a subjetividade, a ideologia de quem escreve. Por meio da leitura, esse mundo do autor revelado na obra pode, ou não, manter uma afinidade com o mundo, com as crenças e ideologias daquele que lê, e dessa interação, ou não-interação, pode-se depreender a avaliação pessoal que se faz de determinadas obras e autores, classificados como “bons ou ruins”. Por outro lado, a leitura e a interpretação são algumas das principais fontes formadoras de opinião.

A visão de Fish (1992), quanto ao modo de conceber a interpretação, em alguns aspectos, associa-se à de Ricoeur. Fish postula que a interpretação está atrelada ao contexto histórico ou à comunidade interpretativa. Para ele, a interpretação é concebida como algo que vem de dentro e significa-se em contato com o contexto. As maneiras de significar são preestabelecidas segundo os interesses do contexto social em que as pessoas se inscrevem. Fish, com sua filosofia, defende a ideia da valorização da subjetividade como princípio de interpretação, e essa subjetividade e capacidade de percepção não se constrói isoladamente, mas inseridas numa coletividade institucionalizada, ou na comunidade interpretativa.

Com a posição desses pensadores que valorizam o contexto histórico como essencial no trabalho da leitura e da interpretação são dados novos passos em direção à concepção de leitura discursivo-desconstrutivista, que ainda não é concebida por muitos professores por se tratar de uma novidade para muitos centros acadêmicos, ou mesmo, devido à desestabilização ideológica que ela sugere ao educador.

1.4 Desconstrução X Logocentrismo

A leitura pelo viés da desconstrução do logocentrismo tem como eixo a palavra “desconstrução”, criada por Jacques Derrida que apresenta como proposta o desarraigamento de construções teóricas solidificadas pela razão ou pela tradição logocêntrica que significa apenas a polarização de dois elementos polarizados, mas a atribuição da prevalência de um deles sobre o outro. Suscitam-se, a partir dessa visão de leitura, questões antigas e novas a respeito de vários campos do saber entre os quais a do fazer docente em sala de aula, com relação à leitura, foco desta dissertação. Embora vivamos numa sociedade inovada por recursos tecnológicos, ainda que já se tenha um número significativo de pesquisadores empenhando-se para trazer à luz novas perspectivas de leitura e novos métodos de trabalho, sua presença nas escolas ainda é bastante restrita. Sabemos que o novo ou a experimentação traz insegurança e instabilidade, ou seja, optar por mudar a maneira de trabalhar o texto e a leitura em sala de aula pode ser um risco que muitos preferem não correr, até mesmo por não saber como fazê-lo.

Uyeno (2005) discorre sobre o comportamento submisso de alunos e de professores diante dos textos, comportamento este que deriva de dois determinismos, sendo um de ordem institucional e outro de ordem epistemológica. O determinismo de ordem institucional,

segundo a autora, é fixado pelos sistemas de representação que determinam as ocupações e os lugares do professor e do aluno, ditando o que pode ou não ser dito, conceitos abordados por Pêcheux (1988) e por Foucault (1966). O determinismo de ordem epistemológica diz respeito à cientificidade de que estão imbuídos os textos teóricos, o que veta qualquer tipo de discordância. Ainda, segundo a autora, esses dois determinismos produzem o caráter dogmático e logocêntrico dos textos, não permitindo interpretações singulares.

Sabendo disso, sabemos também da grande (i)responsabilidade docente na formação (colocar em formas?) escolar e social de seus discentes. No exercício docente, estamos, diariamente, em contato com os denominados “alunos-problemas” ou aqueles alunos que, de certo modo, não se “enformaram” de acordo com os objetivos de seu formador. Ele aliena-se na aula, rebela-se por meio da indisciplina, possivelmente, porque o que está sendo dito a ele não faz sentido, não faz parte de seu mundo. Num trabalho de leitura e interpretação de texto, considera-se o contexto sócio-histórico no qual ele está inserido, como possíveis problemas que tenha sofrido na sua infância, situação financeira que pode envolver uma desagregação familiar? Essas parecem ser questões falaciosas; contudo, sabe-se que muitas pessoas consideradas gênios pela humanidade foram rebeldes ou problemáticas na sala de aula. Será que, ao se rebelarem, conseguiram escapar da forma?

As palavras de Mascia (2005, p.52) corroboram essa reflexão: “Portanto não é o texto que determina o sentido, mas o sujeito inserido em um determinado contexto ideológico”. Talvez, um olhar diferenciado à subjetividade particularizada e ao mesmo tempo coletiva desses alunos pudesse ser o início de uma docência libertadora. Ghiraldelo (2005) discorre sobre a questão das variadas leituras que podem ser feitas de um mesmo texto, fato que estaria atrelado à subjetividade e singularidade do leitor. Contudo, a autora também afirma que sala de aula não é espaço para análise, e nem o professor tem de ser analista de seus alunos. Ela sugere que, diante do diferente, o professor desconfie e se interrogue.

De questionamentos ousados, de discursos desconstrutores e da procura incessante de uma resposta-verdade, alimenta-se a concepção discursivo-desconstrutivista de leitura que, no momento sócio-histórico atual, faz-se demasiadamente necessária em todos os setores de nossa sociedade e, em especial, no contexto educacional.

1.5 Raízes da Desconstrução

A sustentação da teoria desconstrutivista advém de brilhantes pensadores como Rousseau, Marx, Freud, Nietzsche e Foucault que viveram à frente de seu tempo e, por isso, considerados pelos logocêntricos, como incitadores à desordem, à revolução, à loucura. Rousseau, em suas obras, “Profissão de Fé” e “Contrato Social”, trata de questões referentes à formação da mente e da consciência. Faz severas críticas ao farisaísmo religioso e à oposição entre a vontade geral e a particular. Conforme Man (1979, p.267), ironicamente soa a fala de Rousseau: “homem e Deus são a metáfora um do outro”. Para o autor, literatura e retórica não se opõem, pois o personagem fictício é a camuflagem do real. O trio de pensadores, Marx, Nietzsche e Freud são análogos quanto ao processo inacabado da interpretação. Para Foucault (1997), nenhuma interpretação é original, pois o que se faz é uma interpretação da interpretação, visto que, os símbolos em análise já é uma interpretação.

Conforme Foucault (1997, p.24), Nietzsche afirma que “as palavras foram inventadas pelas classes superiores”. Nessa afirmação, já se evidencia uma oposição entre o forte e o fraco, dominação e subserviência, na medida em que, dessa forma, as palavras não indicam um significado e sim acabam impondo uma interpretação. A dissimulação e a ilusão tornam-se uma necessidade inconsciente dos indivíduos para a convivência na sociedade, pois, por meio da linguagem, falsas verdades são impostas ao “rebanho”, como sendo tratados de paz. Acaba sendo mentiroso aquele que refuta e questiona essas “verdades”. Por precaução, a mentira sempre tenta destruir a verdade. Contudo, será que é possível distinguir o que é, e qual é a verdade, diante de tantos discursos considerados fontes de verdades universais? Derrida (2005, p.52) corrobora essas inquietações:

Pois a escritura não tem essência ou valor próprio, seja ela positiva ou negativa. Ela se joga no simulacro. Ela imita no seu tipo a memória, o saber e a verdade etc. Motivo pelo qual os homens de escritura comparecem, sob o olhar de deus, não como sábios (sophói), mas na verdade como pretensos ou autodenominados sábios (doxósophoi).

Trazendo à tona essas problematizações, parece claro que o controle de uma determinada classe social, ou de uma situação específica, é manipulado pelos discursos impostos como verdades, para organização do “rebanho”. Muitos dos inúmeros discursos que nos rodeiam, às vezes, insidiosamente, necessitam de um olhar mais atento, mais crítico e apurado. Convivemos, não com verdades, mas com muitas ilusões de verdades. “Os homens

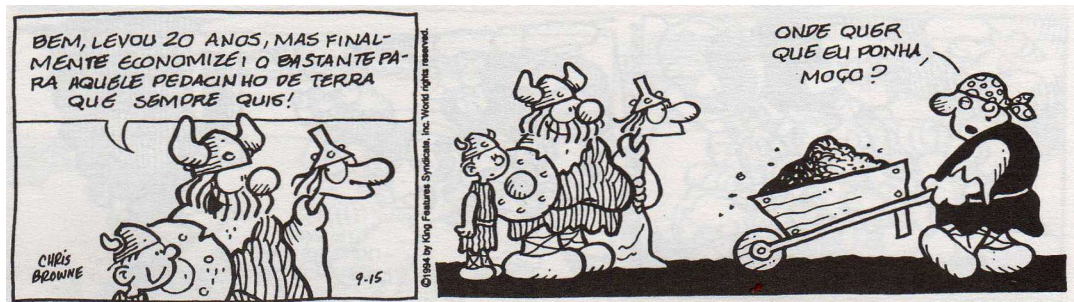
de escritura”, assim denominados por Derrida, os responsáveis pelo “tratado de paz do rebanho” precisam de nossa vigilância constante. A visão derridiana de leitura – Derrida (2005, p.96) – nos coloca em sentinela, pois o discurso parricida, órfão, está à deriva

Correndo nas ruas, ele não sabe nem mesmo quem ele é, qual é a sua identidade se é que tem uma, e um nome, aquele de seu pai. Ele repete a mesma coisa quando é interrogado em todos os cantos de rua, mas não sabe repetir a sua origem. Não saber de onde se vem e para onde se vai, para um discurso sem responsável, é não saber falar, é o estado de infância. Ele próprio desenraizado, anônimo, sem laços com seu pai e sua casa, esse significativo quase insignificante está à disposição de todo mundo, igualmente dos competentes e dos incompetentes, daqueles que entendem e nele se entendem (*toîs epaîousin*) e daqueles que não têm nenhum interesse nisso, e que, não conhecendo nada dele, podem infligi-lo com todas as impertinências.

Com base na Análise do Discurso de linha francesa e na desconstrução, a visão discursivo-desconstrutivista de leitura inspira-se em autores como Michel Pêcheux, Foucault e Derrida. Essa concepção emerge na fusão do lingüístico com o social. Mascia (2005) reafirma que nessa visão de leitura é considerado o discurso, ou seja, o conjunto de regras históricas e anônimas determinadas no tempo e no espaço como definidor das condições da função enunciativa. Desse modo, tanto o discurso quanto o sentido são socialmente constituídos, a partir do lingüístico. As relações ideológicas entre os sujeitos e entre o sujeito e o mundo nos constituem e, conseqüentemente, constituem o nosso discurso.

Faz-se necessário expor que a noção de sujeito, nessa visão, difere dos modelos tradicionais: idealista, cartesiano, universal. Sem o controle da razão, o sujeito constitui-se ideologicamente, operando no nível inconsciente; portanto, considerado histórico, psicanalítico, descentrado e heterogêneo. Esse sujeito que pensa ser a origem do “seu dizer” nada mais é que o efeito de inúmeros “outros” e vozes. Inserido num tempo e num espaço socialmente situados, o sujeito, ilusoriamente, toma (repete) como suas as palavras do outro o que garante a heterogeneidade discursiva. A leitura, como processo discursivo, está atrelada às condições de produção ou ao imaginário discursivo, conceitos que serão abordados posteriormente neste estudo.

Grigoletto (2003) define a leitura ou escritura, pela ótica da desconstrução, como um tecido de signos cujos fios só se articulam ou passam a ter sentidos a partir de uma escritura², na qual o significante, ilusoriamente, se transforma em significado. É necessário que ocorra essa ilusão para que o texto se presentifique e seja possível a expressão humana. Percebe-se, dessa forma, a não imanência dos significados, pois é fato que uma trama (escritura) tecida por nós, hoje, pode não conter para nós, amanhã, a mesma tessitura, ou seja, pode haver uma outra compreensão da mesma trama de signos. Isso também pode ser percebido quando duas ou mais pessoas fazem a leitura de um mesmo texto. A tira do Hagar³, aqui trazida, pretende exemplificar esse “equívoco” causado pelo significante – a palavra *terra*.



Conforme Grigoletto (2003), uma tessitura ou um texto funciona como um jogo que não tem origem nem fim. Ao se ler algo, as peças desse jogo entram em ação condicionando e restringindo a interpretação. É importante ressaltar que cada processo de escritura tem o seu jogo e suas regras e essas servem apenas para aquele jogo. Na tira do Hagar, percebe-se que os interlocutores estão participando de um jogo cujas regras não se aplicam ao jogo de Hamlet, filho de Hagar. Isso fica evidente ao notarmos a expressão de desapontamento em seu rosto ao ver o “pedacinho de terra” sendo trazido num carrinho.

O funcionamento da linguagem, de acordo com Orlandi (2005), se estabelece na tensão entre os processos parafrásticos e os processos polissêmicos. Ao retomar, no discurso, algo alojado na memória, já dito anteriormente e esquecido, somos capazes de produzir

² A autora emprega o termo “escritura” referindo-se à produção de linguagem, como inscrição de um texto no mundo, seja ele escrito ou falado, produzido ou compreendido.

³ Hagar, o horrível – é o nome do personagem principal de uma tira em quadrinhos, criada em 1973 pelo quadrinista norte-americano Dik Browne.

formulações variadas acerca daqueles dizeres configurando uma paráfrase. Já, a polissemia aflora a partir de um deslocamento, uma ruptura com os processos de significação, um jogo com o equívoco, como aquele tecido na tira do Hagar. Coracini, por sua vez, assume que só há metáforas.

CAPÍTULO 2 – UM *FLASH* NA HISTÓRIA DA FAMÍLIA

“A arte de viver num mundo hipersaturado de informação ainda não foi aprendida. E o mesmo vale também para a arte ainda mais difícil de preparar os homens para esse tipo de vida” (ZYGMENT BAUMAN)

Neste capítulo, é apresentado um panorama da instituição familiar desde o século XIX até a contemporaneidade, focando as inúmeras mudanças que já ocorreram na família em vista das infindas transformações em todos os aspectos da sociedade. A relevância deste assunto para este estudo justifica-se pelo fato de que é com a família que os alunos convivem grande parte de sua vida, e isso, possivelmente, é um fator determinante para a construção da subjetividade discente que é um dos focos desta pesquisa. Para que se possa inteirar das transformações por que passa a família, este capítulo também aborda aspectos da contemporaneidade que apontam a horizontalidade dos laços sociais.

2.1 Família consanguínea, família sindiasmática e a monogamia

Instituição que remonta à antiguidade, a família passa por transformações no campo histórico-antropológico-social. Essa temática vem se ampliando desde a modernidade até a contemporaneidade, segundo Roudinesco (2003). A autora afirma que a família ocidental está em desordem, mutilada das sociedades pós- industriais, sem lei simbólica e, sem ordem paterna, estaria pervertida em sua própria função de célula da sociedade. A partir dos anos de 1960, impõe-se a família dita contemporânea que une, durante um certo tempo, dois indivíduos em busca de relações íntimas. A transmissão de autoridade vai se tornando cada vez mais difícil à proporção que divórcios, separações e recomposições conjugais aumentam. Toda a problemática que envolve e cerca a instituição familiar é proveniente de uma gama de fatores, crescentes ao longo de uma sociedade em constante mudança.

Engels (2000) disponibiliza uma farta trajetória sobre o grupo familiar. De acordo com o autor, para chegar ao que conhecemos hoje como família, muitas mudanças históricas (sempre ideológicas) ocorreram na humanidade. Começou-se, de fato, o estudo da história da

família em 1861, com o *Direito Materno* de Bachofen ⁴e deu-se sequência com inúmeras obras e autores, dentre os quais, concede-se um destaque a Lewis H. Morgan⁵, que passou grande parte de sua vida entre os iroqueses no Estado de Nova York e foi adotado por uma de suas tribos, a dos senekas. A partir de observações da vivência das tribos, de pesquisas e de escritos, ele contribuiu significativamente com a história da família. Como parte dessa extensa história, já tivemos a *ginococracia* (chamado de heterismo por Bachofen): período em que os povos antigo viviam em promiscuidade sexual, por isso a filiação apenas podia ser contada por linha feminina, devido à impossibilidade de certeza da paternidade. Foi uma fase em que as mulheres reinaram absolutamente, gozando de grande apreço e respeito. Para se chegar à *monogamia*, costume atual em muitas sociedades, em que o homem ou a mulher não pode ter mais de um cônjuge simultaneamente, primeiramente, a família passou pelo regime de matrimônio por grupos (família consanguínea), depois pela família sindiasmática (escolha de um par). A monogamia também adquiriu, historicamente, novos sentidos, até chegar à atual definição, pois, segundo Engels (2000), no início do matrimônio monogâmico era concedido ao homem o direito à infidelidade conjugal, e só ao homem, o direito de rompê-lo e de repudiar a sua mulher. Da mulher, exigia-se máxima tolerância, castidade e fidelidade conjugal rigorosas. A escravidão, convivendo com a monogamia, permitia ao homem o direito de possuir (coabitar) belas e jovens cativas. Nesse sentido, a monogamia era só para a mulher.

Como se pôde observar, as três formas principais de matrimônio correspondem aproximadamente aos três estágios fundamentais da evolução humana. O matrimônio por grupos corresponde ao estado selvagem, o matrimônio sindiasmático, à barbárie, e o matrimônio monogâmico corresponde à civilização, com seus complementos: o adultério e a prostituição. A passagem do casamento sindiasmático à monogamia atribui-se ao homem, e

⁴ *O Direito Materno*, obra de Johann Jakob Bachofen. Na obra, o autor expõe, pela primeira vez, a tese de que nas sociedades primitivas, em certo período, teria dominado o matriarcado, ou seja, havia predominado a ascensão social e política das mulheres sobre os homens. (Informações retiradas do site: www.espacoacademico.com.br – acesso em 20/10/2011)

⁵ Um advogado de profissão, Lewis Henry Morgan, serviu no Estado de Nova York Assembly (1861-1869) e no Senado (1868-1869). No início de 1840, ele desenvolveu um profundo interesse em nativos americanos e sobre suas vidas, defendeu suas lutas contra o colonialismo e a opressão. Ao fazer um levantamento exaustivo da história, organização social e cultura material da nação Iroquois, ele foi adotado pela tribo Seneca (1846), foco de seu interesse particular. (Informações retiradas do site: [HTTP://www.britannica.com/EBchecked/topic/392246/Lewis/Henry-Morgan](http://www.britannica.com/EBchecked/topic/392246/Lewis/Henry-Morgan) – acesso em 20/10/2011)

historicamente, consistiu num rebaixamento da posição das mulheres e na facilitação da infidelidade dos homens.

Engels (2000) afirma que, a julgar pela sua experiência anterior, quando chegarem a desaparecer as considerações econômicas em virtude das quais as mulheres foram abrigadas a aceitar essa infidelidade masculina – a preocupação pela própria subsistência e, ainda mais, pelo futuro dos filhos – a igualdade alcançada pela mulher influirá mais no sentido, de tornar os homens monógamos do que no de tornar as mulheres poliandras. A seguir, transcreve-se uma afirmação de Morgan transcrita por Engels (p.91) na qual há uma prefiguração da família do futuro:

se se reconhece o fato de que a família tenha atravessado sucessivamente quatro formas e se encontra atualmente na quinta forma, coloca-se a questão de saber se esta forma pode ser duradoura no futuro. A única coisa que se pode responder é que a família deve progredir na medida em que progrida a sociedade, que deve modificar-se na medida em que a sociedade se modifique; como sucedeu até agora. A família é produto do sistema social e refletirá o estado de cultura desse sistema. Tendo a família monogâmica melhorado a partir dos começos da civilização e, de uma maneira muito notável, nos tempos modernos, é lícito pelo menos supor que seja capaz de continuar seu aperfeiçoamento até que chegue à igualdade entre os dois sexos. Se, num futuro remoto, a família monogâmica não mais atender às exigências sociais é impossível predizer a natureza da família que a sucederá.

Apesar de escrito em torno de um século e meio atrás, o texto de Morgan já prenuncia as mudanças e os conflitos pelos quais passam as famílias contemporâneas.

2.1.1 A perda do poder paterno e a família contemporânea

Roudinesco (2003) afirma que foi a partir de 1821, nos “Princípios da filosofia do direito”, que Hegel forneceu a melhor descrição da nova relação instaurada entre o indivíduo, a sociedade e o Estado. A família se torna, ao lado das corporações, uma das estruturas de base da sociedade, uma vez que, sem ela, o Estado só poderia lidar com massas despóticas ou tribais. Com o casamento monogâmico ela se torna a aval da moralidade e, certamente, de mais fácil controle pelo Estado.

Essa intervenção na sociedade não cria, porém, nem o matrimônio nem a família; limita-se a reconhecê-los. De acordo com Leclerq (1968), família é uma instituição natural

que se impõe à coletividade, tanto de fato como de direito: de fato, porque resulta do jogo espontâneo das atividades humanas; de direito, porque a coletividade deve respeito à ordem natural. O homem tem direito natural à família: esse é um dos seus direitos fundamentais. Direito do filho de ser educado pelos pais, direito do adulto de fundar um lar são suas decorrências. Esse é o paradigma do advento da família afetiva contemporânea em que homens e mulheres já não mais estão ligados por determinação da vontade dos pais (casamentos arranjados), mas a uma escolha livremente consentida entre os enamorados.

A partir de 1970, é suprimida a expressão “chefe de família”, o poder paterno declina e o poder sobre o filho é dividido com a mãe. Segundo Émile Durkheim (apud ROUDINESCO 2003), a instituição familiar tende a se reduzir à medida que as relações sociais se estendem e que o capitalismo se desenvolve, dando origem ao individualismo. A família moderna limita-se agora ao pai, à mãe, aos filhos e a seus descendentes. Nesse modelo, o pai é reduzido a uma abstração, pois é a família, e não ele, que se encarrega dos conflitos privados, servindo assim ao mesmo tempo de suporte da individualização dos sujeitos e de muralha para a própria finitude deles.

Mudanças significativas continuam se desencadeando a partir desses novos papéis que se instauram no seio familiar. Essa perda de poder da figura paterna, a falta de um modelo, de uma referência de pai, delineada pelas transformações sociais seria um dos fatores responsáveis pela falta de perspectivas dos jovens em relação ao futuro? A partir dessas questões pode se perceber o trabalho da ideologia produzindo os efeitos de evidência, dos sentidos já institucionalizados. Na memória discursiva (interdiscurso), a imagem de pai, já cristalizada pela sociedade, associa-se a herói, líder, protetor, modelo e como tal deveria ser solução e não problema. Orlandi (2004) afirma que há uma contradição entre mundo e linguagem, e a ideologia é o trabalho desta contradição. Daí poder-se entender o real da língua como estrutura falha, incompleta e, o real da história como contradição.

Velho (2002, p.147) reafirma a reflexão aqui suscitada, contudo, mesmo com todas as mudanças pelas quais está passando a família, não descarta sua importância para a sociedade. Em suas próprias palavras, a “família, embora tenha mudado em certos níveis, é fator fundamental para constituição da identidade e da estratégia da maior parte dos setores de nossa sociedade”.

2.2 A contemporaneidade e a liquefação: da verticalização à horizontalidade

Um dos poemas de Casimiro de Abreu, *Oito anos*, ainda evoca expressões saudosistas como “bons tempos eram aqueles”, “no meu tempo as coisas não eram assim”, geralmente ditas por pessoas que lamentam a ausência de um passado em que se era (ou se pensava ser) feliz, um passado no qual tudo era simples, bonito, seguro, mágico. Não raro, também ouvimos essa expressão por parte de professores, colegas de trabalho, que insatisfeitos com o alunado atual, relembram o ambiente escolar de outrora no qual os alunos eram dóceis e aplicados e o professor podia transmitir seus conhecimentos sem enfrentar nenhum problema de rebeldia por parte deles. Quanto a essa suposta felicidade, Forbes (2010) discorre:

Dois aspectos são aqui relevantes. Primeiro: felicidade não progride, nem se acumula, pois se assim fosse acabaríamos estourando em sua plenitude. Pensar então que hoje somos mais felizes que nossos antepassados é tão falso quanto o contrário, que ontem é que era bom, como insistem os saudosistas. Segundo: a felicidade se dá no acaso, no encontro, na surpresa, daí dizer que ela foge à consciência, que ela é uma magia.

A noção de segurança, de estabilidade e de solidez que, verticalmente, permeava a subjetividade dessas pessoas, atualmente, encontra-se em declínio, ou seja, tem se horizontalizado ou se derretido, segundo Bauman (2001, p.15).

Seria imprudente negar, ou mesmo subestimar, a profunda mudança que o advento da “modernidade fluida” produziu na condição humana. O fato de que a estrutura sistêmica seja remota e inalcançável, aliado ao estado fluido e não-estruturado do cenário imediato da política-vida, muda aquela condição de um modo radical e requer que repensemos os velhos conceitos que costumavam cercar suas narrativas. Como zumbis, esses conceitos são hoje mortos-vivos. A questão prática consiste em saber se sua ressurreição, ainda que em nova forma ou encarnação, é possível; ou se não for - como fazer com que eles tenham um enterro decente e eficaz.

Não se pode negar que estamos na era do instantâneo, da leveza, do móvel, do escorregadio, do descartável. O desejo de manter-se arraigado a tradições milenares ou de perpetuar o sedentarismo não mais satisfaz os anseios humanos. Bauman (2010) reafirma que a solidez das coisas e dos vínculos humanos, atualmente, é vista até mesmo como uma ameaça. Tudo que denuncia obrigações, laços futuros, juramento de fidelidade acaba por tornar-se enfadonho e ameaçador, uma vez que se corre o risco de se conviver com uma

liberdade limitada, o que impossibilitaria a percepção do diferente. Cada vez mais, investe-se na fluidez, na descoberta do novo, na praticidade. A tecnologia avança desenfreada e, a cada minuto, uma novidade é testada e lançada no mercado. Todo modelo econômico, social, ético e cultural que insiste em fixar raízes não é mais bem visto, de modo geral, pela sociedade. A solidez ou as amarras que envolviam os indivíduos derretem-se, fluem-se dando vez à liberdade que deseja se instalar e constituir uma nova ordem. A contemporaneidade, pela qual estamos absorvidos, cuida, paulatinamente, de quebrar os velhos moldes e de tecer a nova forma dos indivíduos que, ao se verem livres, tratam de se acomodar e se adaptar a seu novo nicho.

Bauman (2001) reflete sobre essas mudanças ocorridas nos padrões e configurações da sociedade contemporânea. Hoje, as instituições não possuem mais o comando e o controle de seus subordinados; não se aceitam regras e princípios únicos, pois o que é dado de antemão é questionado e, às vezes refutado. Há conflitos e choques entre posições e atitudes, o que enfraquece os poderes de coerção e de restrição das grandes instituições.

Todas essas transformações sócio-históricas contemporâneas que nos envolvem também não poderiam deixar de afetar a nossa identidade pessoal. Hall (2006) define essa crise de identidade como descentração ou deslocamento do sujeito. Segundo o autor, os sujeitos estão duplamente deslocados, isto é, estão descentrados tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos. O sujeito está se tornando fragmentado, composto de várias identidades o que traduz o sujeito pós-moderno caracterizado como não tendo uma identidade fixa ou permanente. Quanto a essas constantes mudanças, Hall (2006, p.13) ainda esclarece:

A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (Hall, 1987). É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas.

Forbes (2010) também discorre sobre o assunto, embora se refira a esse sujeito descentrado como homem desbussolado, ou o homem que perdeu as referências, os modelos e hoje se encontra à deriva. Segundo o autor, o homem desbussolado surge como efeito das

mudanças históricas da sociedade, de eixo das identidades, de vertical para horizontal. Essas mudanças estão progredindo na direção do apagamento dos restos das marcas da tradição que ofereciam estrutura ao laço social. O mundo anterior era constituído de laços que se organizavam em torno de símbolos maiores que tinham o pai como topo da família, o chefe como o cabeça da empresa e a pátria como uma inspiração maternal da sociedade civil. Cabe lembrar que o professor também poderia ser incluído como um desses símbolos maiores do mundo anterior, quando ele era o detentor do saber e os alunos, aprendizes.

Conforme afirma Forbes (2010), nós estamos sem norte, desbussolados, e isso ocorre, devido à revolução no advento da globalização que desencadeia novos sintomas. O homem da contemporaneidade, ou desbussolado, desconhece-se cada vez mais. Não se tem mais com quem se rebelar, não se ouve uma proibição, estamos na era do “quase tudo é permitido”, “vamos negociar”; isso ocasiona problemas de diversas ordens: falta de desejo, de limites, de ética, etc.

Corroborando essa reflexão, uma pesquisa realizada por Uyeno (2009)⁶, a partir de registros de pesquisa cedidos por Würzius, com a escrita de páginas de diários por adolescentes que discorreram sobre as suas vidas afetiva e sexual. Segundo a autora, parcela dessas adolescentes poderia ser denominada sujeitos pós-modernos, desbussolados ou edipianos e não-edipianos⁷. Os dois depoimentos analisados que ilustram outros semelhantes e se constituíram regularidades discursivas abordavam questões sobre amor e sexualidade, as quais remeteriam para o tema da gravidez na adolescência, problema de onde partiu a pesquisa. Mais precisamente, da não comprovação da hipótese inicial de que o aumento no índice de gravidez precoce em uma escola da periferia de uma cidade do interior de São Paulo, a despeito da condução de um programa de prevenção, dever-se-ia ao fato de essas adolescentes estarem produzindo leituras equivocadas dos *folders* da campanha, Würzius propôs escritas dos diários para que as adolescentes refletissem sobre suas vidas. A análise de folhas desses diários revelou que as adolescentes diferiam quanto à estrutura psíquica/subjectiva sob a qual se identificavam. Uma delas, representativa de várias outras que constituíram uma das regularidades discursivas, mais recatada, mencionou preferir não manter relações sexuais com o namorado enquanto não se sentisse preparada para tal ato e mantinha

⁶ Esta pesquisa foi conduzida pela autora para efeito de contribuição para o eixo temático relativo a possível relação entre educação e pobreza proposto pelo Edital do Projeto Observatório da Educação da Unitaú.

⁷ O termo *edipianos e não-edipianos* restringe-se, neste trabalho, à denominação da autora.

essa atitude, em vista dos conselhos dos pais. Essa adolescente que ainda convivia com a família nuclear enquadra-se no modelo de família vertical e, por isso, estrutura-se como edipiana e vive o amor edipiano. A outra, igualmente representativa de outro grupo, mais liberal, queixava-se de infelicidade ao se referir ao namorado com o qual mantinha relações sexuais para, segundo seu diário, satisfazer as vontades dele e para que ele não a deixasse. Conforme a análise empreendida por Uyeno (2009), no relato da adolescente infeliz – que vive o amor não-edipiano – não há referência ao pai e/ou à mãe, revelando que se encontrava estruturada sob uma horizontalidade, isto é, sob um modelo de família horizontal e, como tal, não constituída dos componentes sócio-historicamente cristalizados de pai, mãe e filho. O relato dessa pesquisa auxilia a vislumbrar e, talvez compreender, as atitudes, os valores, as afinidades dos sujeitos desbussolados/ não-edipianos com os quais convivemos.

Na escola, não raro, não conseguimos compreender a razão pela qual alguns alunos se encontram na sala de aula, visto que, não demonstram, pelas atitudes, nenhum empenho em participar das aulas ou desenvolver as atividades propostas pelo professor. Desse descentramento do sujeito, ou desse homem desbussolado, também não escapam nossos sujeitos-alunos e suas famílias e, é com os reflexos desta novidade, que convivemos no dia a dia docente. Portanto, é interessante para esse estudo conhecer a opinião de estudiosos sobre essa nova configuração familiar que se descortina no século XXI.

2.3 Família: instituição em declínio ou em ascensão?

Após a explanação do percurso histórico da instituição familiar e, na sequência, uma sucinta visão da queda dos moldes da sociedade antiga, é pertinente refletir sobre como está se configurando a família frente a esse fenômeno da contemporaneidade do qual ninguém se exclui. Numa entrevista a Jonathan Rutherford, Ulrich Beck (apud BAUMAN 2001, p. 13) refere-se a ela como uma das “instituições zumbi”⁸ ou que estão “mortas e ainda vivas”.

Pergunte-se o que é realmente uma família hoje em dia? O que significa? É claro que há crianças, meus filhos, nossos filhos. Mas, mesmo a paternidade e a maternidade, o núcleo da vida familiar, estão começando a se desintegrar no divórcio... Avós e avôs são incluídos e excluídos sem meios de participar nas decisões de seus filhos e filhas. Do ponto de vista de seus netos, o significado das avós e dos avôs tem que ser determinado por decisões e escolhas individuais.

⁸ Aspas do autor

Nessa explanação, o autor afirma que, atualmente, a família está mudada, a ponto de perder sua identidade. Hoje, o que está em evidência é o sexo desarticulado de compromissos, deveres assumidos ou direitos adquiridos. As práticas sexuais que, por tanto tempo, estiveram atreladas ao casamento, à união conjugal, não se prendem mais ao lar, mas saem para a rua e encontram livre acesso nos ambientes de trabalho, nas baladas noturnas, motéis etc. Se antes, uma relação sexual implicava compromisso, hoje, parece resumir-se em apenas efêmeros momentos de prazer.

Diante dessa realidade, pode-se inferir que o sexo se divorciou da família, semelhantemente ao divórcio entre a família e o negócio, detectado por Max Weber como um dos principais processos constitutivos do início da modernização (BAUMAN, 1998).

Para reforçar as mudanças que perpassam a instituição familiar são pertinentes as palavras de Forbes (2010, p.108):

A família de hoje se diferencia em um aspecto fundamental da família de ontem: ela é fruto de uma era onde o laço social é horizontal, enquanto, na anterior, era vertical. Na língua da psicanálise de orientação lacaniana, isso se traduz dizendo que saímos de um tempo da supremacia do simbólico e passamos para a supremacia do real.

A fim de fortalecer os fios da trama que aqui se tenta construir, propõe-se a reflexão de Ferry (2010) que afirma que o século XX foi marcado pela desconstrução dos quadros tradicionais da vida humana, ou pela “perda de referências”.⁹ Contudo, para o autor não basta lamentar ou estigmatizar a falta de cultura clássica dos jovens, a deserção cívica e o declínio da moral. Não se deve limitar aos sintomas, mesmo porque ele crê que não houve no seio da humanidade, nos últimos tempos, mutação genética que tornasse os jovens tão diferentes de sua geração anterior. Ele afirma que é por essa razão que os jovens e a geração futura não devem ser responsabilizados pelas reviravoltas da sociedade atual. Sobre a angústia e o medo do novo, ele discorre:

É verdade, o século passado dedicou-se à “desconstrução” das tradições, assim como à elevação potencial do individualismo- as duas caminham juntas-, mas falta compreender o porquê, bem como entender o que essa evolução dos costumes e das mentalidades eventualmente trouxe de novidade e, se for o caso, de vantagem.

⁹ Aspas do autor

As exposições de Ferry (2010) sobre as desconstruções que estão ocorrendo em todos os setores da sociedade, na contemporaneidade, harmonizam-se com as de Bauman (2001); com relação à família, contudo, para o primeiro, essa instituição nunca esteve tão estável como está hoje. Conforme o filósofo, a família, embora se diga que esteja caindo em deliquescência, não está desaparecendo como afirmam os tradicionalistas. O autor não nega o fenômeno crescente dos divórcios e que as famílias recompostas ou monoparentais existem em números mais significativos, hoje, do que nos anos de 1950. Porém, ele afirma que hoje os pais se preocupam, de fato, com o futuro dos filhos, muitos trabalham arduamente para garantir a formação cultural, profissional e intelectual dos filhos, o que traduz os fortes laços de afetividade entre eles. O autor relembra que, até a década de 1970, quando o homem deixou de ser o “chefe de família”, os casamentos eram mais duradouros, porém, isso não significa que havia felicidade e amor verdadeiros na família. Voltada às tarefas domésticas, a mulher, submissa aos pais, acatava obrigatoriamente o interesse deles, portanto, o bom casamento era o de conveniência, para gerar filhos e unir ou conservar patrimônios.

Ferry (2010) afirma, ainda, que a passagem de uma sociedade holística e hierarquizada para uma sociedade individualista e igualitária contribuiu para que a afetividade aumentasse nas relações pessoais. O surgimento do assalariado, no final da Idade Média, é visto de maneira muito positiva pelo filósofo que associa o fato, não a uma forma de exploração, mas à emancipação das pessoas, ou libertação das comunidades tradicionais às quais se sentiam presas. O capitalismo proporcionou a autodeterminação a homens e mulheres, tanto no mercado de trabalho como na vida privada. O reflexo da individualidade e as exigências de liberdade propulsionaram os indivíduos a outras esferas, inicialmente, para o mercado e, paulatinamente, para a cultura das relações humanas. Com esse novo quadro da sociedade despontando, os indivíduos sentiam-se mais livres para escolher suas companheiras ou companheiros por afinidade, por amor.

As reflexões de Perrot (1993) também se coadunam com as de Ferry (2010), pois a autora também tem uma visão positiva sobre o novo modelo de família que se instaura na sociedade contemporânea. Ela afirma que os indivíduos da atualidade anseiam por um relacionamento familiar afetivo, aconchegante, seguro; ao mesmo tempo que também desejam a liberdade. A metáfora de “o nó e o ninho” é utilizada pela autora para fortalecer tal afirmação, ou seja, os indivíduos mais do que nunca desejam o carinho e a proteção da

família - “ninho”-, porém já não conseguem ficar atados a “nós” ou viver sem liberdade. Perrot (1993) também relembra que, atualmente, nos países industrializados, os casamentos são mais rareados, tardios e efêmeros e isso resulta em mais filhos de divorciados que soma, não raro, uma terça parte de uma sala de aula. Há muitas crianças que crescem somente entre rostos femininos, o da mãe e o da professora. O filho bastardo ou o filho natural já perdeu a conotação pejorativa do passado e o aumento dos nascimentos extra-conjugais é uma realidade atual. A mulher, mãe solteira ou divorciada é, de certo modo, mãe e pai e, muitas vezes, essa função também é dividida com os avós.

Os pais de outrora detinham o saber e tinham a função de repassá-lo aos filhos, de exercer o papel de iniciadores do saber. Atualmente, sabe-se que os pais já não são capazes de cumprir essa função; há muitos adultos retornando à escola, cursando o ensino superior a fim de se atualizar e acompanhar a evolução da sociedade e da tecnologia da informação que avança ininterruptamente. Embora a família esteja transitando por esse novo paradigma, cerceada por todos esses conflitos, não há como regredir, pois ninguém quer perder sua liberdade e se ver, novamente, submisso obedecendo escolhas alheias. Portanto, conforme Perrot (1993), essa mudança histórica na instituição familiar tem custos e vantagens que ainda não se podem calcular. Como custo, ela aponta o aumento da solidão material e moral que acompanha as separações.

Ao recortar essas reflexões, pairam algumas interrogações que talvez sejam interpretadas como moralistas, contudo não deixam de ser reais. Os pais têm direito de reconstruir suas vidas amorosas quando o amor termina entre o casal; a relação filial, porém, não termina. Nossas crianças e adolescentes estão preparadas para interagir, sem danos morais e psíquicos, com esses conflitos? O custo que Perrot (1993) menciona com relação a essas mudanças na instituição familiar não é muito alto para os filhos, para os alunos de nossas salas de aula? Essas inquietações não são novas, pelo contrário, há muito se discutem assuntos desse tipo nas escolas, mas o problema é sempre novo, visto que, no cotidiano escolar, a cada dia, nos deparamos com alguém pagando esse alto custo da “felicidade dos pais”.

CAPÍTULO 3 – A ANÁLISE DE DISCURSO DE LINHA FRANCESA (AD) E SEUS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

“ O objeto da lingüística aparece assim atravessado por uma divisão discursiva entre dois espaços: o da manipulação de significações estabilizadas, normatizadas por uma higiene pedagógica do pensamento, e o de transformação do sentido, escapando a qualquer norma estabelecida a priori, de um trabalho do sentido sobre o sentido, tomados no relançar indefinido das interpretações” (Michel Pêcheux)

Este capítulo aborda o nascimento da Análise de Discurso de Linha Francesa (AD) e seus pressupostos teóricos, apresenta alguns autores que dialogam com a disciplina e com a teoria desenvolvida por Michel Pêcheux. Nesses pressupostos, se embasarão as análises do *corpus* desse estudo.

A Análise de Discurso com a qual este trabalho mantém diálogo teve sua origem na França, na conjuntura teórico-política do final dos anos 60 do século XX, sob a articulação da Linguística, o materialismo histórico e a psicanálise, conforme relatos de Maldidier (2003) em remissão à formulação da perspectiva teórica pelo colega Michel Pêcheux. A promoção da Linguística a ciência piloto nos anos de 60 desempenha um importante papel no contexto do surgimento da Análise de Discurso (AD) em vista de a Linguística ter sido vista como uma arma científica que oferece novos meios para abordar a política. A Análise de Discurso constituída como disciplina fundamenta-se em dois pólos que são representados por um linguista, Jean Dubois e por um cientista social, Michel Pêcheux. Em torno de 1970, no campo da linguística francesa, a Análise de Discurso já tomava espaço. Enquanto Dubois abria pesquisas interdisciplinares em torno do discurso político, Michel Pêcheux colocava sua análise automática do discurso, impelido pelo apreço à tecnologia de informação que se encontrava em seu estado nascente. “Quer fosse inspirada por Jean Dubois ou por Michel Pêcheux, esta prática disciplinar comportava a aplicação de um corpus discursivo de métodos de análise linguística.” (MALDIDIER, 2003, p. 36).

No vasto campo da análise de discurso explorado por linguistas e historiadores marxistas, as divergências teóricas eram muito vivas. Havia aqueles que, na perspectiva de uma teoria do discurso, procuravam a articulação da língua, ideologia e discurso e aqueles que, do lado da sociolinguística, investiam na descrição das diferenças linguísticas dos grupos

sociais. Foi em meio a essa revolução de teorias que Pêcheux escreveu, em 1969, o livro “Análise Automática do Discurso” que abordava questões sobre os textos, a leitura e sentido. “Ele é o primeiro modelo de uma máquina de ler que arrancaria a leitura da subjetividade” (MALDIDIER 2003, P.21). Era necessário, então, uma teoria do discurso que, certamente, terá ligação com uma teoria da ideologia e com uma teoria do inconsciente. Michel Pêcheux fez-se linguista, devido à necessidade de pensar mais profundamente a própria alma da máquina. Com a linguista Catherine Fuchs, trabalhou sua nova versão da AAD 69 no artigo do número 37 de “Langages” em 1971. Dessa reescrita amadurecida, articularam-se três regiões de conhecimento científicas:

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

Essas três regiões são, de certo modo, atravessadas e articuladas por uma teoria da subjetividade (de natureza psicanalítica).

No momento em que escreve “Análise automática do discurso”, Pêcheux segue mais Althusser que Lacan, Derrida ou Foucault. Assim, para a AD, o sujeito é afetado pela ideologia, sendo o discurso do sujeito materialmente manifestado na linguagem e inscrito em um processo histórico. Quanto à ideologia, Paul Henry (1993, p.30), a partir da leitura de Marx por Althusser, escreve:

Nada se torna um sujeito, mas aquele que é “chamado” é sempre já sujeito. Mais precisamente, Althusser escreve: “a ideologia não existe senão por e para os sujeitos”; e ele acrescenta que não existe prática senão sob uma ideologia. Em outras palavras, todo sujeito humano, isto é, social, só pode ser agente de uma prática social enquanto sujeito.

Assim, de uma natureza interdisciplinar, constitui-se a Análise do Discurso que passou a ser nomeada de francesa.

3.1 Trabalho da Análise de Discurso de Linha Francesa (AD)

Disciplina que poderia ser denominada de “entremeio”, segundo Orlandi (2004), a Análise de Discurso de linha francesa (AD), faz-se na contradição da relação entre as

tendências formalista (gerativismo), sociologista (sócio, etnolinguística) e da fala (teorias da enunciação). A exterioridade – objeto das Ciências Sociais – deixada pela Linguística e a linguagem – objeto da Linguística – deixada pelas Ciências Sociais vão se constituir objetos de reflexão dessa relação que se exclui e ao mesmo tempo se associa. A história, o mundo que nos cerca, ou seja, a realidade na qual nos inserimos constitui o nosso discurso e consequentemente nos constitui. É nesse entremeio que a AD trabalha, associando língua, história e ideologia.

Conforme Pêcheux (2006), o objeto da linguística (o próprio da língua) na AD aparece atravessado por uma divisão discursiva entre dois espaços, sendo que um pode ser considerado “controlável”, de significação normatizada e, o outro, aberto a sentidos diversos, fugidío de qualquer norma ou regra preestabelecida, “*tomados no relançar indefinido das interpretações*”. Segundo Pêcheux (1988), para a Análise do Discurso, é necessária a observação dos possíveis deslizamentos de sentidos responsáveis pela produção dos efeitos metafóricos, que são constitutivos da linguagem. Para Orlandi (2005), são esses deslizamentos, esses efeitos metafóricos que permitem os gestos de interpretação e verificação da ideologia e da historicidade. Pêcheux (2006, p.53) vem corroborar essa teoria quando afirma:

(...) todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para outro (...). Todo enunciado, toda seqüência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de derivas possíveis, oferecendo lugar à interpretação.

Orlandi (2005) define a linguagem como um sistema de relações de sentidos em que, a princípio, todos os sentidos são possíveis, ao mesmo tempo em que sua materialidade discursiva impede que o sentido seja qualquer um. Essa definição de linguagem nos remete a trama incompleta e opaca que é o discurso. ECKERT-HOFF (2008) reafirma essa proposição, a partir de Coracini, ao se referir à língua como o mito torre de Babel, confusão e equívoco, o que não deve ser entendido como algo negativo, mas sim como constituição, incompletude, como possibilidade de jogar com a língua derivando outros sítios de significação.

3.2 Condições de produção do discurso

Na Análise de Discurso (AD), as condições de produção do discurso devem ser consideradas ao se analisar os objetos simbólicos da linguagem verbal ou não-verbal. Bolognini (2007) recorda que eles produzem efeitos de sentidos, dependendo das condições de sua produção. A AD francesa parte do pressuposto de que a linguagem não é transparente, procura compreender como o discurso significa, sendo esse produzido por um sujeito interpelado pela ideologia e situado na história. Não se trata, dessa maneira, de trabalhar a historicidade no texto, mas do texto, procurando a compreensão de como se dá a produção de sentidos. Por isso a linguagem está relacionada à sua exterioridade, ou seja, as condições de produção são constitutivas da linguagem. Pêcheux (1998, p. 160) esclarece essa relação:

[...] o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe “em si mesmo” (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas). Poderíamos resumir essa tese dizendo: as palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem.

Todo indivíduo é assujeitado pela ideologia. Para Althusser (1985), “é enquanto sujeito que qualquer pessoa é ‘interpelada’ a ocupar um lugar determinado no sistema de produção”. Dessa forma, não há como ser somente indivíduo ou simplesmente não seríamos, pois é a ideologia que nos move, que nos singulariza, que nos marca. A subjetividade, ou o “ser sujeito” se constitui na a relação da língua com o exterior, com a história. Tudo o que se diz evidencia traços ideológicos, por isso a afirmação de Orlandi (2005), a partir de Althusser, de que “não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia”. São as condições de produção, isto é, o materialismo-histórico-ideológico, que permitem ao analista de Análise de Discurso de linha francesa ancorar e sustentar as não-evidências de um discurso, verbalizado ou não, e estabelecer as regularidades de seu funcionamento.

Para este trabalho, que tem como *corpus* de análise o discurso de alunos do ensino fundamental, sobre leitura, também é importante evocar algumas reflexões de Foucault (2004) que nos exortam quanto aos ardilosos discursos que nos rodeiam e sem que nos apercebamos nos enredam de tal forma que dificilmente escapamos de submeter-nos à ordem desses tais

discursos. Para ilustrar essa reflexão, Foucault (2004, p.7) utiliza a metáfora do diálogo entre o desejo e a instituição:

E a instituição responde: “Você não tem por que temer começar; estamos todos aí para lhe mostrar que o discurso está nas ordens das leis; que há muito tempo se cuida de sua aparição; que lhe foi preparado um lugar que o honra mas o desarma; e que, se lhe ocorre ter algum poder, é de nós, que ele lhe advém”.

Na visão de Foucault (2004), a verdade e o poder estão interligados por meio de práticas específicas que, por sua vez, intrincam-se na produção do discurso, que é regulado, selecionado, organizado e redistribuído proliferando-se e fortalecendo-se na sociedade por meio de instituições que demandam poder. Não há como negar que, da instituição escolar, emana um discurso quase que supremo, relacionado às suas verdades (verdades da instituição), verdades estas que objetivam tornar o sujeito (o desejo) dócil e submisso (discursivamente (con)-formado). Ainda, de acordo com Foucault, há certos procedimentos de exclusão na sociedade e um desses procedimentos é a interdição. As formações discursivas (FD) em que são inscritos os sujeitos regulam o seu dizer. Foucault (2004, p.9) discorre: “Sabe-se bem que não tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa”.

Orlandi (1990), com base em Pêcheux, discorre sobre a interdição. Para a autora, o mecanismo do silenciamento é um processo de contenção dos sentidos e de asfixia do sujeito porque é um modo de não permitir que o sujeito circule pelas diferentes formações discursivas, pelo seu jogo. Com o apagamento dos sentidos, há zonas de sentidos e, logo, posições do sujeito que ele não pode ocupar, que lhe são interdidas.

Para Pêcheux, conforme Orlandi (2004), toda e qualquer formação discursiva traz marcas ideológicas. Por isso os sujeitos se significam, reafirmam-se e são (re)conhecidos por meio da língua. Não há neutralidade na língua, pois tudo o que dizemos se inscreve numa formação discursiva para que tenha o sentido desejado por nós, mesmo que ilusoriamente. Assim sendo, os sentidos não estão predeterminados por propriedades da língua, mas “dependem de relações constituídas nas/pelas formações discursivas” (ORLANDI, 2005 p.44). Não há como pensar em homogeneidade ao se referir a formações discursivas; talvez possamos entendê-las como blocos fluidos, amorfos, em constante mudança. Isso possibilita a compreensão de que, entre as pessoas, os mesmos fatos, as

mesmas palavras possam ter sentidos e significações totalmente distintas. Sobre as FD, Orlandi (1990) afirma:

Cada formação discursiva define o que pode e deve ser dito a partir de uma posição sujeito, em certa conjuntura. O complexo das formações discursivas, em seu conjunto, define o universo do ‘dizível’ e especifica, em suas diferenças, o limite do dizer para os sujeitos em suas distintas posições. Esse jogo de FDs remete o texto à sua exterioridade, isto é, à relação com o interdiscurso, com o Outro. O que chamamos de interdiscurso é definido justamente como o complexo de FDs à dominante.

Como já afirmado, todo texto é heterogêneo sob o ângulo de sua constituição discursiva, pois é atravessado por variadas formações discursivas e é afetado por diferentes posições dos sujeito, segundo Orlandi (2005).

3.3 Intradiscurso e interdiscurso

Como já mencionado, o discurso é sócio-histórico, portanto, ideologicamente determinado, e o sujeito enuncia sob duas ilusões: o intradiscurso e o interdiscurso, respectivamente, o esquecimento número 2 e o esquecimento número 1. O esquecimento número 2, ou esquecimento discursivo (intradiscurso), apresenta-se numa dimensão horizontal, linear; é da instância semi-consciente, e se constitui no momento em que atravessa a memória discursiva (interdiscurso). Está no campo daquilo que pode ser reformulado a partir da formação de famílias parafrásticas. O esquecimento número 1, ou esquecimento ideológico (interdiscurso), apresenta-se numa dimensão vertical; é da instância do inconsciente, no qual transitam histórias, memórias, crenças e ideologias. Somos conduzidos (pela ideologia) a pensar que somos os primeiros a dizer algo, que somos donos daquele dizer. Essa teoria dos dois esquecimentos de Michel Pêcheux é retomada e detalhada por Malidier (2003, p.42):

No “esquecimento número 1” o sujeito “esquece”, ou em outras palavras, recalca que o sentido se forma em um processo que lhe é exterior: a zona do “esquecimento número 1” é, por definição, inacessível ao sujeito. O “esquecimento número 2” designa a zona em que o sujeito enunciador se move, em que ele constitui seu enunciado, colocando as fronteiras entre o “dito” e o rejeitado, o “não-dito”. Enquanto o segundo esquecimento remete aos mecanismos enunciativos analisáveis na superfície do discurso, o primeiro deve ser posto em relação com as famílias parafrásticas constitutivas dos efeitos de sentido.

Os sentidos estão em tudo o que falamos ou deixamos de falar, pois nem mesmo o silêncio é isento de interpretação. Pelo contrário, para que haja uma verbalização é feita uma escolha, e com isso são apagados inúmeros sentidos, inúmeras possibilidades de outros dizeres. Dessa forma, o silêncio é constitutivo dos sentidos, daí a justificativa de a linguagem ser política.

O Interdiscurso poderia ser denominado o espaço discursivo e ideológico no qual o emaranhado de formações discursivas é acionado em “função de relações de dominação, subordinação, contradição” (MALDIDIER 2003, p.51).

Assim, é sob as ilusões intradiscursiva e interdiscursiva que o sujeito enuncia e interage segundo formações imaginárias.

3.4 Formações Imaginárias

As formações imaginárias se delineiam a partir das imagens que os interlocutores mentalizam do outro e de si próprios, partindo da posição (lugar) que ocupam na sociedade, nas suas várias instituições. Ao considerar esse fator, pode-se perceber a razão pela qual, de uma mesma leitura ou um mesmo acontecimento, depreendem-se inúmeros sentidos, quando passados pelas determinações das condições de produção do discurso. O professor, o aluno, o diretor, a faxineira, o estagiário, ou seja, todos podem exercer suas funções dentro de uma comunidade escolar, contudo, certamente, tecerão diferentes olhares para uma determinada situação que requeira o ponto de vista deles, em razão das diferentes funções (posições) que ocupam no contexto sócio-histórico. As palavras de Coracini (2005, p.25) ratificam essa afirmação: “Ler, compreender, interpretar ou produzir sentido é uma questão de ângulo, de percepção, ou de posição enunciativa [...]”.

É determinado por esse imaginário discursivo que se concretizam as interações escolares: o aluno enuncia, imaginando antecipadamente o que o professor dele espera, e o professor, por sua vez, enuncia, imaginando o que o aluno espera que ele fale. Uyeno (1995), analisando o discurso produzido em cursos de atualização de professores de línguas, observou a força desse imaginário que se cristaliza em rituais cotidianos que se fazem crer naturais. A sua força é tal que se reproduzem mesmo na interação que ocorre entre professores em cursos de atualização: embora professores legitimados aqueles que se submetem a cursos de

atualização enunciam como seus alunos em relação ao professor ministrante desses cursos. Resultados de sua pesquisa demonstraram a necessidade de se desconstruir esse jogo imaginário, para que esses cursos promovam um deslocamento no cotidiano pedagógico dos professores.

Todo discurso é entrelaçado a outros discursos que o sustentam dando-lhe credibilidade. Ao enunciarmos algo nos apropriamos de fios discursivos que não têm começo e nem fim, por isso o nosso dizer tem relação com os “já-ditos” e os dizeres imaginados e possíveis. Essa relação de sentidos permite ao sujeito, por meio do mecanismo de antecipação, colocar-se no lugar de seu interlocutor e imaginar o efeito que suas palavras produzirão nele. Esse mecanismo permite um jogo com a língua, uma vez que, quando se tem uma intenção específica, as palavras utilizadas numa determinada interlocução devem ser selecionadas para se tentar conseguir o objetivo proposto. Pode-se dizer que esse é um jogo do qual todos participamos, ou então poderíamos ser considerados “anormais” segundo as conveniências sociais. A esses mecanismos de funcionamento do discurso soma-se a chamada relação de forças, que numa relação discursiva dita o dizer do sujeito. A posição ocupada pelo sujeito constitui o seu discurso e o coloca numa condição superior ou subordinada, dependendo da relação de hierarquia, relações de poder que o assujeita. “Elas significam em relação ao contexto sócio-histórico e à memória (o saber discursivo, o já-dito).” (ORLANDI, 2005, p.40). As formações imaginárias atuando por meio desses mecanismos norteiam as condições de produção que são inscritas na história e regidas na sociedade por relações de poder.

Para que se possa compreender o funcionamento do discurso e fazer aflorar as suas regularidades é necessária a intervenção da relação com a exterioridade ou com a historicidade do texto. A nível do discurso, o repetível é histórico e não formal.

Esses pressupostos teóricos dos quais se investe a AD são retomados na sequência deste estudo para que se possa perceber como significam os discursos dos alunos do ensino fundamental de 4 escolas da Rede de Ensino Municipal de Taubaté, com relação à leitura.

CAPÍTULO 4 – CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS PARTICIPANTES DO PROJETO OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS QUANTITATIVOS (*CORPUS A*) E QUALITATIVOS (*CORPUS B*) DE PESQUISA

Tendo apresentado nos capítulos 1 e 2, as condições amplas de produção do discurso que dizem respeito ao momento sócio histórico no qual os sujeitos de pesquisa desta dissertação estão inseridos e determina, em grande medida, suas enunciações, este capítulo dedica-se, em um primeiro momento, à caracterização das escolas onde foram coletados os registros dos quais se compôs o *corpus* de pesquisa deste estudo, as quais constituem as suas condições restritas de produção; em um segundo momento, à exposição das análises quantitativa dos dados coletados (*corpus A*) e qualitativa (*corpus B*) desta pesquisa.

4.1 Caracterização das escolas participantes do Projeto Observatório da Educação da Unitau

Conhecer, ainda que parcialmente, o local onde convivem os alunos - objeto de estudo dessa pesquisa - interessa-nos, pois, conforme os recortes teóricos da Análise de Discurso de linha francesa apresentados no terceiro capítulo, para compreender o funcionamento discursivo, é preciso considerar a historicidade do texto e a história, como se dá no mundo, uma vez que a maneira de inscrição na história afeta a língua e conseqüentemente o discurso.

4.1.1 Caracterização da EMIEF Profa. Marisa Lapido Barbosa

A EMIEF Profa Marisa Lapido Barbosa, inaugurada no ano de 2000, iniciou suas atividades Educacionais no ano de 2001, após autorização de funcionamento publicada no D.O. do Estado aos 13/01/2001, o patronímico foi definido pela Lei Municipal nº 9219 de 24/10/2000A escola foi criada com a denominação de Escola Municipal de Ensino Fundamental e Assistência Integral à Criança e ao Adolescente Professora Marisa Lapido

Barbosa, com o objetivo de atender aos alunos em período Integral. Entretanto, por razões de espaço físico, só passou a atender com essa característica em 2003, após ampliação das dependências do prédio.

Pelo Decreto Municipal, nº 9657, de 24/05/02, a escola passou a denominar-se Escola Municipal Integral de Ensino Fundamental Profa. Marisa Lapido Barbosa.

Localizada no bairro Chácaras Reunidas Brasil, parte alta da cidade, atende, ainda, as comunidades dos bairros Cidade de Deus, Cidade Jardim e Jardim Baronesa.

O prédio escolar é imponente, sua construção é moderna e arrojada e atualmente conta com 26 salas, 36 classes do 1º ao 9º ano, 02 classe EJA, num total de 1055 alunos. Funciona em regime de período Integral com as atividades de música, teatro, artes, dança, recreação, animação, robótica e sala de estudo. O corpo docente dessa unidade é caracterizado pelo profissionalismo e comprometimento com a formação dos jovens cidadãos.

O nível socioeconômico dos alunos é muito variado. Dentre os pais, há desde pedintes a executivos bem sucedidos. Verifica-se que algumas famílias não enxergam a escola como instituição responsável pela transmissão da cultura, pela construção do conhecimento e, principalmente, pela formação do cidadão.

Quanto à religiosidade, há alunos das mais diversas religiões. Com relação aos eventos culturais, são poucos os organizados pela comunidade, por isso é bastante significativa a presença de alunos e pais nos eventos proporcionados pela escola. A evasão não é um dado preocupante na escola, uma vez que os profissionais se dedicam para que os alunos frequentem a escola e sintam-se amados, respeitados e valorizados por todos os funcionários e pelo corpo docente.

4.1.2 Caracterização da EMEF Prof. Walther de Oliveira

Fundada em 23/12/99 com a denominação de Escola Municipal de Ensino Fundamental Sônia Maria, passou a se denominar EMEF Professor Walther de Oliveira em 09/01/2000. Essa escola está situada no loteamento Parque Três Marias – Jardim Sônia Maria – Bairro Itaim.

A clientela da EMEF Professor Walther de Oliveira é diversificada quanto a aspectos socioeconômicos e culturais, na medida em que agrega alunos de bairros adjacentes com características diferenciadas, oriundos de famílias de baixa renda com pais desempregados ou autônomos.

O desemprego e suas conseqüências são refletidos no perfil da maioria dos alunos. Desprovidos de recursos, residem com parentes ou em casa cedidas pela prefeitura. Em oposição, há uma minoria cujos pais são industriários ou militares do Comando de Aviação do Exército - CAVEX; estes alunos possuem residência própria ou condições de dependência de aluguel. Quanto à religiosidade, ressalta-se que as famílias são católicas ou evangélicas em sua maioria.

As formas de lazer são as oferecidas pelo próprio bairro: festas folclóricas e religiosas, frequência às quadras poliesportivas e centros de recreação tais como o Projeto Esperança e o Projeto Esporte e Juventude desenvolvidos pela prefeitura da cidade.

A escola, no desenvolvimento dos seus projetos que sempre culminam com festividades, é local de frequência permanente de alunos, pais ou responsáveis. É o local onde seus valores são reconhecidos e respeitados, tornando excelente a relação escola-família-comunidade, permitindo à clientela desta Unidade Escolar uma caracterização toda peculiar. As famílias “migram” de bairro para bairro ou até para outros municípios, buscando melhores condições de vida e, após tentativas frustradas, voltam para dar continuidade ao processo educativo interrompido.

4.1.3 Caracterização da EMEF Prof. Antonio Carlos Ribas Branco

A estrutura desta unidade escolar foi construída em 1996, tendo sido entregue à comunidade e passando a funcionar em 1998, recebendo a denominação de anexo da então EMPSG Prof. José Ezequiel de Souza, hoje, EMEFM Prof. José Ezequiel de Souza. No ano de 2000, houve a entronização do patrono, e a unidade escolar recebeu a denominação EMEF Prof. Antonio Carlos Ribas Branco. Localiza-se na parte alta da cidade, no loteamento Chácara Fonte Imaculada Conceição, bairro Imaculada Conceição, situado a cinco quilômetros do Centro de Taubaté. Encontram-se matriculados nessa escola 372 alunos.

Embora a comunidade escolar apresente alguns problemas de ordem disciplinar, os alunos são assíduos às aulas. Alguns alunos são oriundos de famílias não estáveis, desse modo, a presença dos responsáveis às reuniões, às vezes, é escassa. Isso gera, em certa medida, algumas dificuldades com a relação escola-família, relação essa, tão importante para o processo de ensino-aprendizagem. Com uma linha de educação transformadora, o Ensino Fundamental busca ser não apenas uma etapa que permeie o processo de formação do indivíduo, mas também uma modalidade de trabalho produtivo, que capacita o educando para o exercício da cidadania. Articula conhecimentos relevantes com habilidades requeridas para o desenvolvimento da consciência crítica, via apropriação ativa de conteúdos voltados à compreensão de sua condição de sujeito histórico, produto e produtor da realidade.

4.1.4 Caracterização da EMEF Prof. José Sant'Anna de Souza

A EMEF Prof. José Sant'Anna de Souza funciona desde 1998, quando foi inaugurada com 10 salas de aula e um total de 332 alunos matriculados no Ensino Fundamental. Atualmente, conta com 12 salas de aula, e um total de 611 alunos matriculados do 1º ao 9º ano. Está localizada no loteamento Chácara Flórida, bairro Piracangaguá. A unidade escolar está inserida num bairro residencial e comercial distante do centro da cidade e atende, na grande maioria, às crianças da Chácara Flórida, mas, também muitas crianças do bairro Bonfim. Os bairros dispõem de infraestrutura, saneamento básico, iluminação, vários supermercados, açougues, farmácias e consultórios dentários.

Alguns pais trabalham em fábricas próximas ao bairro, como: Volks, LG, Autoliv e muitos são desempregados, trabalhando como autônomos. Dessa forma, há uma distinção significativa nos níveis socioeconômicos e humanos dos alunos. Muitos deles são bem educados, interessados em todas as atividades desenvolvidas na escola e com bom rendimento escolar, outros, porém, são provenientes de lares desestruturados, pais desempregados, ou de baixa renda familiar; apresentando baixo rendimento escolar. A escola procura suprir as necessidades desses alunos, com encaminhamento ao atendimento psicológico e fornecimento de materiais escolares e uniformes. Percebe-se também indisciplina e um alto grau de agressividade entre alunos de 5º e 6º anos.

O baixo poder aquisitivo da comunidade influi nas atividades socioculturais; a maioria da população só tem acesso às atividades dentro do próprio bairro, proporcionadas

por grupos religiosos ou festas típicas regionais. Destacam-se duas festas culturais nas proximidades da comunidade, sendo que uma delas homenageia a cultura nordestina e acontece no bairro Bonfim, em maio e junho; a outra, homenageia a imigração italiana e acontece no distrito de Quiririm, em abril e maio. Essas duas festas – com maior intensidade a da cultura nordestina – são frequentadas pelos alunos e seus pais.

De acordo com a proposta pedagógica da escola, o sucesso escolar depende não só de um planejamento bem estruturado, mas também de uma parceria significativa entre família, escola e comunidade. Acredita-se que com essa parceria haja uma participação mais efetiva da família no processo de ensino e a integração dos alunos no aproveitamento de suas capacidades. Segundo os gestores dessa unidade escolar, a escola precisa mudar porque o mundo mudou e, conseqüentemente, o seu público. Desse modo, é necessário concretizar uma escola capaz de enfrentar com coragem transformadora o mundo que hoje a oprime, capaz de receber os alunos nas condições em que de fato chegam e, desenvolver com eles um trabalho eficaz e solidário, de construção coletiva de uma realidade nova.

4.2 ANÁLISE DO *CORPUS* (A): DADOS QUANTITATIVOS

Neste item do quarto capítulo, são apresentados os gráficos e as tabelas dos dados quantitativos coletados nas escolas referentes aos alunos e às suas famílias, como componentes familiares, perfil cultural, perfil socioeconômico. São feitas as descrições e as análises desses dados para se atingirem os objetivos deste estudo que enfatizam analisar as condições socioeconômicas e culturais dos alunos das escolas participantes do Projeto OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO/UNITAU, suas representações imaginárias acerca das práticas sociais de leitura e os efeitos, ou não, de seus pais sobre o desenvolvimento de suas competências em leitura; refletir sobre como esses fatores podem afetar o envolvimento dos alunos nas atividades de leitura na escola. Para a consecução desta pesquisa, foi tomado como *corpus*, questionários respondidos por 108 alunos das 4 escolas da Rede Municipal de Ensino de Taubaté que estão envolvidas no projeto: EMIEF Profa. Marisa Lapido Barbosa, EMEF Prof. Walther de Oliveira, EMEF Prof. Antonio Carlos Ribas Branco e EMEF Prof. José Sant'Anna de Souza.

Apresenta-se, a seguir, o modelo de questionário a partir do qual se desencadeiam as análises e reflexões deste estudo.

Universidade de Taubaté - UNITAU
PROJETO: OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO - 2011

Nome da Escola: _____

1) sexo: () feminino () masculino idade: ____ Ano: () 6º () 7º () 8º () 9º

2) Assinale mais de uma opção, se for o caso. Com quem você mora? Qual a escolaridade dessa(s) pessoa(s)?

() pai - () não alfabetizado () fundamental incompleto () fundamental completo
 () ensino médio () curso técnico () superior / Faculdade / Universidade

() mãe - () não alfabetizado () fundamental incompleto () fundamental completo
 () ensino médio () curso técnico () superior / Faculdade / Universidade

() padrasto/madrasta () não alfabetizado () fundamental incompleto () fundamental completo
 () ensino médio () curso técnico () superior / Faculdade / Universidade

() irmãos () não alfabetizado () fundamental incompleto () fundamental completo
 () ensino médio () curso técnico () superior / Faculdade / Universidade

() outros _____ () não alfabetizado () fundamental incompleto () fundamental completo
 () ensino médio () curso técnico () superior / Faculdade / Universidade

3) Qual é a profissão das pessoas da sua família que trabalham? _____

4) Número de pessoas que moram na sua casa, incluindo você: _____

5) Qual(is) o(s) meio(s) de comunicação que você utiliza mais para se manter informado?

6) Alguém, na sua casa, conta ou contava histórias para você? _____

7) Com quem você mais convive? (Pode ser mais de uma pessoa) _____

8) Essa pessoa gosta de ler? _____ Se gosta, o que ela lê? _____

9) Mais alguém na sua casa gosta de ler? _____ Quem? _____

O que essa pessoa lê? _____

10) Em sua casa, sem ser tarefa de escola, você gosta de ler? _____ Em caso afirmativo, o que você lê?

11) Escreva um parágrafo sobre o que você pensa sobre leitura.

Para que se conhecesse, mesmo que parcialmente, o perfil familiar, cultural e socioeconômico dos alunos e de suas famílias, foi tomada como amostra representativa uma sala de cada escola que participa no projeto Observatório da Educação.

4.2.1 Escolas participantes do projeto Observatório da Educação e amostra de alunos

Para que todas as faixas etárias do Ensino Fundamental fossem contempladas na pesquisa, coletaram-se dados de uma turma de cada um dos 6º, 7º, 8º e 9º anos de cada escola pesquisada como ilustrado por meio da tabela 1, conforme figura 1:

TABELA 1

ESCOLAS	ALUNOS/ANO	SEXO FEMININO	SEXO MASCULINO	TOTAL
1 - EMIEF Profa. Marisa Lapido Barbosa	9º ano	17	16	33
2 - EMEF Prof. Walther de Oliveira	8º ano	15	07	22
3 - EMEF Prof. Antonio Carlos Ribas Branco	6º ano	11	15	26
4 - EMEF Prof. José Sant'Anna de Souza	7º ano	13	14	27

Figura 1: Unidades escolares, séries, sexo e número de alunos pesquisados

Para facilitar o trabalho de análise que envolveu essas quatro escolas, optou-se por numerá-las de 1 a 4 como consta na tabela. Doravante, essa numeração será utilizada todas as vezes que houver referência a uma delas:

E1: EMIEF. Profa. Marisa Lapido Barbosa;

E2: EMEF. Prof. Walther de Oliveira;

E3: EMEF. Prof. Antonio Carlos Ribas Branco;

E4: EMEF. Prof. José Sant'Anna de Souza.

A escola com maior amostra é a E1 totalizando 33 alunos, sendo 17 do sexo feminino e 16 do sexo masculino. A separação entre os sexos feminino e masculino levou em consideração a possibilidade de, na análise da materialidade discursiva, perceberem-se diferenças entre o discurso feminino e o masculino, as quais poderiam ser relevantes para este estudo. Um total de 22 alunos compõe a amostra da E2, formada de 15 do sexo feminino e 7 do sexo masculino. A amostra da E3 consta de 26 alunos, sendo 11 do sexo feminino e 15 do sexo masculino e a amostra da E4, 13 do sexo feminino e 14 do sexo masculino, totalizando 27 alunos.

Como este estudo objetivou investigar causas extra-sala de aula que pudessem influenciar na formação leitora dos alunos, era pertinente que se conhecessem, ainda que parcialmente, alguns aspectos dos familiares com quem eles convivem. Não há como desconsiderar a realidade, ou o contexto histórico, de onde são oriundos esses alunos. Os pressupostos teóricos da Análise do Discurso (AD) atestam que língua e história se conjugam para produzir sentido. Dessa forma, o sujeito-aluno que se tem na sala de aula é constituído não só pelo discurso do professor, mas também pelo discurso da sociedade e, em especial, pelo discurso e história dos familiares. Daí ter sido necessário conhecer um pouco da realidade (da história) em que esses discentes estão inseridos, para que se pudessem compreender a constituição e o funcionamento de seus discursos.

4.2.2 Perfil familiar

Para que se conhecessem a estrutura familiar e o grupo de convivência dos alunos pesquisados, compôs-se a tabela 2, conforme figura 2:

TABELA 2

Com quem os alunos das escolas pesquisadas residem				
	E1	E 2	E3	E4
Com os pais e irmãos	23	10	13	17
Com a mãe/ ou mãe e irmãos	4	3	3	4
Com pai /mãe e madrasta / o padrasto	3	6	6	4
Com o pai/ ou pai e irmãos	1	1	0	1
Outros	2	2	4	1

Figura 2: Estrutura familiar

A instituição familiar, conforme Lacan (2008), desempenha papel primordial na transmissão da cultura. Não há outros grupos sociais com maior poder de influência que o núcleo familiar. Dessa forma, é natural que os filhos absorvam a religiosidade, os costumes e tradições, os ritos dos pais. Como já abordado nesse estudo, atualmente, o divórcio, as separações e as famílias recompostas permeiam a instituição familiar de todo o mundo e, nessa realidade, também se inserem nossos alunos.

A tabela 2 expõe o perfil familiar, ou com quem moram os alunos das escolas pesquisadas.

Dos 33 alunos da E1, 23 residem com os pais e os irmãos; 4 residem somente com a mãe/e irmãos; 3 residem com o pai e a madrasta ou mãe e o padrasto; 1 reside somente com o pai/e irmãos e 2 residem com outros parentes. Os números mostram uma quantidade significativa de alunos (10) que não convivem com o modelo tradicional de família: pai, mãe e irmãos.

Do total de 22 alunos da E2, 10 residem com os pais e os irmãos; 3 somente com a mãe/e irmãos; 6 residem com o pai e a madrasta ou mãe e o padrasto; 1 reside somente com o pai/e irmãos e 2 com outros parentes. Nessa escola, também há um número elevado de alunos que não convivem com a família tradicional, ou seja, 12 alunos.

A E3 com o total de 26 alunos, soma 13 que residem com os pais e os irmãos; 3 que residem somente com a mãe/ e irmãos; 6 que residem com o pai e a madrasta ou mãe e o padrasto e 4 que residem com outros parentes. Metade dos alunos da E3 (13) não convive com o pai, a mãe e os irmãos.

Já a E4, com uma amostra de 27 alunos, 17 residem com os pais e os irmãos; 4 residem somente com a mãe/irmãos; 4 residem com o pai e a madrasta ou mãe e o padrasto; 1 reside somente com o pai/e irmãos e 1 reside com outros parentes. Na E4, totalizam 10 alunos que não convivem com a família tradicional.

Descrito o perfil familiar, percebe-se a elevada porcentagem de alunos que não convivem com seus pais. No momento oportuno, essa informação pode contribuir para a confirmação ou não de uma das hipóteses iniciais dessa pesquisa de que a estrutura familiar tem influência na formação leitora dos alunos e, conseqüentemente, na sua aprendizagem. Na E1, um total de 30%; na E2, um total de 55%; na E3, um total de 50% e na E4, 37% convivem com padrastos, madrastas e outros. Em síntese, verificou-se que a escola que mais

é acometida pela desestrutura familiar é a E2, seguida da E3, da E4, e da E1. Esses resultados confirmam as observações de Ferry, Roudinesco e Forbes com relação às mudanças das estruturas familiares.

Parece ser lógico que uma pessoa com um grau de escolaridade mais elevado já tenha lido mais que outra com um grau de escolarização mais baixo, salvo exceções. Dessa forma, hipotetiza-se que, nas famílias em que os pais possuem um nível de escolarização mais elevado e sejam leitores, os filhos tendem também a se tornar leitores, em vista do exemplo dos pais.

Para confirmação ou não dessa hipótese, foi elaborada uma tabela de cada escola (tabela 3,4,5 e 6) constando o grau de escolaridade dos membros das famílias dos alunos.

4.2.3 Perfil cultural – escolarização da família

Neste sub-item de análise, apresentam-se os níveis de escolarização de membros da família com os quais os alunos convivem, divididos por série.

Para facilitar a análise, fica estabelecida a divisão dos graus de escolaridade em:

G1- analfabetos até fundamental completo;

G2- ensino médio até superior.

A figura 3 apresenta a Tabela 3, contendo o grau de escolarização dos familiares, dividindo-os em G1 e G2.

TABELA 3

ANO GRAUS	E1 - 9º ANO						
	G1			G2			
NIVEL FAMILIAR	Não Alfabetizado	Fund. Incompleto	Fund. Completo	Ens. Médio	Ens. Técnico	Ens. Superior	
PAI	1 3%	9 31%	5 17%	9 31%	5 17%	0 0%	29 100%
MÃE	0 0%	12 38%	4 13%	12 38%	2 6%	2 6%	32 100%
PADRASTO	1 33%	0 0%	0 0%	2 67%	0 0%	0 0%	3 100%
MADRASTA	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%
IRMÃOS	1 4%	8 31%	3 12%	10 38%	1 4%	3 12%	26 100%
OUTROS	0 0%	0 0%	1 50%	1 50%	0 0%	0 0%	2 100%
TOTAL	3 3,3%	29 31,5%	13 14,1%	34 37,0%	8 8,7%	5 5,4%	92

Figura 3: Nível de escolarização de pais ou responsáveis da E1

A E1 soma um total de 29 pais. Dessa quantidade, 15 pais distribuem-se entre não alfabetizado ao fundamental completo e 14 é a soma dos que possuem o ensino médio e o técnico, não havendo nenhum pai com ensino superior. As mães da E1 somam 32, sendo que não há nenhuma analfabeta, 16 distribuem-se entre o ensino fundamental incompleto e completo e 16 somam as que se distribuem entre o ensino médio, técnico e superior. Os padrastos somam 3 sendo 1 analfabeto e 2 com ensino médio. Entre os familiares desses alunos há 26 irmãos, distribuindo-se 12 entre não alfabetizado ao fundamental completo e 14 entre o ensino médio, técnico e superior. Outros componentes familiares somam 2: 1 com fundamental completo e 1 com ensino médio.

Pode-se perceber que, na E1, predomina o G2, na medida em que, dos 92 componentes familiares, 45(48,9%) inscrevem-se no G1 e 47(51,1%) no G2. É importante ressaltar que, nessa escola, 2 mães e 5 irmãos possuem nível superior.

A figura 4 apresenta a tabela 4 relativa aos alunos do 8º ano da E2.

TABELA 4

ANO GRAUS	E2 - 8º ANO						
	G1			G2			
NIVEL FAMILIAR	Não Alfabetizado	Fund. Incompleto	Fund. Completo	Ens. Médio	Ens. Técnico	Ens. Superior	
PAI	1 9%	3 27%	2 18%	4 36%	1 9%	0 0%	11 100%
MÃE	1 5%	5 26%	6 32%	6 32%	1 5%	0 0%	19 100%
PADRASTO	0 0%	0 0%	2 33%	2 33%	2 33%	0 0%	6 100%
MADRASTA	0 0%	1 100%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	1 100%
IRMÃOS	1 7%	6 40%	3 20%	4 27%	1 7%	0 0%	15 100%
OUTROS	0 0%	2 67%	1 33%	0 0%	0 0%	0 0%	3 100%
TOTAL	3 5,5%	17 30,9%	14 25,5%	16 29,1%	5 9,1%	0 0,0%	55

Figura 4: Nível de escolarização de pais ou responsáveis da E2

Na E2, os pais totalizam 11 dos 55 componentes familiares. Enquadram-se 6 pais no G1 e 5 pais no G2. Das 19 mães, 12 enquadram-se no G1, e apenas 7 enquadram-se no G2. Nessa escola, há um número significativo de padrastos, totalizando 6, dos quais 2 enquadram-se no G1 e 4 enquadram-se no G2. Há apenas uma madrasta que se enquadra no G1; os irmãos somam 15 sendo que 10 inscrevem-se no G1 e 5 no G2. Outros componentes familiares somam 3 que se enquadram no G1. Na E2, há a predominância do G1 que soma 34(61%) componentes em relação a 21(39%) que se inscrevem no G2. Ressalta-se que, nessa escola, entre pais e mães, há 2 analfabetos e 8 com fundamental incompleto, não havendo nenhum componente familiar com ensino superior.

TABELA 5

ANO GRAUS	E3 - 6º ANO						
	G1			G2			
NÍVEL FAMILIAR	Não Alfabetizado	Fund. Incompleto	Fund. Completo	Ens. Médio	Ens. Técnico	Ens. Superior	
PAI	0 0%	9 56%	2 13%	4 25%	1 6%	0 0%	16 100%
MÃE	0 0%	12 57%	3 14%	5 24%	1 5%	0 0%	21 100%
PADRASTO	1 25%	1 25%	2 50%	0 0%	0 0%	0 0%	4 100%
MADRASTA	1 100%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	1 100%
IRMÃOS	2 10%	12 57%	2 10%	4 19%	1 5%	0 0%	21 100%
OUTROS	1 20%	3 60%	0 0%	1 20%	0 0%	0 0%	5 100%
TOTAL	5 7,4%	37 54,4%	9 13,2%	14 20,6%	3 4,4%	0 0,0%	68

Figura 5: Nível de escolarização de pais ou responsáveis da E3

A E3 consta de 16 pais, 11 se inscrevem no G1 e 7 no G2. Das mães que somam 21, 15 se inscrevem no G1 e 6 no G2. Os padrastos e madrasta somam 5, sendo que todos se inscrevem no G1; os irmãos totalizam 21, inscrevendo-se 16 no G1 e 5 no G2 e outros componentes somam 5, 4 inscrevem-se no G1 e 1 no G2. Nessa escola, que soma 68 componentes familiares, também predomina, ainda com maior porcentagem que a A2, o G1 que soma 51(75%) componentes contra 17(25%) do G2. Convém ressaltar que 9 pais e 12 mães não possuem o fundamental completo e nenhum componente familiar possui o ensino superior.

TABELA 6

ANO GRAUS	E4 - 7º ANO						
	G1			G2			
NIVEL FAMILIAR	Não Alfabetizado	Fund. Incompleto	Fund. Completo	Ens. Médio	Ens. Técnico	Ens. Superior	
PAI	0 0%	1 6%	4 22%	6 33%	6 33%	1 6%	18
MÃE	0 0%	9 38%	3 13%	10 42%	2 8%	0 0%	24
PADRASTO	1 25%	1 25%	1 25%	0 0%	1 25%	0 0%	4
MADRASTA	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0
IRMÃOS	0 0%	3 27%	4 36%	3 27%	1 9%	0 0%	11
OUTROS	0 0%	1 50%	0 0%	1 50%	0 0%	0 0%	2
TOTAL	1 1,69%	15 25,42%	12 20,34%	20 33,90%	10 16,95%	1 1,69%	59

Figura 6: Nível de escolarização de pais ou responsáveis da E4

Na E4, os pais somam 18 sendo que 5 inscrevem-se no G1 e 13 no G2. As mães totalizam 24, 12 delas se inscrevem no G1 e 12 no G2; os padrastos somam 4, inscrevendo-se 3 no G1 e 1 no G2. Nos componentes familiares, há 11 irmãos, um total de 7 inscrevem-se no G1 e 4 no G2 e outros componentes somam 2, 1 inscreve-se no G1 e o outro no G2. Essa escola contribui para essa pesquisa com 59 componentes familiares, dos quais 28 (47%) inscrevem-se no G1 e 31(53%) inscrevem-se no G2. Como se percebe, nesta escola há a predominância do G2, ou seja, mais da metade dos componentes familiares possuem o ensino médio ou técnico e 1 pai possui o ensino superior. Esses resultados estão muito próximos dos da E1 em que também predomina o G2.

4.2.4 Perfil socioeconômico

Para que se obtivesse um perfil das condições socioeconômicas dos alunos foram consideradas as características da família, as variáveis como nível de escolaridade e profissão.

Outra variável relevante seria a renda mensal dos familiares, porém, isso não foi solicitado no questionário, visto que os alunos poderiam desconhecer, manipular ou mesmo se sentirem constrangidos perante o professor e os colegas. Os quadros que seguem expõem as profissões dos familiares que trabalham e têm renda. Ao lado de cada profissão foi descrita a quantidade de profissionais que a exercem e o seu grau de escolaridade. Também foi computada a quantidade de mulheres que se dedicam apenas ao lar, uma vez que esse dado também tem relevância no perfil socioeconômico da família.

TABELA 7: E1 – 9º Ano

Profissão	G1	G2	Profissão	G1	G2
Encarregado	1	1	Comerciante	2	0
Encanador	1	0	Balconista de bar	0	1
Babá	1	0	Esteticista	0	1
Ajudante de cozinha	1	0	Atendente	0	1
Porteiro	1	0	Auxiliar de caixa	1	0
Contadora	0	1	Guarda	1	0
Jardineiro	1	0	Peão/fábrica	0	1
Pedreiro	0	1	Motorista	1	1
Serviços gerais	0	1	Aposentado	2	0
Montador de máquinas	0	1	Eletricista	0	1
Policial	0	1	Autônoma	1	1
Corretor	0	1	Costureira	2	1
<i>Office boy</i>	0	1	Mecânico	1	1
Professora	0	2	Gerente de concessionária gerente de comércio	1	1
Metalúrgico	1	4	Vendedora autônoma	1	0
Bombeiro	0	1	Doméstica	5	2
Secretária	1	0	Do lar	4	1
Vendedor	0	1	Total de assalariados: 54	G1:48%	G2:52%

TABELA 8: E2 – 8º Ano

Profissão	G1	G2	Profissão	G1	G2
Dono de campo de futebol	1	0	Trabalha em hotel	0	1
Pedreiro	1	0	Carpinteiro	1	0
Açougueiro	1	0	Eletricista	1	0
Cozinheira	1	0	Operador de Máquinas	1	0
Metalúrgico	1	0	Vigilante	0	1
Serviços gerais	1	0	Motorista	2	0
Sócia de escola de computador	1	0	Autônoma	2	0
Entregador	1	0	Vendedor	2	0
Vendedor	1	0	Mecânico	1	1
Pintor	0	1	Trabalham fora de casa	2	0
Vigia de carro	1	0	Doméstica	2	0
Trabalham em comércio	2	0	Trabalha no supermercado	0	2
Trabalha na padaria	1	0	Revendedora de produto	1	0
Trabalha na fábrica de oxigênio	0	1	Do lar	6	2
			Total de assalariados: 35	G1:80%	G2:20%

TABELA 9: E3 – 6º Ano

Profissão	G1	G2	Profissão	G1	G2
Doméstica	1	0	Fotógrafo	0	1
Fura-poço	1	0	Pintor	2	0
Motorista	1	0	Pedreiro	2	0
Servente	1	0	Guarda	1	1
Maquinista	1	0	Reciclagem	2	0
Vigia	1	0	Padeiro	2	0
Porteiro	1	0	Vendedor	1	1
Lixeiro	1	0	Chefe de cozinha	2	0
Eletricista	1	0	Faxineira	4	0
Peixeiro	1	0	Vendedor	0	1
Figureira	0	1	Do lar	16	1
			Total de assalariados: 31	G1:84%	G2:16%

TABELA 10: E4 – 7º Ano

Profissão	G1	G2	Profissão	G1	G2
Professora	0	1	Ferramenteiro	0	1
Comerciante	1	0	Cobradora	1	0
Chefe de eletricista	0	1	Comerciante	1	0
Revendedora de cosméticos	1	0	Encarregado	0	2
Assistente administrativa	0	1	Guarda	1	2
Diarista	0	1	Pedreiro	2	2
Pintor	0	1	Aposentado	4	0
Motorista	0	1	Auxiliar	0	2
Empregada doméstica	1	0	Metalúrgico	2	4
Cabeleireira	0	1	Trabalha na Sabesp	0	1
Vendedor	1	0	Auxiliar de cozinha	0	1
Trabalha em loja	1	0	Do lar	5	6
			Total de assalariados: 38	G1:42%	G2:58%

Pelos dados das tabelas, pode-se perceber que a maioria das profissões dos familiares dos alunos das escolas E1, E2, E3, e E4 podem ser classificadas como profissões que não requerem nível elevado de escolarização, o que permite inferir que esses alunos se inserem num perfil de baixo a médio nível social. É importante destacar a porcentagem do grau de instrução dos profissionais de cada escola, pois, embora se assemelhem em alguns aspectos, há algumas distinções que são relevantes para o objetivo desta pesquisa.

No grupo de assalariados da E1, há 54 profissionais remunerados sendo que 48% pertencem ao G1 e 52% ao G2, o que indica que mais da metade dos assalariados possui o ensino médio, técnico ou superior e há um número significativo de mulheres também assalariadas, restando apenas 5 mulheres que se dedicam somente ao lar.

Na E2, há 35 assalariados que exercem profissões, talvez, menos valorizadas, que os da E1, o que justifica os 80% de profissionais que pertencem ao G1 e apenas 20% ao G2. Há, nesse grupo de familiares, 8 mães que se dedicam exclusivamente ao lar.

A E3 conta com um número de 31 assalariados sendo que apenas 16% pertencem ao G2, restando 84% que se classificam no G1. As profissões dos familiares, assim como as da E2, são, socialmente, pouco valorizadas. O que também se destaca nesta escola é a quantidade de 17 mulheres que não exercem função remunerada, sendo que, desse número, 16 classificam-se no G1.

A tabela da E4 soma 38 assalariados no grupo familiar, classificando 42% no G1 e 58% no G2. Os dados dessa escola também apontam um número expressivo de mulheres que não trabalham fora de casa, totalizando 11. Essas descrições nos indicam que os alunos que têm o perfil socioeconômico menos privilegiado são os da E2 e os da E3. As escolas que se sobressaem são E1 e E4.

No item a seguir, apresentam-se os hábitos ou atividades relativas à leitura desenvolvidas pelas famílias dos estudantes pesquisados.

4.2.5 Ler e contar histórias são fatores determinantes da subjetividade leitora?

Com o objetivo de verificar se outros fatores poderiam também influenciar os alunos no desenvolvimento do hábito de leitura, respostas a outra questão foram solicitadas. Essa questão levou em consideração uma afirmação do senso comum de que crianças que convivem com pessoas que leem e que contam histórias podem ser influenciadas por elas e também podem adquirir gosto pela leitura. A fim de que se pudesse verificar a validade desse senso comum, foi solicitado aos alunos que respondessem a duas questões cujas respostas se encontram na tabela 11, a seguir. As respostas dessa tabela, somadas às das tabelas anteriores, comparadas aos gráficos de leitores que seguem objetivam confirmar ou não a influência da família na subjetividade leitora dos alunos.

TABELA 11

		E1	E2	E3	E4
1 – Alguém, na sua casa, contava histórias para você?	SIM	19	14	14	13
	NÃO	14	8	12	14
2 – A pessoa com a qual você mais convive gosta de ler?	SIM	19	11	17	20
	NÃO	14	11	9	7

Com relação à questão nº 1 que diz respeito ao hábito ou atividade de terem-lhe sido contadas histórias, podemos perceber que, na E1, predomina a resposta SIM, ou seja, 58% responderam que ouviam histórias quando crianças, em relação a 42% que responderam NÃO. Na E2, também há a predominância da resposta SIM com 64 % contra 36 %. Na E3, a resposta SIM obteve 54% contra 46 %, e na E4 predomina a resposta NÃO com 52 % contra 48 %.

Quanto à questão nº 2 que diz respeito ao gosto pela leitura dos membros da família com os quais os alunos convivem, também houve predominância da resposta SIM, com 58% na E1, 65% na E3 e 74% na E4. Na E2, houve empate.

O que desperta a atenção na tabela 11 é o fato de a E2 e a E3, que têm um nível cultural e socioeconômico em desvantagem em relação aos das outras escolas, apresentarem resultados distintos nessas duas questões. Na E2, nota-se que o número de alunos que ouviam histórias se destaca, porém, as pessoas com as quais eles convivem, metade delas, não leem; o que sugere que os relatos históricos são orais. Na E3, o que se destaca é o fato de os alunos conviverem com pessoas que gostam de ler; contudo é menor o número de alunos que ouviam histórias. Semelhantemente à E3, na E4, menos alunos relataram terem ouvido histórias em relação àqueles que disseram terem convivido com familiares que gostavam de ler.

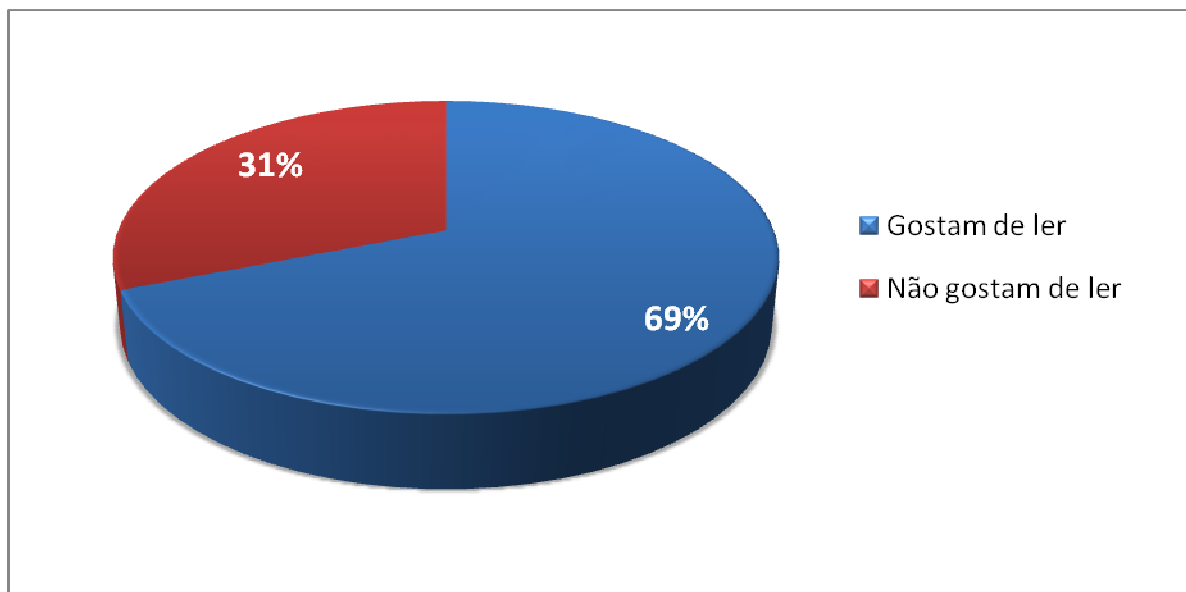
Finalmente, no item a seguir, apresenta-se a análise das respostas dos alunos relativas ao gosto pela leitura.

4.2.6 Gráfico de leitores

Para que se possam fazer comparações entre os vários dados já descritos e chegar a algumas conclusões que pudessem indicar a existência ou não de uma correlação entre as condições sócio-econômica e as estruturas familiares dos alunos pesquisados e seu gosto ou não pela atividade da leitura, uma última questão relativa às suas menções quanto ao gosto pela leitura será abordada.

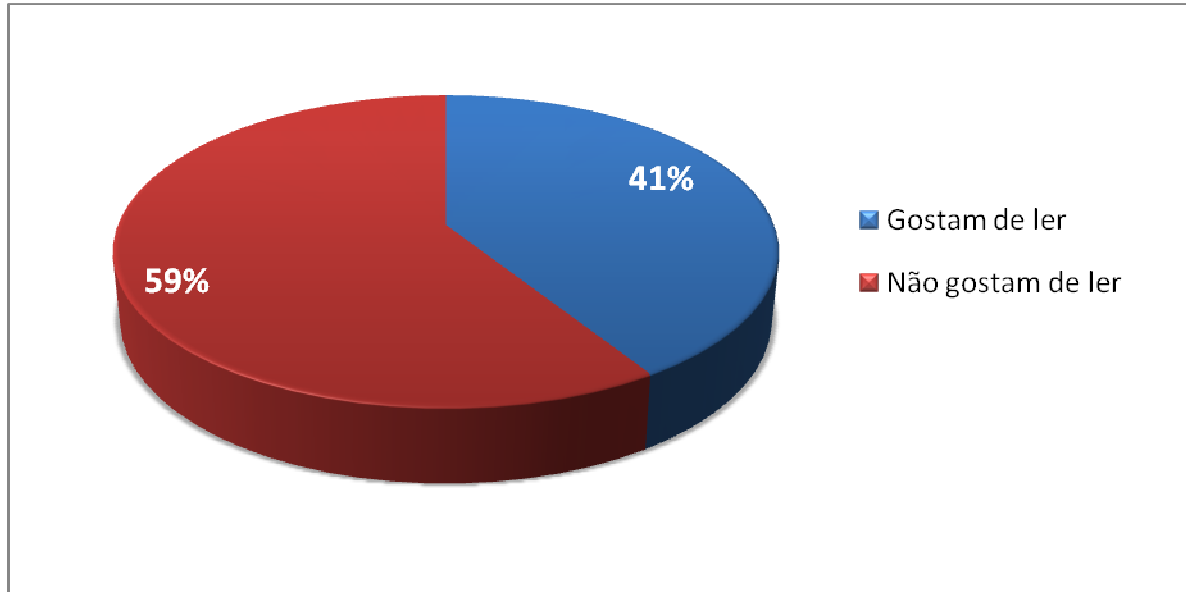
Os gráficos a seguir objetivam demonstrar a quantidade percentual de alunos que dizem gostar de ler fora da sala de aula, sem imposição da escola, ou seja, que adotam o hábito de ler um tipo/gênero de leitura por iniciativa própria. Encontram-se nos anexos deste estudo, para possíveis trabalhos posteriores, em vista do projeto Observatório da Educação, os gráficos dos gêneros discursivos lidos pelos alunos de cada escola. A pergunta cujas respostas subsidiaram os gráficos de leitores foi: **Em sua casa, sem ser tarefa de escola, você gosta de ler?**

Você gosta de ler? E1 – 9º ano



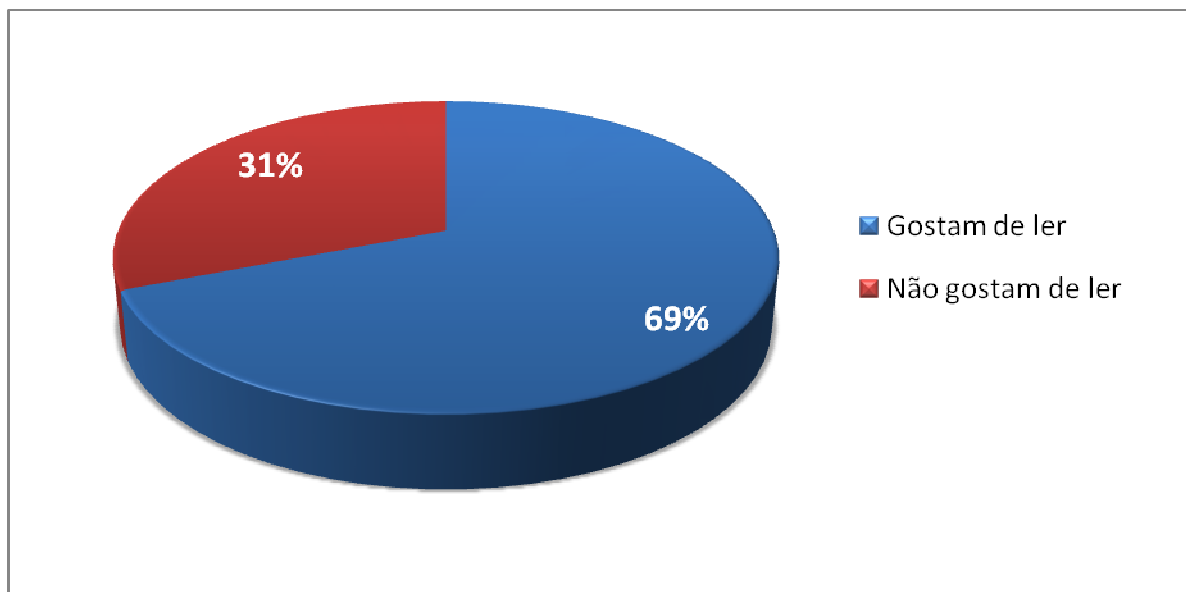
Conforme o gráfico demonstra, na E1, há a predominância de alunos que se dizem leitores, somando 69% do total, em relação a 31% de não leitores. Ressalta-se que o gênero discursivo predominante nesta faixa etária (14/15 anos) é o livro de ficção (romance, drama, ação).

Você gosta de ler? E2 – 8º ano



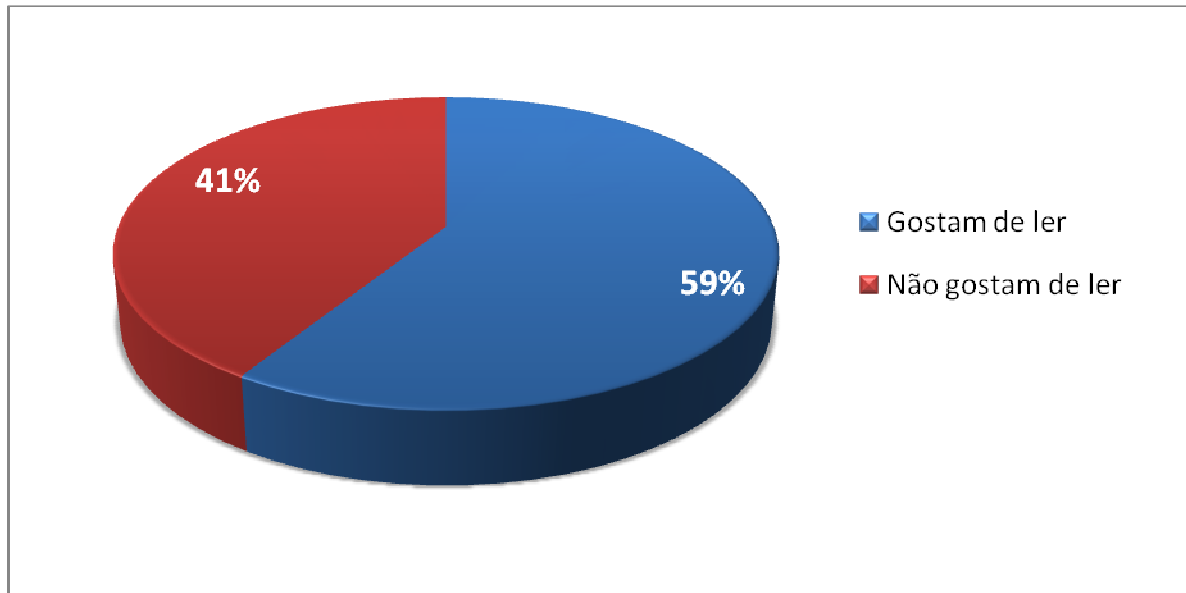
Na E2, a maior parte, 59%, é de não leitores em relação a 41% que se dizem leitores. Nesta faixa etária (13/14 anos), entre os alunos que se dizem leitores, também há a predominância do gênero livros de ficção, contudo, ressalta-se que 60% desse gênero lido pelos alunos dizem respeito a livros que enfatizam a violência, roubo, drogas nas ruas e terror.

Você gosta de ler? E3 – 6º ano



O gráfico da E3 aponta para 69% de alunos que se dizem leitores em relação a 31% de não leitores. O gênero que mais se destaca nessa faixa etária (11/12 anos) é o gibi.

Você gosta de ler? E4 – 7º ano



Finalmente, na E4, 59% dos alunos se dizem leitores em relação a 41% que se reconhecem não-leitores. O gênero discursivo que se sobressai entre essa faixa etária (12/13 anos) é a revista.

Os gráficos obtidos das respostas dos alunos pesquisados com relação a seus depoimentos quanto ao gosto da leitura fora da sala de aula revelam que 70%, 41%, 69% e 59% relativos respectivamente a E1, E2, E3 e E4 afirmaram gostar de ler.

4.2.7 Análise dos resultados dos dados quantitativos

Como já mencionado nesta dissertação, para que se pudesse tentar compreender o porquê de certos comportamentos dos alunos, relacionados à aprendizagem e, especificamente, à leitura seria necessário, levando-se em consideração os pressupostos teóricos da Análise de Discurso (AD) que sustentam esta pesquisa, conhecer a história e a realidade em que eles estão inseridos. Segundo o pressuposto central, o sujeito enuncia, portanto responde, tem atitudes, determinado por sua constituição sócio-histórica; daí dessa constituição fluírem os seus discursos. Portanto, são considerados na análise, os fatores extra-

sala de aula relacionados à família dos alunos, fatores que, possivelmente, possam interferir positiva ou negativamente na formação leitora desses alunos. Os gráficos de leitores serão o parâmetro que nortearão as observações e conclusões, cujos resultados se apresentam para facilitar a leitura e a análise:

E1= 70% de leitores; E2= 41% de leitores; E3= 69% de leitores; E4= 59% de leitores

Iniciando-se a análise pela E1, que apresenta 70% de alunos que se dizem leitores, é interessante observar que, nessa escola, também 70% dos alunos convivem com seus pais (pai, mãe e irmãos). A E2 que apresenta 41% de alunos que se dizem leitores, apenas 45% convivem com seus pais. A E3 é representada por 69% de alunos que se dizem leitores e 50% de alunos que convivem com seus pais. A E4 contém 59% de alunos que se dizem leitores e 63% convivem com seus pais. Ao compararem as porcentagens de leitores às de alunos que convivem com seus pais, especificamente às das E1, E2 e E4, pode-se concluir que a estrutura familiar é uma variável que pode interferir na formação leitora dos filhos. Cabe a observação de que a E2 é a escola que mais apresenta famílias recompostas ou monoparentais e é também a escola que apresenta uma menor porcentagem de alunos leitores.

Com relação à análise dos dados da E3, percebe-se pelos resultados até então analisados, que a hipótese inicial, a saber, de que haveria uma correlação entre aspectos extra-sala de aula e, mais especificamente, entre a mudança da estrutura familiar e a leitura não se confirmaria, na medida em que 50% dos alunos não convivem com seus pais e 69% de alunos se dizem leitores. Contudo, quanto a essa escola, uma observação que se configurou como variante explica essa distorção: a maioria dos alunos, ou 54%, responderam que são leitores de gibi. Ao comentar sobre esse fato com um dos professores que também trabalha com o 6º ano, foi-me relatado que, naquele bimestre, o principal conteúdo da apostila trabalhada em sala de aula tinha sido o gênero histórias em quadrinhos o que certamente pode ter influenciado as respostas dos alunos dessa escola.

Comparando o perfil cultural das famílias com o gráfico de leitores pode-se observar que, na E1, 51,1% dos familiares possuem o ensino médio, técnico ou superior (G2). Esse resultado também vai ao encontro da hipótese inicial de que a variável – escolaridade da família – é um fator determinante para a motivação dos filhos à leitura. Ressalta-se ainda que, nessa escola, há 2 mães e 3 irmãos que possuem o ensino superior, o que também pode despertar e estimular os alunos que têm essa composição familiar. Quanto ao perfil socioeconômico, nessa escola e na E4, percebe-se que são exercidas algumas profissões

socialmente mais bem vistas, e isso, sem dúvida, está relacionado ao grau de escolaridade dos familiares, inferindo-se que esses alunos possuem uma melhor situação socioeconômica em relação às das outras escolas. Um fator positivo na E1 é que a maioria das mães (27) exerce função remunerada, o que também contribui, significativamente, para a melhoria das condições de vida da família. A própria seletividade do mercado de trabalho é um estímulo para que as mães continuem seus estudos e incentivem seus filhos a estudarem e, estudo, pressupõe leitura.

A E2, a partir do gráfico de leitores, mostra-se com 59% de não leitores contra 41% de leitores. Esse resultado comparado ao do perfil cultural da família também é um indicador de que há uma correlação entre o grau de escolarização da família e a formação leitora do aluno, pois nessa escola 61% dos familiares dos alunos foram classificados no G1, que se distribui entre não alfabetizado e ensino fundamental completo. O perfil socioeconômico dessa escola também se revela como uma variável significativa para o resultado desse estudo, na medida em que 80% dos assalariados classificam-se no G1, significando que exercem profissões de pouco prestígio e de baixa remuneração. Cabe destacar que, nessa escola, 8 mães não exercem função remunerada, dedicando-se exclusivamente ao lar. Exposto esse quadro, conclui-se que o perfil cultural e o socioeconômico são variáveis quase que inerentes ao desenvolvimento de um leitor enlaçado pela leitura.

A E3 apresentou um resultado positivo quanto à porcentagem de leitores, 69% dos alunos se dizem leitores, sem imposição do professor. Com relação a essa escola cabe uma reflexão pormenorizada, pois ela apresentou resultados que destoam das demais escolas. Ao fazer a comparação com a porcentagem de leitores, percebe-se uma incongruência relacionada aos resultados do perfil cultural e socioeconômico que se apresentam, respectivamente, com 75% e 84% classificados no G1. Os resultados dessas variáveis revelam que as condições socioeconômicas desses alunos são parcas, em vista das profissões desqualificadas exercidas pelos familiares, certamente atreladas ao perfil cultural. Cabe repetir que no quadro de familiares desses alunos há um número de 17 mães que são exclusivas do lar, não exercendo função remunerada, o que faz agravar a situação socioeconômica desses alunos. Já foram feitas algumas observações anteriores com relação ao resultado do perfil familiar dessa escola, visto que metade dos alunos envolvidos nesse estudo não reside com seus pais. Assim, revelam-se relevantes as observações seguintes: os alunos dessa escola, de fato, foram influenciados pelo assunto abordado no bimestre – histórias em quadrinhos – ao responder o

questionário, ou há uma outra variável que se descortinará a partir da análise da subjetividade desses alunos.

Os resultados da última escola, E4, coadunam com os da E1. Com um gráfico de leitores que somam 59% contra 41% de não leitores, a E4 também harmoniza o perfil cultural que soma 53% de familiares inscritos no G2 e o perfil socioeconômico que soma 58% inscritos no G2. Esses resultados permitem concluir que as variáveis analisadas, perfil familiar, perfil cultural e perfil socioeconômico, em 03 das 04 escolas pesquisadas, são determinantes para a formação leitora dos alunos.

As duas questões expostas na tabela 11 são trazidas novamente para que a análise seja facilitada.

- 1- Alguém, na sua casa, contava histórias para você?
- 2- A pessoa com a qual você mais convive gosta de ler?

As duas escolas, a E1 e a E3, resultaram, respectivamente, 58% e 54% de alunos que responderam SIM à questão nº 1. Quanto a E1, esse resultado soma aos das outras variáveis que correspondem ao resultado do gráfico de leitores. Com relação a E3 é importante salientar que essa variável poderia ser a razão do diferencial exposto anteriormente, visto, que seu perfil cultural e socioeconômico não se harmonizam com o gráfico de leitores, contudo os resultados das análises da E2 e da E4 não permitem essa afirmação. As E2 e E4 resultaram, respectivamente, 64% e 48% de alunos que responderam SIM à questão nº 1. Esses resultados, comparados, não se alinham aos resultados dos gráficos de leitores, e nem aos das outras variáveis, pois a E2, apontou resultados negativos em todas as suas variáveis, também no gráfico de leitores; e a E4 que apontou em suas variáveis, predominantemente, resultados positivos, nessa questão, apontou predominância negativa.

Quanto à questão nº 2, a E1, E3 e E4 resultaram, respectivamente, 58%, 65% e 74% de alunos que responderam SIM, isto é, afirmativamente quanto a terem convivido com componentes familiares que gostavam de ler, a E2 resultou em um empate.

Pausando a análise dessas questões, retomam-se os resultados da questão nº 1 que permitem afirmar que se confirma, parcialmente, a afirmação do senso comum de que conviver com alguém que conta histórias influencia na formação leitora. Com maiores evidências, os resultados da questão nº 2 confirmam que conviver com pessoas que leem pode ser considerado um fator de influência à leitura.

4.3 – ANÁLISE DO *CORPUS* (B): DADOS QUALITATIVOS

O sub-capítulo 4.3 é constituído das análises dos excertos dos alunos sobre a proposição *O que você pensa sobre leitura*. A composição do corpus de pesquisa deste sub-capítulo se fez a partir de textos redigidos pelos alunos sob a expectativa de se conhecerem as representações imaginárias dos alunos sobre as práticas sociais de leitura e complementam as análises dos dados quantitativos, direcionando a conclusão desta dissertação.

Após a descrição e análise dos dados quantitativos que dizem respeito ao perfil familiar, cultural e socioeconômico dos alunos e familiares, fatores externos à escola que comprovaram influenciar na formação leitora dos alunos pesquisados, a análise que se apresenta a seguir, tecerá um olhar sobre a materialidade discursiva que aponta reflexos da constituição da subjetividade leitora desses alunos. Para se desvelarem os discursos que constituem esses sujeitos-alunos e as formações discursivas em que esses discursos se inscrevem, foi solicitado aos alunos que dissertassem sobre a seguinte proposição: **Escreva um parágrafo sobre o que você pensa sobre leitura**. A análise da materialidade linguística terá como âncora os pressupostos teóricos da Análise de discurso de linha francesa (ADF) como interdiscurso, formações discursivas, formações imaginárias e a contribuição de teorias que abordam o sujeito da contemporaneidade. Esses conceitos contribuirão para vislumbrar a trama discursiva na qual esses sujeitos-alunos estão enredados, fazer aflorar os variados discursos sobre leitura e para trazer à tona esse sujeito que se esconde, mas que, involuntariamente, revela-se pela língua, ideologia e pela história. Para que fosse possível uma análise mais organizada e detalhada da materialidade linguística dos alunos das 4 escolas, e, dado o volume dos dados coletados e sob a possibilidade de haver diferença entre elas – que se manifestou na análise quantitativa – foram analisados todos os RD da E1 e verificadas as regularidades discursivas, de modo que se obtivesse a possibilidade da divisão de categorias de análise. A partir dessa divisão, foram analisadas, das outras unidades escolares – E2, E3 e E4 – somente os excertos que constituíram, predominantemente, uma categoria de análise.

4.3.1 Discursos regidos pelo imaginário

Para este item de análise, contemplaram-se recortes discursivos (doravante RD) de alunos (doravante A) que se revelaram como regularidade discursiva, isto é, respostas semelhantes que, como tal, não poderiam constituir enunciados oriundos de um sujeito controlador de seu dizer, mas de uma posição-sujeito que os enunciadores ocupam nas instituições, no caso presente, escolares. A busca dessas regularidades, procedimento metodológico básico da Análise do Discurso de perspectiva francesa, permite o atravessamento da espessura do discurso, para se entenderem as representações que os alunos pesquisados fazem da leitura. São essas representações que permitirão a compreensão dos possíveis pontos de conflito entre as proposições pelos professores de Língua Portuguesa e o resultado aquém do que esperam dos alunos. Essa compreensão permitirá o realinhamento das proposições, a mobilização de ações que produzam eficácia, parcela de contribuição que coube a esta dissertação para o Projeto Observatório da Educação da Universidade de Taubaté.

Iniciando a apresentação da análise empreendida, transcreve-se o recorte discursivo 1 – RD1 – da aluna 1 – A1:

RD1

A1:– “*Acho importante pois ajuda a escrever sem erros e a ler sem dificuldades.*”
(fem.)

No RD1, A1 enuncia um dizer específico do professor de Língua Portuguesa. A1 enuncia sob a ilusão de que são suas as palavras, quando, na verdade, repete, inconscientemente, um interdiscurso, isto é, um dizer que pré-existe, o de que ler ajuda a escrever sem erros, pois é parte constituinte de sua subjetividade. Como aluno, desde o momento em que se insere na escola (ou mesmo antes), certamente, já teve contato com a leitura; ouviu muitas vezes de seus vários professores que a leitura era importante. Quando justifica a importância da leitura afirmando ‘*importante pois ajuda a escrever sem erros*’, A1 traz em seu discurso traços mais especificamente do discurso do professor da disciplina de Língua Portuguesa que, geralmente, associa leitura à ortografia. Quando A1 afirma que a leitura ‘*ajuda a ler sem dificuldades*’, também repete um discurso, o de que, quanto mais se exercita a leitura, lê-se melhor, um discurso marcadamente escolar e também próprio do professor de Língua Portuguesa. A1 repete, assumindo a posição-sujeito de aluno que ocupa,

diz aquilo que imagina o que o professor gostaria de ouvir, o que se faz determinado pelo imaginário. O interdiscurso, ou a memória discursiva, por meio do esquecimento nº1 – esquecimento ideológico – retorna sob a forma do já-dito, embora A1 se sinta dono desse dizer.

Apresenta-se, a seguir, o RD2 de A2:

RD2

A2: – “*Eu penso que a leitura é ótima para que todos saibam ler e escrever.*” (masc.)

Esse excerto, embora nos pareça um tanto equivocados, quando A2 afirma que a *leitura é ótima para que todos saibam ler*, não o é, se pensarmos a palavra *leitura* como aprendizagem do ato de ler, o que também pressupõe saber escrever. Pode-se compreender também esse dizer de A2 sob outra perspectiva, a de que ninguém aprende a ler se não houver leitura. De qualquer maneira, evidencia-se um sujeito totalmente submisso, ou docilizado, como afirma Foucault (1987). A posição-sujeito – a posição de aluno ocupada por A1 – determina-lhe um dizer que cabe a um aluno. Ao ser interrogado sobre o que pensa a respeito de leitura, assim como A1, A2, sob o efeito ideológico, e sob o imaginário discursivo, responde o que imagina que a professora espera que responda. Há, além disso, um discurso, que permeia todos os segmentos sociais, o qual associa leitura à escrita. No próprio ato de ler já há essa associação.

Segue-se a análise do RD3 de A3:

RD 3

A3:– “*A leitura é bom para aprimorar sua escrita aprender conhecer o que está escrito.*” (masc.)

No RD3, percebe-se também, assim como no RD1 e RD2, um discurso submisso ao da instituição escolar. A3, naturalmente, repete, como sendo sua, a assertiva que, dificilmente, alguém ousaria contradizer, e isso se dá sob o efeito da ideologia. Ao afirmar que ‘*a leitura é bom para aprimorar sua escrita*’, A3 enuncia um dizer que, possivelmente, faz parte da subjetividade de todos os que já passaram pela escola: trata-se de um interdiscurso, isto é, de um discurso pedagógico que remonta a alfabetização e que se expandiu e se encontra no senso comum. Quando fala que é para ‘*aprender conhecer o que está escrito*’ o discurso de A3

desliza para a leitura como metáfora de aprendizagem e conhecimento, um discurso também pedagógico em vista da posição-sujeito que A3 ocupa no contexto da instituição escolar.

Embora inicie de forma a parecer se deslocar dos RD anteriores o RD4 de A4, transcrito a seguir, ainda repete um discurso escolar.

RD4

A4:– *“Ler é muito bom, mais muita gente não sabe disso. É importante ler pra que ta começando cedo e aprendendo a ler.”* (masc.)

O dizer de A4 *‘Ler é muito bom’* também é uma repetição perpassada por vários discursos: o escolar, o social, o do professor de Português. No fragmento *mais* (mas) *muita gente não sabe disso*, ao utilizar o conectivo **mas**, para expressar adversidade à afirmação anterior, e marcar seu posicionamento, A4 reafirma um dizer que, embora tenha se originado na escola, encontra-se no senso comum. O restante da assertiva *‘É importante ler pra que ta começando cedo e aprendendo a ler’* não argumenta ou explica a anterior de que *muita gente não sabe disso* e evoca um discurso relacionado à alfabetização, fase inicial da escolarização, quando a criança passa a manter contatos mais diretos e formais com a leitura e a escrita. Esse enunciado também denota uma ambiguidade na materialidade linguística, em virtude de permitir duas interpretações: a primeira seria que o ato de ler é importante para quem está em fase de aprendizagem da leitura e, a segunda, que é importante que os outros leiam para quem está em fase de aprendizagem. Se considerarmos a segunda compreensão, pode-se vislumbrar, além do discurso escolar, um discurso familiar que diz respeito à tarefa dos pais na formação de valores dos filhos, em sentido amplo o que se faz pela leitura que fazem para os filhos.

Eis o RD5 de A5.

RD5

A5: – *“Leitura para mim é muito bom,além de ajudar a melhorar a escrita nos mantém informados, nos ajuda na fala entre outras coisas. Bom é isso leitura é muito bom.”* (fem.)

O enunciado de A5 assemelha-se aos demais já analisadas quanto ao aspecto da sujeição do sujeito-aluno ao discurso escolar. A5, também se apropria de um dizer coletivo *‘Leitura para mim é muito bom’*- o que é normal, em vista do seu assujeitamento ao aparelho ideológico escolar (ALTHUSSER,1985). Enfatiza também a leitura como ferramenta para

melhorar a escrita, manter-se informado e auxiliar na fala. Nesse fragmento, além do discurso escolar, há também fios do discurso social, que apontam a leitura como fonte de informação, aprimoramento da oralidade e facilitador da comunicação. Não raras vezes, ouve-se que a pessoa que não lê tem o seu vocabulário limitado e, numa conversa formal ou informal, mesmo porque não está inteirado do que se passa na sociedade, tende à auto-exclusão. Para terminar seu enunciado ou a repetição sócio-histórica, A5 não evoca outros discursos, talvez por já ter trazido os mais “fortes”, por isso finaliza-a reafirmando: *‘leitura é muito bom’*.

RD6

A6: – *“A leitura é fundamental para que nós aprendemos mais. Para que nós temos mais conhecimentos. Para o futuro.”* (fem.)

Há nesse RD6 o discurso da sociedade e da escola de que a leitura é essencial para a aquisição de conhecimento e da aprendizagem. É evidente a repetição, ou seja, A6, por meio do efeito ideológico (interdiscurso) apropria-se desse discurso, que mais uma vez retorna como algo dito pela primeira vez. Essa evidência transparece quando A6 não especifica o tipo de aprendizagem que se tem com a leitura, ou seja, ele parece não saber o que se aprende com a leitura. Pela grafia dos verbos *aprendemos* e *temos*, fica claro que A6 ainda não tem domínio, na linguagem, do modo verbal subjuntivo, o que nos leva a inferir a sua não familiarização com a leitura. Quando ele escreve *‘Para o futuro’*, após um ponto final, não fica claro se se trata de conhecimentos **para o futuro** ou essa expressão está ligada ao período inicial *A leitura é fundamental **para o futuro***, o que também denota falta de coesão e clareza na escrita. Se o discurso de A6 estiver relacionado à última colocação, esse pode também estar atrelado a fios do discurso capitalista/do trabalho que associa boa leitura e clara compreensão à ocupação de cargos mais promissores e mais bem remunerados.

Transcreve-se o RD7 para efeito de análise.

RD7

A7: – *“Eu penso que sem a leitura hoje em dia você não é nada, para todo o lugar que você vai você tem que saber a ler. Por exemplo se você for arrumar um emprego (trabalho) se você não souber ler como você vai saber a escrever. E por isso é muito importante você saber fazer uma leitura por dia, e para mim isso que é leitura. ‘Sem a leitura, você não vai a lugar nenhum.’”* (fem.)

Percebe-se neste RD uma materialidade discursiva imbricada de discursos outros. Ao iniciar seu relato, afirmando *‘Eu penso que sem a leitura hoje em dia você não é nada’*, A7, inconscientemente, apropria-se de um discurso advindo da família e da sociedade. Trata-se um dizer que já foi ouvido por todos nós, pois é muito comum nas famílias, os pais, com a intenção de incentivarem os filhos aos estudos, repetirem que sem a leitura não éramos nada e, que em todo lugar que se fosse, havia necessidade dessa prática. Pode-se inferir também que essa materialidade linguística é oriunda de um sujeito-aluno de poucos recursos culturais e financeiros, pois, atualmente, o discurso capitalista dita que para se conseguir um emprego, com remuneração básica, são necessárias qualificações mínimas que atendam às expectativas do mercado de trabalho. O fato de saber ler e escrever não é mais nem cogitado como diferencial para arrumar um emprego, uma vez que isso já é pressuposto pelos empregadores. O final desse RD confirma seu imbricamento a discursos circundantes *‘Sem a leitura, você não vai a lugar nenhum’*. Esse dizer que flui do interdiscurso, certamente, foi dito pelos pais, pelo professor e pela sociedade. É importante destacar que A7 (e os discursos outros) atribui à leitura um valor imensurável a ponto de afirmar que sem ela ficamos imóveis, ou seja, é a leitura que nos impulsiona ao mercado de trabalho, às relações afetivas, à própria vida.

RD8

A8: – *“A leitura é fundamental para todos pois exercita a cérebro e ajuda na fala de palavras desconhecidas. Lendo jornais, revistas e artigos nos informamos e ficamos sabendo sobre o que acontece no mundo e isso é muito importante.”* (fem.)

A8 inicia sua assertiva retomando um dizer que já faz parte de sua constituição *‘A leitura é fundamental para todos’*, ou seja, em nossa sociedade, esse discurso dificilmente encontrará oposição, visto que se trata quase que de um dogma, uma verdade irrefutável. Quando ele afirma *‘para todos’*, entende-se que ele inclui nesse dizer os diferentes sexos, as diferentes classes sociais, raças e faixas etárias. Na sequência de sua enunciação, A8 justifica ou explica seu posicionamento anterior por meio do conectivo **pois** *‘exercita o cérebro e ajuda na fala de palavras desconhecidas’*. Nesse fragmento, ele recorre e se apropria de dois discursos distintos: discurso da saúde, do bem-estar e discurso escolar, especificamente do professor de Português. É comum virmos profissionais da área da Medicina em programas televisivos ou lermos artigos abordando a questão da saúde mental relacionada à leitura. Esse discurso afirma que as pessoas que se dedicam à leitura, especialmente na terceira idade, mantêm sua mente sadia podendo se livrar de doenças como Alzheimer, depressão, etc.

Percebe-se que A8, embora tente fluir para discursos mais liberais, retorna à instituição escolar cujo discurso cerceia outros questionamentos, por serem considerados sólidos o que, certamente, propicia mais segurança a A8.

RD9

A9: – *“Eu acho que ela é essencial na vida e para o trabalho e o aprendizado.”*
(masc)

O RD9 é uma repetição de uma mescla de discursos outros, o que revela a heterogeneidade de que é constituído o discurso de A9. Ao enunciar que *‘Eu acho que ela é essencial na vida’*, A9, sob ilusão de que se trata de sua opinião, traz sob forma de interdiscurso um discurso do professor de Língua Portuguesa, um discurso da sociedade e da própria família. Ao afirmar que a leitura é essencial *na vida, para o trabalho e o aprendizado*, A9, sem que tenha consciência, busca na sua memória discursiva um discurso apropriado para a sua enunciação, o que dá a impressão de ser ele a origem desse dizer.

O RD10, um longo enunciado de A10 que se segue, traz a paráfrase do discurso de outro enunciador, em forma de colagem.

RD10

A10: – *“É uma das formas mais deliciosas de trabalhar o raciocínio humano. Serve tanto para informar quanto para distrair. Quem têm bons hábitos leitura consequentemente teram bons resultados, pois a leitura mostra vários tipos de pensamentos de críticos, vocabulários diversos. A leitura muda um país. Para que todos tenham hábito de bons clássicos para que não fiquem só consumistas de livros como a Saga Crepúsculo, Here Pother , os romances de Licolas EspocK basta começar por os que gosta. Depois parte para os clássicos como Machado de Assis, Monteiro Lobato, Jorge Amado, Grassiliano Ramos, Clarisse Lispecto, Crime e Castigo. Um livro pucha outro.”* (fem.)

Quando A10 afirma que a leitura *‘ É uma das formas mais deliciosas de trabalhar o raciocínio humano’*, não se trata de se apropriar de um dizer que não é seu, em seu sentido que se faz pelo esquecimento ideológico número 1 pelo qual A10 enuncia imaginando tratar de um dizer que lhe pertence, que foi criado por ela, mas de cópia do dizer de outrem, certamente do professor. *Trabalhar o raciocínio humano* é constitutivo do fazer de um

professor. A inserção de A10 no jogo imaginário foi tal que transcreve o dizer de professor, sem se dar conta de que qualquer professor de Língua Portuguesa se reconheceria nesse dizer. A10 o repete, assumindo a posição-sujeito que ocupa: a de aluno que deseja agradar a seu professor, que diz aquilo que o professor gostaria de ouvir, o que se faz determinado pelo imaginário. Todo o restante constitui uma colagem de menções e referências, se não de um professor de Língua Portuguesa, de alguém que preza a literatura brasileira ‘*Para que todos tenham hábito de bons clássicos para que não fiquem só consumistas de livros como a Saga Crepúsculo, Here Pother , os romances de Licolos Espok basta começar por os que gosta. Depois parte para os clássicos como Machado de Assis, Monteiro Lobato, Jorge Amado, Grassiliano Ramos, Clarisse Lispecto, Crime e Castigo. Um livro pucha outro.*’ Ainda que se trate de uma paráfrase que se evidencia pelos erros ortográficos nos nomes de autores como *Grassiliano Ramos, Clarisse Linspecto*, revela-se o funcionamento do imaginário discursivo pelo qual A10 enuncia o que imagina que agradaria a professora. Ela evoca um discurso que permeia os dizeres de professores de Língua Portuguesa de que, atualmente, os jovens e adolescentes estão lendo mais literatura estrangeira (talvez considerada, pelos jovens, mais atraente) que brasileira, e que isso pode até ser bom, pois pode despertar o aluno a leituras mais complexas. A grafia dos nomes dos autores, mesmo as dos brasileiros, não grafadas corretamente por A10 demonstra que ele não tem contato com obras desses autores e muito dificilmente o teria, dado seu nível de escolarização. Percebe-se também que ela elenca alguns autores e soma a eles o título de uma obra *Crime e Castigo*, como se fosse também um autor, o que denuncia a sua não familiarização com a literatura e a copia: determinada pelo imaginário, nem se dá conta de que nenhum autor se chamaria *Crime e Castigo*. O fragmento do excerto ‘*basta começar por os que gosta*’ também explicita um dizer implícito que revela que o aluno não gosta de ler “bons clássicos”. A afirmação de que ter bons hábitos de leitura conduz a bons resultados, parece ser um discurso escolar, pois como se trata de uma aluna da faixa etária (9º ano) propícia à realização de concursos de bolsas para o ensino médio – Senai, Embraer e outros que os alunos da cidade pesquisada costumam prestar – provavelmente essa aluna já ouviu de seus professores que a leitura era essencial para ser bem sucedida nessas avaliações. Ainda que se trate de uma paráfrase em seu sentido comum, o interdiscurso se faz presente pela repetição de um dizer próprio de professores de Língua Portuguesa. Outro dizer de A10 que reflete o discurso do professor e se configura como inserção do outro em seu próprio discurso, da ordem da citação ‘*A leitura muda um país*’, remete a um discurso de Monteiro Lobato “Um país se faz com homens e livros”.

Como se percebeu, nos discursos dos alunos pesquisados, predomina o interdiscurso que remete ao discurso pedagógico de maneira geral e ao discurso do professor de Português em especial.

Embora essa regularidade discursiva também se faça presente no discurso de A11, cujo RD 11 se transcreve adiante, ela traz um discurso revelador de que tenha se subjetivado pela leitura, que ela não se encontra apenas determinada pelo imaginário.

RD11

A11:– “*Eu acho que a leitura é muito bom, nos ajuda na ortografia. Eu gosto muito de ler revista de meninas e livros românticos.*” (fem.)

Numa relação de interdiscursividade, no RD11, A11 já inicia seu discurso que se revela subordinado a discursos anteriores. Esse sujeito-aluno, em sua constituição, revela uma relação de submissão ao discurso escolar, ao discurso do professor de Português e ao da própria sociedade. Quando A11 afirma ‘*Eu acho que a leitura é muito bom, nos ajuda na ortografia*’, ele, inconscientemente, coloca-se como um ser único emitindo uma opinião primeira a respeito de leitura. As condições de produção desse discurso, a saber, aluna falando sobre leitura, no espaço escolar e para uma professora de Língua Portuguesa, norteiam seu dizer. Para a escolha da assertiva que está em análise, A11, automaticamente, recorre ao interdiscurso ou à memória discursiva que disponibiliza, sob efeito ideológico, dizeres já ditos, ouvidos e esquecidos.

Revelando que a língua é sujeita a falhas, a equívocos, A11 deixa escapar algo que a contradiz na afirmação ‘*Eu gosto muito de ler revistas de meninas e livros românticos*’ logo após afirmar que a leitura nos ajuda na ortografia. Não parece muito natural que alguém que esteja lendo um livro romântico ou uma revista sobre celebridades, absorto numa leitura interessante (para ele), atenha-se à ortografia dessa leitura. Trata-se do efeito intradiscursivo, da ordem do esquecimento número 2, segundo o qual, A11 supõe que tem controle sobre seu dizer, sem efetivamente tê-lo. Evidencia-se, dessa forma, que a argumentação de que a *leitura é muito “bom”* (outro intradiscurso) porque *nos ajuda na ortografia* constitui um dizer que não é dela, e sim uma repetição de um dizer de professor de Língua Portuguesa. É oportuno que se afirme que não se trata de uma acusação de que os alunos dissimulem para agradar o professor; ao contrário, trata-se de uma evidência de que o aluno se insere no universo simbólico, isto é, da vida em sociedade e indicia o cuidado com o outro e não apenas a

expressão de um dizer determinado por sua inserção no “aparelho ideológico escolar”. Essa passagem é exemplar como efeito do exercício do poder sobre o sujeito, postulado por Foucault (1988, p. 62), em suas próprias palavras: “E finalmente, esse discurso de verdade adquire efeito, não em quem o recebe, mas sim naquele de quem é extorquido”. Em outras palavras, instado a escrever sobre a escrita, A11 o faz, mas ao fazê-lo, descobre aspectos que se escondiam a si e se constitui: descobre-se gostar da leitura, porque lhe permite acessar conteúdo acerca de meninas (nas *revistas de meninas*) e acerca do amor (*livros românticos*). Eis o caso de uma aluna que se subjetivou pela leitura: a leitura se libera do caráter impositivo, da força do exterior e ganha o sentido de uma demanda da ordem da força do interior, do que lhe é caro. Ainda que se trate de um discurso que evoca um dizer que permeia a sociedade, A12, cujo RD12 se apresenta logo a seguir, revela usufruir dos efeitos da leitura, não se limitando a repetir um já-dito.

RD12

A12: – “*É bom você fala com mais facilidade, escreve com mais facilidade, você fica mais atinado.*” (fem.)

A materialidade linguística desse excerto em muito se associa às já analisadas neste *corpus*, pois também desvela um discurso dogmático (escolar), o de que a leitura auxilia na fala e na escrita; discurso esse que nos remete à escola e à sociedade, visto que, a escola pode ser considerada um dos espaços primordiais onde se incute fios discursivos que se descortinarão na sociedade. A instituição escolar tem como função básica inserir o aluno no mundo letrado e fornecer ferramentas para que ele consiga entender e se fazer entender em meio ao emaranhado de discursos que circulam na sociedade. Embora haja semelhança com os outros discursos já analisados, percebem-se, na enunciação de A12, indícios de que ele reconhece a leitura como forma de escape ao afirmar que ‘*você fica mais atinado*’ (atenado) o que nos possibilita inferir que esse sujeito-aluno encontra em “estado de alerta”, efeitos da leitura sobre si.

Passemos para o RD13 de A13.

RD13

A13: – “*A leitura é muito boa, porque com ela você aprende a escrever e falar corretamente, a leitura também é muito boa para exercitar a mente, pois quando você lê um livro sua mente vai criando uma imagem ou uma cena com as*

características que você lê no livro, é muito bom. Sua criatividade começa a fluir.”
(fem.)

O dizer de A13 também se enquadra dentro do que poderíamos classificar como regular, em vista da função-sujeito ocupada por ele dentro da instituição escolar. São os dizeres outros que retornam como algo novo, e essa repetição se dá de maneira espontânea em vista do discurso de autoridade que emana da instituição escolar. Contrariar esse discurso significa expor-se, arriscar-se, o que muitos preferem não fazê-lo. A leitura, para A13, também está atrelada ao discurso da arte, pois ele cita a recriação das cenas e das imagens a partir do que lê. ‘*Sua criatividade começa a fluir.*’. Embora inicie um discurso pré-existente, ao escrever sobre a experiência da escrita, A13, dele revela se afastar e passa a relatar sua experiência com a leitura ao enunciar: *e sua mente vai criando uma imagem ou uma cena com as características que você lê no livro, é muito bom. Sua criatividade começa a fluir.* Perceba-se como não se trata de uma asserção cuja argumentação já se expressa colada, própria de um dizer que não lhe pertence: A13 argumenta pela descrição processual do ato da leitura e é dessa descrição que se faz a assertividade de *é muito bom* e não o contrário.

RD14

A14: – “*Bom, a leitura é um dos maiores benefícios que o ser Humano têm . É algo que para algumas pessoas (não para todas) interessa, deixa informado, nos faz rir, nos faz ficar curioso e informado. Destrai a mente e até mesmo relaxa. Faz bem, e além disso, faz bem.*” (fem.)

O fragmento inicial desse excerto evidencia uma mescla de discurso escolar e social. Ao afirmar que a leitura é algo bom somente para algumas pessoas, reafirmando uma argumentação concessiva, colocando entre parênteses (não para todas), A14 parece enunciar uma contradição em relação à afirmação inicial ‘*a leitura é um dos maiores benefícios que o ser Humano têm*’. Na continuidade de sua enunciação, A14 utiliza o pronome “nos” em ‘*nos faz rir, nos faz ficar curioso e informado*’, permitindo inferir que ele seja uma das “algumas pessoas” que se interessam pela leitura. Corrobora para a sua inclusão entre os que se subjetivaram pela leitura a pausa após a enumeração, para afirmar como se constatasse: *Destrai a mente e até mesmo relaxa.* A possibilidade da constatação se faz perceber na sua finalização que se faz sem que tenha controle, incorrendo em repetição: *Faz bem, e além disso, faz bem.* Assim, ainda que pareça evocar o discurso da medicina que enfatiza a leitura como atividade de combate ao estresse, para ativação da memória, para a longevidade, a

descrição de efeito processual, portanto não de outrem mas seu, seguida de expressões que denotam constatação por duas vezes permitem-nos afirmar que A14 tenha conferido uma percepção pessoal da leitura.

Como último RD deste item de apresentação transcreve-se o recorte discursivo de A15.

RD15

A15: – “*A leitura é algo muito importante, ajuda muito na hora de escrever e interpreta um texto. Além disso ler é muito legal e divertido quando você está lendo você entra na história, e não consegue parar até terminar.*” (masc)

O que se evidencia no início desse excerto é, mais uma vez, a ação do imaginário que constitui e assujeita A15, quando ela afirma por meio de suas palavras que ‘*A leitura é algo muito importante*’. Não há como negar que essa asserção se trata de uma repetição de um já-dito. Certamente, A15 ouviu-a muitas vezes de seu professor, o qual também foi por ela assujeitado, tornando-se também um repetidor. Dando continuidade à análise, o fragmento ‘*ajuda muito na hora de escrever e interpreta um texto*’ também evidencia uma memória discursiva, que caracteriza a leitura como condição de uma boa escrita, o que também advém do imaginário.

Na continuidade do excerto, contudo, A15 revela a fragmentação de sua identidade, um sujeito perpassado por discursos escolares, familiares e sociais de que tem-se que ler para escrever e bem interpretar. Às instituições constituídas de dispositivo disciplinar cabe o controle e a modelagem discente. “São esses sistemas de papéis que homogeneizam a sociedade, pela captura e enclausuramento em espaços disciplinadores especiais” (UYENO 2005, p.70). A marca na superfície linguística que registra um novo querer, uma identidade outra pode ser notada por meio da expressão ‘*Além disso ler é muito legal e divertido*’. Há nesse fragmento um deslize ou uma tentativa de escape, pois, para ele, o fato de a leitura ajudar a escrever e a interpretar um texto parece não motivá-lo muito, mas sim, o fato de ser muito legal e divertido. A identidade diluída do sujeito contemporâneo ou pós-moderno necessita e anseia por liberdade, inferindo-se, desse modo, que a leitura prazerosa ou descompromissada com cobranças é bem mais agradável para A15. Este fragmento que finaliza o excerto *quando você está lendo, você entra na história e não consegue parar até terminar* acrescenta mais um fio na trama discursiva que se pretende desconstruir, ao reafirmar que a leitura prazerosa eleva o leitor a um nível de fruição tanto que ele também

entra na história, o que se pode inferir que ele deseja também ser protagonista do saber, do entendimento, ou seja, fazer a sua história.

Da análise realizada, da qual se elegeram alguns recortes discursivos para efeito de ilustração e apresentação no presente item, pode-se perceber a força do interdiscurso e das relações imaginárias na representação de leitura pelos alunos pesquisados.

Embora o interdiscurso que ressalta à análise seja o escolar como não poderia deixar de ser, uma vez que a leitura é a atividade que mais fortemente marca o espaço escolar e as relações imaginárias evocadas pela pesquisa sejam as escolares, que determinam as antecipações pelos alunos do que os professores imaginam, discursos de outras formações discursivas se manifestaram. O discurso que confere a legitimidade à leitura não se revelou advindo apenas da formação discursiva escolar, mas advindo da família, da sociedade, do trabalho e até mesmo da Medicina, revelando-se um discurso heterogêneo que remete a um sujeito heterogeneamente constituído. O discurso dos alunos pesquisados, assim, revelou que a representação que fazem da leitura é de atividade privilegiada do mundo da cultura.

Revelando, por outro lado, outro aspecto da heterogeneidade constitutiva dos alunos, as subjetividades de alguns dos alunos se fizeram manifestas: revelando o funcionamento do dispositivo da confissão, sob o exercício de poder sobre si ao serem instados a escreverem sobre a leitura, alguns alunos revelaram os efeitos singulares que a leitura teve sobre si.

4.3.2 Discursos que manifestam resistência

Apesar da regularidade apresentada no item anterior, revelando que o poder produz resistências, algumas de suas manifestações se fizeram presentes e constituíram objeto de análise neste item.

Transcreve-se, a seguir, o RD16 de A16.

RD16

A16 – *“a sei lá eu particularmente nem curto lê é que tipo nem tenho muito tempo,mas o que eu penso sobre a leitura é que ela é boa assim da pra tirar informações e ter um laser bom.”* (masc.)

O enunciado de A16, contrariando à da grande maioria de seus colegas, deixa evidente a sua posição de não-leitor. Ele alega falta de tempo e de gosto para a leitura, porém, percebe-se que, embora ele tente não reproduzir o discurso já pronto, também não se sente com autoridade para negá-lo. Há uma resistência por parte de A20 ao afirmar ‘*particularmente nem curto*’. Quando ele se coloca como um caso particular, evidencia um querer singular, admite, contudo, a legitimidade do discurso da instituição escolar. Percebe-se que as relações de forças da própria leitura têm-no ainda sob domínio, o que se observa, quando ele afirma que pensa que a leitura é boa para a informação e o lazer. Embora A16 reivindique sua liberdade de não gostar de ler, denunciando o funcionamento ideológico da necessidade de se ler, reconhece seus benefícios.

Semelhantemente a A16, A17 manifesta sua resistência.

RD17

A17: – “*A leitura é fundamental para quem gosta de ler, para se manter informado no que acontece em nossas vidas e ao redor do mundo, para termos mais conhecimentos etc.*” (masc.)

O dizer de A17 revela uma tentativa de insubordinação ao discurso escolar e da sociedade, quando ele afirma que ‘*A leitura é fundamental para quem gosta de ler*’. Essa afirmação permite inferir que ele não gosta de ler, mas, na continuação da assertiva, admite que a leitura é benéfica para as pessoas, inclusive para ele, no fragmento ‘[...] *no que acontece em nossas vidas*[...]’. O enunciado de A17 denuncia um sujeito que está se rebelando contra uma instância poderosa, mas que ainda o mantém sob domínio.

Analisemos o RD18.

RD18

A18: – “*eu não gosto de ler, mas quando eu lei é livro pequeno ou um pouco grande mas com desenhos.*” (masc.)

É explícita, neste excerto, a não afinidade de A18 com a leitura, o que revela uma tentativa de fuga do imaginário escolar que, sob seu domínio, tenta impor a velha ordem (leitura é boa, eu devo gostar de ler). Pela ação da ideologia, parece-nos natural, que dentro do contexto escolar, principalmente, para o professor de Língua Portuguesa, o aluno responda que gosta de leitura. Percebe-se, por meio da conjunção adversativa **mas**, que A18, logo após

negar o gosto pela leitura, tenta se redimir afirmando *‘quando eu lei (leio) é livro pequeno ou um pouco grande’*. Pela expressão *‘pequeno ou um pouco grande’*, infere-se que A18 está em dúvida ao responder sobre o assunto para o seu professor o que, denuncia a sua condição de não-leitor. A expressão adversativa, *‘mas com desenhos’*, expõe a insegurança de A18 quando nega a leitura, deixando transparecer que ainda não conseguiu se desvencilhar dos sistemas de dominação que interdita novos discursos e impõem regras a serem cumpridas. (FOUCAULT, 2004).

Eis o RD19 que corrobora os discursos resistentes.

RD19

A19: – *“Leitura é uma coisa boa de se fazer, mas não tenho tempo, paciência e interesse em ler.”* (masc.)

A19, revelando ter seu discurso regido pelo imaginário repete um discurso da escola e de toda a sociedade, *‘Leitura é uma coisa boa de se fazer’*. Ele continua a assertiva, finalizando-a também por intermédio da adversativa **mas**, porém de modo inverso a A17 e A18 os quais, embora afirmem não gostar de ler, reconhecem-lhe a importância enquanto A19 afirma que ler é bom **mas** não tem interesse, tempo e paciência. Percebe-se que esse final da assertiva também é constituído de um discurso híbrido, heterogêneo, pois é comum ouvirmos pessoas dizerem que gostam de ler, mas não tem tempo, ou que não têm paciência de terminar uma leitura.

RD20

A20: – *“Eu penso que a leitura é chata mais quando é quadrinho e gibi até é interessante.”* (masc.)

O RD20 evidencia um sujeito que tenta romper com a condição de assujeitamento que o imaginário impõe, ou seja, é um tanto incomum um aluno escrever para o professor de Língua Portuguesa que a leitura é chata. Contudo, ele ainda não consegue se desatar da posição-sujeito que ocupa. A20, assim também como A19, tenta se justificar por não gostar de leitura, utilizando a adversativa **mas**. As palavras de A20, no enunciado *‘Quando é quadrinho e gibi até é interessante’*, reproduzem um discurso lúdico que está atrelado à diversão, entretenimento, cores, jogos, o que pode **até** ser interessante para ele. Nesse

discurso, pode-se inferir que, para A20 adquirir prazer pela leitura, a escola poderia oferecer sugestões variadas de leitura que permitissem a seleção dos próprios alunos.

RD21

A21: – “*Eu não gosto muito de ler, porque eu não tenho paciência e comento a dormi.*” (masc.)

Semelhantemente a A19 e a A20, também A21 revela não escrever para o seu professor aquilo que seria o esperado que escrevesse, em vista da posição-sujeito ocupada por ele. A distinção entre esses excertos se dá por meio da conjunção **porque** utilizada por A21 para explicar o seu não gosto pela leitura. No fragmento ‘*não tenho paciência e comento a dormi*’ é evidente o problema que A21 tem com a ortografia o que, possivelmente, confirme a associação entre ler e escrever bem.

A22, cujo RD se transcreve, a seguir, embora fuja do imaginário discursivo como os outros A que foram analisados nesse item, não o faz resistindo à necessidade de se ler:

RD22

A22: – “*Acho que é bem legal, ensina muita coisa e ajuda até na escola e no trabalho, a leitura ela é uma ‘terapia’ ela nos acalma e nos deixa pensativos, refletimos varias coisas.*” (fem.)

O enunciado de A22, apesar da não submissão ao imaginário discursivo escolar, coloca-a numa posição distinta das já analisadas. Percebe-se pelo seu dizer que esse sujeito-aluno consegue, certamente, por uma resistência ao imaginário escolar, fugir dos discursos padronizados da instituição escolar e enunciar algo que conseguiu escapar. A leitura, segundo A22 torna mais fácil as atividades escolares e também facilita a inserção no mercado de trabalho. É conveniente ressaltar a diferença entre esse discurso e os demais que se submetem ao imaginário escolar. Na afirmação ‘*Acho que é bem legal*’, percebe-se, pela maneira com que foi dita, que A22 se utiliza de palavras específicas do vocabulário de adolescentes e jovens, o que já indica a não repetição do discurso escolar. Quando enuncia que ‘*ensina muita coisa e ajuda até na escola e no trabalho*’, o discurso de A22 também difere dos demais enunciados marcados e determinados pelo imaginário: a leitura não se restringe à escola e a trabalho, nem tem origem na escola, ao contrário, contribui para o exercício dessas atividades. Continuando sua enunciação, A22 afirma que ‘*a leitura ela é uma ‘terapia’ ela nos acalma e*

nos deixa pensativos, refletimos varias coisas'. Podemos perceber que, embora enuncie interdiscursos, a leitura, para A22, tem uma conotação peculiar, pois ele evoca discursos relacionados à área da saúde (combate ao estresse), à psique humana e a outros. Portanto, o RD22 evidencia um sujeito-aluno em vias de manifestação da singularidade, ou tentando escapar de discursos de dominação. As palavras de Eckert-Hoff (2008, p.37) de que “verdade ou a inverdade é, pois, o produto discursivo de um sistema que produz o que é certo e o que não é, que produz proposições aceitas como verdades ou inverdades” parecem se evidenciar no discurso de A22.

Se o discurso de A22 aponta para uma possível manifestação de singularidade, o item, a seguir, focaliza RD que parecem revelá-la.

4.3.3 Discursos que manifestam singularidade

Neste último item de análise, apresentam-se RD que, fugindo da regularidade discursiva desta pesquisa, manifestaram a leitura subjetivada como manifestação de suas singularidades.

RD23

A23: – *“Eu gosto de ler penso que estou dentro do livro adoro isso, mais o que eu mais gostei de ler foi os livros da saga crepúsculo adoro uma historia de amor e um amor impossível, mais não aprendo muita coisa com a leitura não.”* (fem.)

Nesse RD, evidencia-se um discurso que não mantém afinidade com a maioria dos já analisados. A23 o inicia, afirmando que gosta de ler, diferentemente dos que dizem que acham a leitura importante. A enunciação *‘penso que estou dentro do livro adoro isso’* também manifesta singularidade, que é percebida pela especificidade de suas palavras. Esse dizer permite inferir que esse sujeito-aluno, de fato, gosta de ler. Essa constatação é reforçada na continuidade de sua assertiva ao citar o livro que mais gostou de ler *‘os livros da saga crepúsculo adoro uma história de amor e um amor impossível’*. Já há estudos que afirmam, como o de Finco (2011), que esse gênero de leitura (drama romântico), em especial, a saga Crepúsculo disseminou-se entre os adolescentes como uma febre, despertando o prazer pela leitura, talvez, por ir ao encontro de seus sonhos e expectativas românticas. Mais uma confirmação de singularidade é posta no final da assertiva de A23, quando afirma que,

embora goste muito de ler, não aprende muita coisa com a leitura. Certamente, esse é um dizer que o professor da disciplina de Língua Portuguesa considera atípico, em vista da posição-aluno ocupada por A27, e dos discursos que emanam da instituição escolar, os quais cerceiam docentes e discentes. Contudo essa finalização, destoando da dos demais colegas, evidencia um discurso singular.

A24, cujo RD24 se transcreve, também traz um discurso singular.

RD24

A24: – “*Leitura é uma forma da pessoa se distanciar do mundo dependendo da leitura.*” (masc.)

Essa definição de leitura evoca um discurso contemporâneo, marcado pelo individualismo, pelo direito de se evadir de um mundo que talvez não lhe seja agradável. Esse sujeito-aluno difere dos outros que não conseguem deixar de se submeter à ordem dos discursos dominantes. A24 não repete aquilo que o seu professor talvez quisesse ouvir, evidenciando uma subjetividade descentrada, deslocada do lugar comum. Para A24, a leitura parece ser uma solução para quem deseja se isolar e se libertar de laços e compromissos. O fragmento ‘[...] *dependendo da leitura*’ sinaliza uma possível barreira entre as amarras e a liberdade, significando que há leituras que não permitem fugas e essas parecem não agradar muito a A24. Pêcheux (1990) afirma que as práticas ideológicas se inscrevem no seio da existência por meio de rituais que exigem subordinação, mas que não existe ritual sem falhas ou rachaduras. Um ritual, conforme o autor, pode se inscrever numa pequena parte de um aparelho ideológico, no caso, um dia de aula numa instituição escolar. A partir da resistência e da insubmissão, no caso do A24, ao enunciar que leitura é uma forma de se distanciar do mundo em vez de se referir à leitura utilizando discursos padronizados, revela um ato de rebelião, de insurreição que desencadeiam as quebras de rituais. A explicação sobre o assunto é de Pêcheux (1990, p.17) que se transcreve por mostrar-se elucidador:

E através destas quebras de rituais, destas transgressões de fronteiras: o frágil questionamento de uma ordem, a partir da qual o lapso pode tornar-se discurso de rebelião, o ato falho, de motim e de insurreição: o momento imprevisível em que uma série heterogênea de efeitos individuais entra em ressonância e produz um *acontecimento histórico*, rompendo o círculo da repetição.

RD25

A25:– “*A leitura é um passa-porte para o mundo lá fora e sem ela não se faz nada. Ler faz bem para a vida.*” (masc.)

Quando A25 afirma que ‘*a leitura é um passaporte para o mundo lá fora*’ permite que se vislumbre, nessa proposição, vários discursos: o discurso do professor, da sociedade, da cultura, do capitalismo, da contemporaneidade. Na escola, ouve-se, especialmente, do professor de Língua Portuguesa que, quando se lê uma obra capaz de envolver o leitor, a leitura se torna tão prazerosa a ponto de ele não querer mais parar de ler. Esse enleio provocado pelo ato da leitura pode, de certa forma, funcionar como um passaporte, ou seja, uma autorização para se distanciar da realidade. A sociedade, a mídia difundem o discurso de que sem a leitura pouco se caminha e pouco se interage com o mundo lá fora. A leitura, por essa visão, funcionaria como um divisor ou uma porta que separaria um mundo velho de um mundo com novas possibilidades em amplos sentidos. Por outro lado, caberia na afirmativa em análise, o discurso capitalista que rege o mundo do trabalho e dita regras para os indivíduos se sobressaírem no competitivo mercado de trabalho. Diante de tantas inovações tecnológicas, é necessário que os indivíduos estejam conectados às novidades para poderem ter chances de competir e, para isso, supõe-se que seja essencial a leitura. Ainda pode-se depreender da assertiva, que a leitura, para A25, atua como uma oportunidade de liberdade, de se soltar das amarras que o sujeito da contemporaneidade já não aceita mais. A25 conclui o RD com a afirmação ‘*Ler faz bem para a vida*’, o que resume todo o seu dizer. É interessante notar que ele generaliza, ao utilizar a expressão **para a vida**, evidenciando o sujeito que não tem afinidade com restrições.

RD26

A26:– “*Eu penso que a leitura é um modo de aprender lições que não ensinam nas escolas e nos transportam para lugares incríveis.*” (masc.)

O dizer de A26 evidencia, simultaneamente, uma associação e uma dissociação entre leitura e escola quando ele diz que ‘*a leitura é um modo de aprender lições que não ensinam nas escolas.*’ A associação se presentifica pelas palavras **lições / escola** e a dissociação por meio dos termos **aprender lições / não ensinam nas escolas**. Há uma memória discursiva que permeia tanto o senso comum, quanto o científico, de que escola é o lugar apropriado para aprender lições. Esse relato contraditório caracteriza o conflito que emerge desse sujeito-

aluno constituído pelas vozes uníssonas circundantes e pelos dizeres institucionalizados, que afirmam que a função da escola é ensinar lições. As palavras de Uyeno (2005 p. 61) corroboram essa afirmativa:

O imperativo da ordem institucional determina a ocupação dos lugares tradicional e institucionalmente pré-determinados de professor e de aluno, segundo a qual cabe ao primeiro, como aquele que sabe, ensinar, e, ao segundo, na condição do que não sabe, aprender. Suas ações, dessa forma, não derivam dos sujeitos em si, mas dos sujeitos enquanto representação.

Contudo, A26, ao sugerir que a escola não está ensinando todas as lições de que o aluno necessita, ele tenta quebrar ou romper esse discurso que o assujeita, tentando fazer-se singular, o que caracteriza e enaltece o sujeito heterogêneo, pós-moderno. Sugerindo que a leitura estaria atrelada à aprendizagem de lições que não se aprendem na escola, A26 também sugere que a escola talvez esteja falhando quanto à sua função, ou mesmo quanto ao modo de trabalhar a leitura. Essas leituras feitas, talvez, sem a imposição da escola, segundo A26, conseguem elevá-lo a uma condição quase que sobrenatural – *incrível* - ou seja, a leitura consegue resgatá-lo de um mundo que talvez não esteja agradando muito a ele – a própria sala de aula. Esse dizer também sugere que, para a escola, a prioridade não é leitura. Então, ele vislumbra esse ato individual como um meio de fuga para lugares mágicos e belos onde, possivelmente, sua atenção e seu interesse pelo conhecimento sejam despertados.

Após as análises da materialidade discursiva da E1 e verificadas as suas regularidades, as mesmas foram divididas em três categorias: **discurso determinado pelo imaginário, discurso que manifesta resistência e discurso que manifesta singularidade.**

Apenas para efeito de se perceberem possíveis diferenças entre as unidades escolares pesquisadas, dado o volume considerável dos dados coletados e dadas as diferenças que se apresentaram por ocasião da análise quantitativa, separaram-se, como anunciado na abertura do capítulo de análise, a análise qualitativa das 3 escolas.

Das 3 escolas, E2, E3 e E4, foram analisados os excertos que constituíram a regularidade predominante. Da escola 2 – E2 foram analisados 6 dos excertos que constituíram discursos que manifestam resistência e singularidade; da escola 3 – E3 foram analisados 6 dos excertos que constituíram discursos determinados pelo imaginário (manifestam submissão aos discursos do trabalho e dos pais), e da escola 4 – E4, 6 excertos

que constituíram discursos que também se mostraram determinados pelo imaginário (escolar).

4.3.4 E2 – 8º ano: discursos que manifestam resistência e singularidade

RD27

A27: – “*A leitura é fundamental para o leitor porque as pessoas aprende mais tem mais conhecimento tanto em livros, jornais, revistas internet a leitura pra quem gosta é fundamental.*” (fem.)

Ao iniciar o seu discurso, afirmando que a leitura é fundamental para o leitor, A27 não se coloca na posição de leitor, caso contrário, diria que **a leitura é fundamental para mim**. Ele evoca um discurso escolar, mas, pode-se perceber que A27 não é constituído, dogmaticamente, por esse discurso, pois ele elenca suportes textuais variados afirmando que ‘*as pessoas tem mais conhecimento tanto em livros, jornais, revistas internet*’ o que permite inferir que, talvez, A27 deseje ter liberdade para escolher um tipo de leitura que mais lhe agrade. Ele também reproduz um discurso da sociedade e da tecnologia ao citar a internet como fonte de leitura. O desfecho da assertiva parece confirmar a sua condição de não leitor quando afirma que *a leitura pra quem gosta é fundamental*, ou seja, parece que A27, sutilmente, declara que não gosta de leitura.

RD 28

A28: – “*Leitura pra mim eu gosto um pouco, mais eu leio quando é preciso tenho que estudar para prova ou fazer tarefas da escola.*” (masc.)

O RD28 evidencia um discurso híbrido que mescla uma certa resistência ao discurso escolar e alguns fios de singularidade. A28 não enuncia aquilo que o seu professor gostaria, porém, ele afirma que gosta um pouco de leitura. É importante notar que o discurso desse sujeito-aluno não é determinado pelo imaginário, isto é, os vários discursos que enaltecem a leitura não foram suficientes para subjetivá-lo. A singularidade desse sujeito-aluno é presumida a partir do fragmento ‘*mais eu leio quando é preciso tenho que estudar para prova ou fazer tarefas da escola*’. Esse dizer, se não é totalmente singular, contém vestígios de singularidade, pois, embora A28 saiba que esse enunciado pode refletir, negativamente, perante o professor e os colegas, o faz com firmeza.

RD29

A29: – *“Na minha opinião ler é muito importante, pois além de nos manter informado de tudo que acontece, transmite muito conhecimento. Eu adoro ler, principalmente histórias de romances.”* (fem.)

O discurso de A29 se inicia imbricado de discursos outros. O discurso escolar, o discurso do professor de Língua Portuguesa e o discurso social fluem em sua enunciação desvelando um sujeito-aluno que se mostra rendido a tais discursos de poder e de dominação. Embora, A29 enuncie sob pressão do imaginário, na continuidade de seu discurso *‘Eu adoro ler, principalmente histórias de romances’*, nota-se que ele, possivelmente, esteja na fronteira entre o que o prende e o que o liberta. A29 não se desatou do imaginário, porém o seu dizer circula por uma formação discursiva diferente, a de que leitura de histórias românticas são interessantes, prazerosas, despertam as emoções do leitor. Por isso já enuncia fios de singularidade, revelando sua subjetivação pela leitura o que o torna, neste contexto, singular. As palavras de Ghiraldelo (2005, p.27) corroboram a afirmação acima: *“Nessa direção, a maneira como o sujeito irá transitar através das formações discursivas, por meio da linguagem, delinear a sua singularidade”*.

RD30

A30: *“Leitura pra mim é importante é um meio de aprender eu gosto de ler sobre o mundo que nós vivemos, que hoje é um circo de violência por isso que leio acho que faz bem saber mais sem gostar de ir a escola.”* (fem.)

Semelhantemente ao RD29, o dizer de A30 também se inicia atrelado ao imaginário discursivo que impõe a prática da leitura como algo muito importante, como meio de aprendizagem. Contudo, neste recorte há um diferencial bastante significativo que se dá no fato de a leitura para A30 não estar ligada à escola. Ele prossegue seu discurso afirmando *‘eu gosto de ler sobre o mundo que nós vivemos, que hoje é um circo de violência por isso que leio acho que faz bem saber mais sem gostar de ir a escola’*. Nesse fragmento, percebe-se que A30 parece também estar sujeito ao discurso da violência e parece denotar gosto ou medo ao afirmar que gosta de ler sobre o mundo que é um circo de violência. O sujeito que vaza desse discurso evidencia traços de resistência, ele se opõe ao saber institucionalizado, quando afirma que não gosta de ir à escola. Essa resistência parece estar imbuída de um teor de

negatividade, cabendo talvez, pensar num sujeito pós-moderno ou desbussolado, conforme sugere Forbes (2010, p.109), cuja explicação tão bem neste ponto cabe:

Sofremos uma revolução no advento da globalização, perdemos o norte, a bússola, surgiu o Homem Desbussolado e com ele novos sintomas que não passam pelo circuito da palavra [...] Se antes o aluno contestava a escola, propondo outra coisa, hoje, ele desconhece os valores da escola. Ameaças desesperadas de um professor frente a uma prova entregue em branco- de que o aluno não vai passar, que vai ficar de recuperação, que não vai conseguir o vestibular, que não vai entrar na faculdade – são recebidas pelo aluno com um indiferença olímpica, quase com comiseração pelo desafortunado mestre.

RD31

A31: – *“Na minha opinião ler é importante eu adoro ler principalmente as histórias de terror elas me fascinam se pudese passaria o dia todo lendo eu gosto também de livros que me transmitem conhecimento pois tudo que leio nos livros pretendo levar para vida toda.”* (fem.)

Há, nesse dizer, evidências de um sujeito singular, que já foi subjetivado pela leitura. Para A31, a leitura parece, de fato, constituí-lo, pois, pelo imaginário discursivo, dir-se-ia que a leitura é importante, mas, possivelmente, não se diria ‘*eu adoro ler*’. A singularidade também é percebida a partir da classificação de leitura que agrada a A31, o que, provavelmente, não faria alguém determinado pelo imaginário. Esse RD assemelha-se ao RD30, quanto à questão do gênero de leitura de que ambos os sujeitos mencionam gostar. Enquanto este tem fascínio por histórias de terror, aquele gosta de ler sobre o circo de violência que é o mundo hoje. Na perspectiva discursiva, a linguagem só faz sentido porque se inscreve na história (ORLANDI, 2005), do que se pode inferir que tanto A30 quanto A31 podem conviver com a violência no bairro, em casa, no círculo social. No final da assertiva, A31 enuncia também ter gosto por livros que transmitem conhecimentos os quais pretende levar para a vida toda. Esse dizer pode confirmar a singularidade desse sujeito-aluno, pois apresenta indícios de que com isso ele consegue se libertar da instância do imaginário e adentrar à da realidade.

RD32

A32: – *“Eu não gosto de ler é muito chato e também eu não tenho tempo para ler odeio ler mais eu sei que ler é bom para qualquer pessoa.”* (fem.)

O sujeito-aluno que, inconscientemente, mostra-se nesse recorte discursivo demonstra uma certa resistência à leitura. Ele afirma saber que ler é bom para qualquer pessoa, o que revela a sua submissão ao imaginário, porém, A32 parece querer escapar dos discursos que o submetem e o dominam. Para A32, negar o gosto pela leitura pode ser uma forma de se rebelar, de querer um fazer singular, contudo, percebe-se que, após a negativa, ele se desculpa afirmando *‘e também eu não tenho tempo para ler’*. Esse dizer evidencia um sujeito-aluno em conflito, como se numa fase de transição da adolescência para a maturidade. Ao enunciar que sabe o que é bom, mas não quer, A6 caracteriza o sujeito-aluno que não aceita regras, limites ou amarras, isto é, evidencia um sujeito em vias de descentramento, de singularidade.

4.3.5 E3 – 6º ano: discursos determinados pelo imaginário

RD33

A33: – *“A leitura é importante para o meu trabalho.”* (masc.)

Ao enunciar que a leitura é importante para o seu trabalho, A33 retoma um interdiscurso que associa leitura a trabalho, ou seja, um discurso capitalista, que, possivelmente, também constitui seus pais. Considerando a faixa etária dos alunos da E3, podemos inferir que esse sujeito-aluno ainda se encontra submisso às orientações, aos desejos e aos discursos dos pais, por isso se apropria e o repete como sendo seu.

RD34

A34:– *“Ela é importante para meu futuro e eu cando grese ter um trabalho bom.”*(masc.)

O RD34 mantém uma afinidade com o RD33, pois os dois evocam discursos semelhantes quanto à necessidade da leitura. A34 também enfatiza a leitura como condição de, no futuro, ter um bom trabalho, reconhecido e bem remunerado. Nota-se que, nesse discurso, também há marcas do discurso do trabalho que, atualmente, dita as regras para o indivíduo se sobressair no seletivo mercado. É interessante ressaltar que A34 não espera favorecimento imediato da leitura, mas alia leitura a favorecimento futuro *‘[...] meu futuro e eu cando grese ter um trabalho bom*. Esse interdiscurso enunciado por A34, certamente,

mantém laços com o discursos dos pais os quais podem estar sofrendo as consequências da falta de leitura e de estudo.

RD35

A35: – *“Para quando eu crescer nos irmos para a facutade.”* (fem.)

Percebe-se pela grafia de A35, que ele não tem muita familiarização com a escrita e, possivelmente, com a leitura. Sua enunciação não apresenta laços com o discurso escolar ou com o do professor de Língua Portuguesa, o que pressupõe que ele também repete um discurso da própria família. Diante de tantas possibilidades que se descortinam por meio do ato de ler, A35 justifica a leitura como via de acesso à faculdade, o que denota uma visão muito restrita, fechada da utilidade da leitura, marcando um discurso que não é dele. A faculdade, para esse aluno e, talvez, para sua família seja um sonho, ou um objetivo muito difícil de se atingir. Da mesma forma que A34, A35 também vislumbra a leitura como uma ferramenta de auxílio futuro.

RD 36

A36: – *“A leitura é muito boa para a sabedoria e para o pensamento porque você ao invés de fazer bobagem pela rua fica em casa lendo.”* (masc.)

Na assertiva de A36, parece, também, residir um discurso mais familiar que escolar. Ao repetir que a leitura é muito boa para a sabedoria e para o pensamento, ele evidencia evocar um dizer dos pais, principalmente, dos pouco escolarizados e isso se percebe, pois A36 não especifica a função da leitura, e sim, generaliza *‘[...] é boa para a sabedoria e para o pensamento’*. A conclusão da assertiva solidifica a análise suscitada, pois convenhamos que um aluno de 6º ano ainda não teria condições de manifestar-se singularmente, afirmando que é melhor ficar em casa lendo que fazer bobagem pela rua. Essa finalização parece ser muito específica, isto é, é um discurso de um adulto, provavelmente, de seus pais.

RD37

A37: – *“Ela importa para aprendermos coisas novas para o mundo no meu futuro.”* (fem.)

Neste excerto, A37 também relaciona leitura a futuro. Novamente, a ideia de que só se desfrutará da leitura num tempo vindouro. Essa associação de leitura a futuro repete-se nos

excertos dessa escola, talvez, pelos alunos terem menos idade em relação aos das outras escolas, eles vislumbram o ato de ler como algo que só lhes trará benefícios num futuro distante. É um interdiscurso que A37 evoca, evidenciando um discurso que parece, também, ser dos pais.

RD38

A38: – “*Eu acho que ela é essencial na vida e para o trabalho e o aprendizado.*”
(masc.)

O RD38 é uma repetição de uma mescla de discursos outros. Ao enunciar que ‘*Eu acho que ela é essencial na vida*’, A38 pode estar trazendo um discurso do professor de Língua Portuguesa, um discurso da sociedade e da própria família. Ao afirmar que a leitura é essencial para o trabalho e o aprendizado, A38 busca na sua memória discursiva um discurso apropriado para a sua enunciação, o que dá a impressão de ser ele a origem desse dizer. Contudo, parece improvável que um aluno de 6º ano, com idade em torno de 11 anos, já consiga elaborar um discurso tão amadurecido, o que caracteriza um interdiscurso.

4.3.6 E4 – 7º ano: discursos determinados pelo imaginário

RD 39

A39: – “*Eu acho a leitura importante para o desenvolvimento da nossa imaginação, para melhorar nossa escrita, para obter-mos informações importantes e adquirirmos conhecimentos.*” (fem.)

A enunciação de A39 evidencia um dizer muito característico do professor de Língua Portuguesa que repete a importância da leitura para desenvolver a criatividade, aprimorar a escrita e, de modo geral, para a informação e aquisição de novos conhecimentos. Essa repetição inconsciente, evocada por A39, é buscada no interdiscurso e ele a toma como palavras dele, caracterizando um sujeito-aluno submisso ao discurso do professor e da instituição escolar.

RD40

A40: – “*A leitura ensina muito porque você aprende a escrever e conhece novas palavras.*” (masc.)

Nesse RD, percebe-se, ainda mais acentuadamente, a submissão de A40 ao discurso do professor de Língua Portuguesa, ou seja, há um discurso sobre leitura que se atém, ainda, a tradições logocêntricas que não aliam leitura à história, à realidade, mas associa o ato de ler apenas à ampliação do léxico e à sua escrita.

RD41

A41: – “*Eu penso que leitura é uma das coisas mais importante pode ajudar nos a escrever direito e ler e mostra os significados das letras.*” (fem.)

Semelhantemente aos RD39 e RD40, o RD41 também está fortemente marcado pelo discurso outro, aquele a quem A41 está, ideologicamente, submetido. Percebe-se no dizer de A41 que ele reproduz um discurso totalmente submisso às tradições logocêntricas que delinea o discurso do professor e da própria instituição escolar.

RD42

A42: – “*As pessoas aprendem palavras novas, é bom para as pessoas saber como escrever e aprende bastante.*” (fem.)

Ampliar o vocabulário, verificar a ortografia parecem ser dizeres específicos do professor de Língua Portuguesa que, talvez, utilize esse discurso como argumento de convencimento à leitura. Aprender bastante, para A42, limita-se à escrita correta das palavras, ou seja, à superficialidade linguística.

RD43

A43: – “*Tem que ler, porque ler é bom, você fica mais informado ao ler alguma coisa, tem gente que não gosta mais ler é legal.*” (fem.)

Esse RD diferencia-se dos outros com relação ao discurso a que A43 se submete. Ao afirmar ‘*Tem que ler, porque ler é bom*’ ele evoca vários discursos como o dos pais, da escola, de professores de variadas disciplinas, dos colegas. Ao iniciar a assertiva com o imperativo *tem*, ele revela estar sob domínio de instâncias que o assujeitam. Na continuação, ele também repete um discurso da sociedade e da mídia que relaciona leitura à informação. Ao finalizar, A43 afirma que há pessoas que não gostam da leitura, sugerindo que ele mesmo, talvez não goste, porém ele volta a sua posição subordinada inicial ‘*mais ler é legal.*’

RD 44

A44: – “*Eu acho a leitura importante para o desenvolvimento da nossa imaginação, para melhorar nossa escrita, para obter-mos informações importantes e adquirirmos conhecimentos.*” (fem.)

Esse último excerto da A44 se inicia com um sujeito-aluno adâmico que enuncia como se fosse o primeiro ‘*Eu acho*’. Ele também apenas repete discursos que, já cristalizados pelas instituições de ensino, pelos professores e pela sociedade, dificilmente serão contrariados; por isso, o faz com determinação.

Conclui-se neste ponto desta dissertação, a apresentação da análise do corpus de pesquisa da análise qualitativa composta de regularidades discursivas apresentadas pelas quatro escolas pesquisadas.

Conclusão

Ao pausar as reflexões suscitadas neste estudo, para que se tenha em vista as razões pelas quais houve empenho em concretizá-lo, faz-se necessário, assim como o movimento circular da linguagem, voltar ao seu início e apreender o que de fato o tornou singular.

Considerando a situação inicial que motivou essa pesquisa – a dificuldade de alunos do ensino fundamental da Rede de Ensino Municipal da cidade de Taubaté, em questões referentes à leitura e interpretação de textos – partimos do pressuposto de que a heterogeneidade discente, relacionada a aspectos familiar, social, cultural e econômico, que constitui nossas salas de aula, poderia ser o fator determinante de resultados irrelevantes nas diversas avaliações, realizadas pelos alunos, que testam habilidades em leitura como SARESP, Prova Brasil, etc. Para iniciar as atividades da pesquisa, estabeleceu-se como objetivos específicos analisar os componentes familiares, as condições socioeconômicas e culturais dos alunos, suas representações imaginárias acerca das práticas sociais de leitura e refletir sobre a influência desses fatores nas atividades de leitura na escola.

Como esta pesquisa está vinculada ao Projeto Observatório da Educação desenvolvido pela UNITAU, que conta com um grupo de professores que atuam na Rede Municipal de Ensino, a coleta de dados foi feita em quatro escolas, nas quais esses profissionais exercem o magistério. Os dados analisados provieram das respostas de um questionário respondido pelos alunos na sala de aula, o qual procurou abordar questões quantitativas referentes ao perfil familiar, cultural e socioeconômico dos familiares dos alunos e questões qualitativas referentes à leitura. A partir dos resultados das análises empreendidas sobre os dados quantitativos, que delinearam o contexto familiar dos alunos, procurou-se compará-los ao gráfico de porcentagem de leitores da escola analisada, a fim de perceber a existência ou não da influência familiar na constituição da subjetividade leitora dos alunos. Dos dados qualitativos ou da materialidade linguística os quais também constituiu esta pesquisa, empreendeu-se a análise do funcionamento discursivo, com a finalidade de desconstruir ou fazer aflorar os discursos sobre leitura que constituem os sujeitos-alunos. Foi positivo o fato de essas escolas se localizarem em pontos distintos, uma vez que, para atingir os objetivos propostos neste estudo foi essencial o trabalho com grupos diversificados de alunos em todos os aspectos.

Resgatando-se o percurso desta dissertação, no primeiro capítulo, foi feita uma explanação das concepções de leitura que permeiam as instituições de ensino, desde o estruturalismo de Saussure à Desconstrução de Jacques Derrida, dando ênfase à última por considerar a leitura como processo discursivo o que vai ao encontro dos pressupostos teóricos da Análise de Discurso de linha francesa (AD), nos quais se embasam as análises da materialidade discursiva desenvolvidas nesse estudo. A teoria desconstrutivista de leitura que considera as condições de produção do discurso para o sentido, não propõe, como já explanado, a destruição do texto, e sim, um olhar minucioso para além da opacidade do texto, os discursos com os quais o texto mantém fios ou laços de interdiscursividade.

Conforme a reflexão suscitada nesse capítulo, embora a concepção de leitura discursivista caminhe na mesma direção que a da pós-modernidade, há uma resistência, por parte das instituições escolares e dos docentes em adotá-la, pois muitos ainda se encontram sob a perspectiva logocêntrica que determina e controla os efeitos de sentidos que devem ser despertados nos alunos. Essa maneira de conceber o texto e a leitura foi percebida a partir da maioria das análises dos excertos dos alunos, os quais se revelaram sob domínio de discursos institucionais regulados que exercem poder e autoridade, o que se dá, naturalmente, pelo trabalho ideológico inerente a toda instituição.

O segundo capítulo refletiu sobre a instituição familiar e suas transformações, sempre mediadas pelo contexto sócio-histórico, até chegar à família contemporânea ou pós-moderna. Deu-se ênfase a essa instituição, por constituir um dos objetos de estudo de relevada importância para esta pesquisa, ou seja, foi o trabalho de análises das características dos familiares dos alunos que permitiu a conclusão a que chega este estudo. Como o objetivo mais amplo era investigar fatores extra-sala de aula que poderiam interferir na formação leitora dos alunos, nada mais apropriada que a análise da própria família com a qual estima-se que os alunos convivam a maior parte de sua vida e se constituem pelos seus discursos. Como complementação desse capítulo, foi feita uma explanação sobre a descentração do sujeito e a fluidez dos tempos pós-modernos, momento no qual todas as famílias estão inseridas e, por conseguinte, constituídas por ele. Autores como Bauman (2001), Forbes (2010) Ferry (2010) e outros foram trazidos para corroborar as reflexões despertadas.

A Análise de Discurso de linha francesa (AD) e seus pressupostos teóricos adotados por Michel Pêcheux, discutidos e solidificados por outros estudiosos, compuseram o terceiro capítulo desta dissertação e foram tomados como base para a análise da materialidade

linguística a partir do *corpus* de pesquisa deste estudo, para efeito da análise discursiva e qualitativa. A análise quantitativa se fez a partir de dados objetivos obtidos a partir de questionário dirigido aos sujeitos de pesquisa.

O capítulo 4 concentrou-se na caracterização das escolas com as quais se devolveu este estudo bem como nas análises quantitativa e qualitativa dos dados de pesquisa e do corpus de pesquisa respectivamente. As observações registradas para a caracterização foram extraídas das propostas pedagógicas contidas no plano de gestão de cada escola.

Na primeira parte de análise do capítulo 4, abordaram-se os dados quantitativos como perfil familiar, socioeconômico e cultural. Os resultados da análise do perfil familiar de três escolas, a E1, E2, e E4, apontaram que a convivência dos alunos com suas famílias, tradicionalmente, estruturadas – pai, mãe e irmãos – é uma variável que tem influência na aprendizagem e, mais especificamente, na subjetividade leitora dos alunos. Essa conclusão resulta do fato de, na E1 e na E4, as estruturas familiares terem se apresentado como influência positiva e, na E2, como influência negativa. Isso nos leva a inferir que a convivência com os pais oferece segurança e equilíbrio aos alunos, os quais respondem positivamente, aceitando os valores do mundo simbólico entre os quais se encontra o valor do estudo e dentro do qual se encontra a leitura.

Concluimos também que o perfil cultural e socioeconômico são variáveis relevantes na formação leitora dos alunos pesquisados. Tendo como base os resultados dos gráficos de leitores, pudemos observar que a E1, E2 e E4 também se harmonizam nesses perfis, confirmando a hipótese inicial de que essas variáveis influenciam, significativamente, na subjetividade leitora dos alunos. A análise dos dados mostrou que a E2 possui condições culturais e socioeconômicas em desvantagens, em relação a E1 e a E4, o que, certamente, definiu o resultado do gráfico de leitores da E2. Esses resultados permitem afirmar que, salvo exceções, alunos que têm famílias com um nível de escolaridade mais elevado, conseqüentemente, atuam em trabalhos mais bem remunerados, o que contribui para que o aluno tenha acesso a mais materiais de leitura e bens culturais, em geral relatam lerem mais. Há também o modelo a ser imitado, ou seja, filhos que veem pais e mães estudando (lendo) e trabalhando tendem a tomá-los como referência.

Quanto à E3, que obteve um percentual positivo significativo no gráfico de leitores, vale lembrar que esse resultado não se harmonizou com os resultados das variantes consideradas nessa pesquisa, influenciadoras na formação leitora: perfil familiar, cultural e

socioeconômico. Os resultados que destoaram das outras três escolas e interferiram nas respostas dos alunos foram causados pelo material estudado no momento da coleta de dados. A reflexão e conclusão da análise da materialidade linguística a seguir poderão vislumbrar o diferencial da E3, já exposto.

O que você pensa sobre leitura foi a proposição para a redação de dissertações das quais se compôs o corpus de pesquisa e norteou a análise qualitativa contida no quarto capítulo, a qual motivou a análise da subjetivação/subjetividade dos alunos com relação à leitura, e permitiu, a partir das análises, a verificação dos discursos, sobre leitura, que os constituem. A partir da análise dos excertos da E1, perceberam-se as regularidades discursivas que foram classificadas em três categorias: 1. discursos determinados pelo imaginário, 2. discursos que manifestam resistência e 3. discursos que manifestam singularidade. A partir dessa classificação, foram observadas as regularidades discursivas predominantes nas outras escolas. É necessário que se explicita que os registros de pesquisa dos quais se compuseram os corpora de pesquisa foram divididos por escola, o que não segue a regra canônica metodológica da Análise do discurso de perspectiva francesa que sustenta esta pesquisa, em virtude de a análise quantitativa ter apontado diferenças. Na E1 e na E4, predominou o discurso regido pelo imaginário, isto é, a maioria dos alunos repetiu um interdiscurso oriundo da instituição escolar, mais precisamente da autoridade da sala de aula: o professor de maneira geral e o professor de Língua Portuguesa de modo específico. Dessa forma, os alunos docilizados por instâncias que demandam subserviência afirmam que a leitura é muito importante para desenvolver a criatividade, aprimorar a escrita, conseguir emprego, etc. Como nessas escolas os gráficos de leitores foram, respectivamente, de 70% e 59%, infere-se que o professor não tem muitas dificuldades para desenvolver o seu trabalho, com relação à leitura, pois os alunos se encontram guiados pelo imaginário escolar, cuja representação é a de que a escola não aceita insubordinação, não sem luta.

Os alunos da E2 mostraram-se resistentes, e em alguns casos, singulares, em sua materialidade discursiva predominante. É importante ressaltar que a localização dessa escola é pouco privilegiada, sob o ponto de vista de não contarem com infraestrutura mínima e tendo em seu entorno moradias, construções muito simples fornecidas pelo município à população carente. É desse espaço que os alunos se deslocam para a sala de aula. Os excertos analisados demonstraram que esses alunos não estão (con)formados ou subordinados ao imaginário escolar, o que, possivelmente, dificulte o trabalho do professor. O contexto sócio-histórico no qual estão inseridos esses alunos, conhecido parcialmente, e os discursos que os circundam,

possivelmente, são mais fortes que o discurso escolar, o que caracteriza a resistência e a singularidade. Nesses discursos singulares, construídos a partir da coletividade, pode-se perceber que alguns dos alunos, de fato, foram subjetivados pela leitura num ato individualizado. Os que ainda resistem podem, também, virem a se tornarem singulares e serem subjetivados pela leitura ou serem sujeitos a outros discursos que os rodeiam a fim de impor nova ordem.

A E3, após análise das variáveis consideradas influenciáveis na leitura, apresentou em sua materialidade discursiva um diferencial relevante que, talvez, justifique esse resultado singular. Primeiramente, essa escola também se localiza em um bairro, num morro, cujas residências são pequenas e desconfortáveis; há muitas crianças e adolescentes pelas ruas, o que caracteriza a falta de ocupação das pessoas. A faixa etária predominante dos alunos da E3 varia entre 10 e 12 anos, idade em que ainda se encontram submissos aos pais. Na análise dos dados quantitativos, percebemos que as famílias dos alunos dessa escola possuem pouca escolaridade e ocupam-se de trabalhos pouco privilegiados. Esses desafios por que esses pais passam podem desencadear discursos que povoam o imaginário dos filhos, de que é necessário estudar e ler muito para que, no futuro, eles possam ter uma vida melhor que a deles. Esse possível desejo dos pais e a história de vida desses alunos podem também serem responsáveis pela diferença entre as variantes analisadas e o gráfico que apontou 69% de leitores.

Concluiu-se, a partir das distinções dos excertos em feminino e masculino, que de acordo com a divisão de categoria das análises, na E1 predominou o sexo feminino nos discursos regidos pelo imaginário e o sexo masculino nos discursos que manifestam resistência e singularidade. Desse resultado, infere-se que o sexo feminino, tende a ser menos resistente e mais dócil. Já na E2, que predominou o sexo feminino nos discursos que manifestam resistência e singularidade, cabe lembrar a diferença do contexto sócio-histórico que constitui as condições de produção do discurso desses alunos em relação à E1. Em geral, o sexo feminino age com maior determinação diante de situações complexas que exigem uma resposta. Na E3, predominou o sexo masculino nos discursos regidos pelo imaginário (discurso do trabalho) e isso se deu, provavelmente, pelo trabalho, em sua origem, ser uma atividade destinada a homens, conservando ainda, hoje, resquícios desta cristalização. Na E4, também como na E1, predominou o sexo feminino nos discursos regidos pelo imaginário escolar. Em todas as categorias, revelou-se produtiva a condução da atividade de se escrever

sobre leitura, dado o seu potencial de permitir aos alunos pensarem sobre essa atividade e aos professores o que pensam da leitura.

Este estudo permite também a conclusão de que alunos que se apresentam com situação socioeconômica desvantajosa tendem a subjetivarem-se ou manifestar resistência ao discurso escolar. Isso confirma que fatores externos à escola, relacionados à família e/ou a condições socioeconômicas têm influência na aprendizagem e na formação leitora dos alunos.

Ao encerrar esta conclusão, recorda-se que apresentamos os resultados da análise dos dados quantitativos, reforçamos a hipótese levantada no início desse estudo, de que fatores extra-sala de aula influenciam na subjetividade leitora dos alunos, provocando a heterogeneidade na aprendizagem. Expusemos as predominâncias masculinas ou femininas nos resultados, enfatizando as diferenças dos discursos entre os sexos e apresentamos, também, resultados referentes à análise da materialidade linguística dos alunos a qual conjuga história e ideologia para apreensão de sentidos.

Conclui-se esta dissertação sob a expectativa de que os resultados obtidos possam contribuir para as atividades de leitura no nível fundamental II de educação formal conduzidas por professores-colegas da disciplina de Língua Portuguesa.

Os resultados obtidos indicam que, ao propor uma atividade de leitura e interpretação, convém lembrarmos que o sujeito-aluno que temos, hoje, na sala de aula é descentrado, desbussolado e traz em seu universo simbólico diferentes vivências e formas de linguagem que devem ser consideradas por nós professores. Estabelecer articulação entre esse universo simbólico com a música, a pintura, a fotografia, o cinema e outras linguagens próprias da atualidade poderia ser o ponto de partida para o ensino de leitura pelo viés discursivo, que objetiva trabalhar a capacidade de compreensão do aluno a partir dele próprio, de seu mundo. Espera-se que a contribuição desse estudo para as pesquisas no campo da Linguística Aplicada está na proposição de se pensar em novas propostas de ensino da leitura que não sejam excludentes e, sim, procurem marcar também sujeitos-alunos diferenciados. Para encerrar a discussão e a reflexão suscitada em torno de leitura, família e subjetivação, sugere-se que, no trabalho de leitura e interpretação, o professor considere, ou se ponha à escuta da história do aluno, pois ele diz do que ele é, do que o constitui; e o sentido dado ao texto por ele, antes, passa pelo espaço de sua subjetividade.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Casimiro de. *As primaveras*. São Paulo: Livraria Editora Martins S/A coedição Intituto Nacional do Livro, 1972.
- ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos de Estado*: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado. Trad. Walter Evangelista e Maria Laura Castro; introdução crítica de José Augusto Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal , 1985.
- AUSUBEL, D.P. *A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes, 1982.
- BAUMAN, Zygmunt. *Capitalismo Parasitário: e outros temas contemporâneos*. Trad. Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.
- _____. *Modernidade Líquida*. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- _____. *O mal-estar da pós-modernidade*. Trad. Mauro Gama, Claudia Martinelli. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- BOLOGNINI, Carmen Zink (Org.). *Discurso e ensino: o cinema da escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.
- CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. Concepções de leitura na (pós) modernidade. In: LIMA, Regina Célia de Carvalho Paschoal. (Org.). *Leituras: múltiplos olhares*. Campinas, SP: Mercado de Letras; São João da Boa Vista, SP: Unifeob, 2005.
- DERRIDA, Jacques. *A farmácia de Platão*. Trad. Rogério Costa. São Paulo: Iluminuras, 2005.
- ECKERT-HOFF, Beatriz Maria. *Escritura de si e identidade: o sujeito professor em formação*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.
- ECO, Umberto. *Interpretação e superinterpretação*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- ENGELS, Friedrich. *A Origem da família, da propriedade privada e do Estado*. 15ª ed. Trad. Leandro Konder. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- FERRY, Luc. *Famílias, amo vocês: política e vida privada na época da globalização*. Trad. Jorge Bastos. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.
- FINCO, Aline C. *Leitoras da obra “Crepúsculo”*: sujeitos do desejo. Relatório PIBIC/ CNPq, 2011.
- FISH, Stanley. *Is there a text in this class?* Trad. Rafael Eugenio HOYOS- ANDRADE. Alfa, São Paulo, 36: 191-206, 1992.
- FORBES, Jorge de Figueiredo. *Inconsciente e Responsabilidade*. 2010. 158 f. Tese de doutorado- Universidade Federal do Rio de Janeiro- Instituto de Psicologia, 2010.
- FOUCAULT, Michel. *Nietzsche, Freud e Marx Theatrum Philosophicum*. São Paulo: Principio, 1997.

_____. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Trad. Raquel Ramallete. 29ª ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. *História da Sexualidade I: A vontade de saber*. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

_____. *A ordem do discurso*. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 11ª ed. SP: Edições Loyola, 1996.

FUJITA, Fábio. A história atemporal. *Língua Portuguesa*, São Paulo, ano 5, n.67, p.10-14, maio 2011.

GHIRALDELO, Claudete M. Leitura, subjetividade e singularidade. In: LIMA, Regina Célia de Carvalho Paschoal. (Org.). *Leitura: múltiplos olhares*. Campinas, SP: Mercado de Letras; São João da Boa Vista, SP: Unifeob, 2005.

GRIGOLETTO, Marisa. A desconstrução do signo e a ilusão da trama. In: ARROJO, Rosemary. (Org.). *O Signo Desconstruído: implicações para a tradução, a leitura e o ensino*. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.

HALL, Stuart. *A Identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaraeira Lopes Louro. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HENRY, P. Os fundamentos teóricos da “Análise Automática do discurso” de Michel Pêcheux (1969). In: GADET, F.; HAK, T. *Por uma análise Automática do discurso; uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 2ª ed. Trad. Bethânea S. Mariani et al. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1993.

KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, SP: Pontes, 1989.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

LACAN, Jacques. *Os complexos familiares na formação do indivíduo: ensaio de análise de uma função em psicologia* Trad. Marco Antonio Coutinho Jorge, Potiguara Mendes da Silveira Junior. 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

LECLERQ, Jacques; GAMA, Emérico da. *Família*. São Paulo: Quadrante, 1968.

LIMA, Regina Célia de Carvalho Paschoal, (Org.). *Leituras: múltiplos olhares*. Campinas, SP: Mercado das Letras; São João da Boa Vista, SP: Unifeob, 2005.

MALDIDIER, Denise. *A inquietação do discurso – (RE)ler Michel Pêcheux hoje*. Trad. Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 2003.

MAN, Paul de. *Alegorias da leitura: linguagem figurativa em Rousseau Nietzsche, Rilke e Proust*. Trad. Lenita R. Esteves. Rio de Janeiro: Imago, 1979.

MASCIA, Márcia AP. Amador. Leitura: uma proposta discursivo-desconstrutivista. In: LIMA, Regina Célia de Carvalho Paschoal. (Org.). *Leitura: Múltiplos olhares*. Campinas, SP: Mercado das Letras; São João da Boa Vista, SP: Unifeob, 2005.

MELO, José Marques. Os meios de comunicação de massa e o hábito de leitura. In: BARZOTTO, Valdir Heitor (Org). *Estado de Leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de leitura do Brasil, 1999.

ORLANDI, Eni P. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 6ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2005

_____. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 4ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2004.

_____. *Terra à vista: discurso do confronto – velho e novo mundo*. 2ª ed. Campinas: UNICAMP, 2008.

_____. *Discurso e Texto – Formulação e Circulação dos Sentidos*. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. Eni Pulcinelli Orlandi...et al. Campinas: Editora da UNICAMP, 1988.

_____. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Trad. Eni P. Orlandi. 4ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2006.

_____. *Delimitações, inversões, deslocamentos*. Cadernos de Estudos Linguísticos. Trad. José Horta. Vol.19. Campinas, SP: jul./dez.1990.

PDE/Prova Brasil. *Plano de Desenvolvimento da Educação*. [2011] Disponível em <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 08/02/2012

PERROT, Michele. O nó e o ninho. *Veja: Reflexões para o futuro*. [1993] Disponível em <<http://xoomer.virgilio.it/leonildoc/ninho.htm>>. Acesso em: 22/07/11

PIAGET, Jean. *Epistemologia Genética*. Trad. Alvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

RICOEUR, Paul. *Interpretação e ideologias; organização, tradução e apresentação de Hilton Japiassu*. 4ª ed. Rio de Janeiro, F. Alves, 1990.

ROUDINESCO, E. *A família em desordem*. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *O Ato de Ler : fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. 7ªed. São Paulo: Cortez, 1996.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda,1998.

TERZI, Sylvia Bueno. *A construção da leitura*. 3ª ed. Campinas: Pontes, 2002.

UYENO, Elzira Yoko. Sujeito da leitura a despeito do logocentrismo: uma análise de leitura de textos teóricos por professores de ensino médio e fundamental. In: LIMA, Regina Célia de Carvalho Paschoal. (ORG.). *Leitura: múltiplos olhares*. Campinas, SP: Mercado das Letras; São João da Boa Vista, SP: Unifeob, 2005.

_____. *Edipianos e não-edipianos: a (d)enunciação pela/na escrita não pedagógica*. In. SEMINÁRIO DE PESQUISAS EM LINGUÍSTICA APLICADA (SePLA), 5., 2009, Taubaté: Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté, 2009.

_____. *A pobreza como moira: seus desdobramentos no processo de ensino e aprendizagem de línguas*. In. MOSTRA DE PÓS-GRADUAÇÃO –(MPG) UNITAU, 2010.

_____. *Jogos imaginários: uma análise discursiva dos cursos de atualização*. 1995. 164f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

VELHO, G. *Individualismo e Cultura – Notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ANEXOS

ANEXO A

MEMORIAL

“O que somos ou, melhor ainda, o sentido de quem somos, depende das histórias que contamos a nós mesmos. Em particular das construções narrativas nas quais cada um de nós é, ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem principal. Por outro lado, essas histórias são construídas em relação às histórias que escutamos, que lemos e que, de alguma maneira, nos dizem respeito na medida em que estamos compelidos a produzir nossa história em relação a elas”(JorgeLarrosa)



Sou história, lembrança, religião, memória, ideologia, convivência, linguagem. Esse emaranhado de fios me tece e me constitui. Partindo dessa definição generalizada me questiono sobre a singularidade de cada ser humano. Somos coletivamente constituídos, contudo somos únicos. O que nos singulariza são as nossas convicções, o meio social em que estamos inseridos, o silêncio, que também é constitutivo de sentido, isso tudo, é refletido na língua, por isso, Orlandi (2004) afirma que *é no discurso que o homem produz a realidade com a qual ele está em relação.*

Ao sermos constituídos pela linguagem, somos incompletos, pois poderíamos nos comparar a apenas algumas letras da grandiosa trama que é a língua. Quando “optamos” por uma fala, inúmeras outras são descartadas, quando tomamos partido de uma situação, nos opomos a outras. O sujeito da falta é o que nos impulsiona ao desejo, a sempre buscar a completude que imaginamos atingir. Logo ao nascer, já fui inserida num determinado contexto histórico. A mim, foram ensinados os primeiros discursos, ou as palavras que desejavam ouvir e, dessa forma, aos poucos, fui me apropriando dos discursos circulantes e me assujeitando. É metafórica e, ao mesmo tempo, real a visão da linguagem girando como um grande carrossel, fazendo paradas a todo momento para arrebanhar alguém, assujeitá-lo e instituí-lo sujeito. Tudo o que nos constitui gira ao nosso redor. O que fazemos, parece-me é que pegamos carona no “cavalinho” que mais nos atrai.

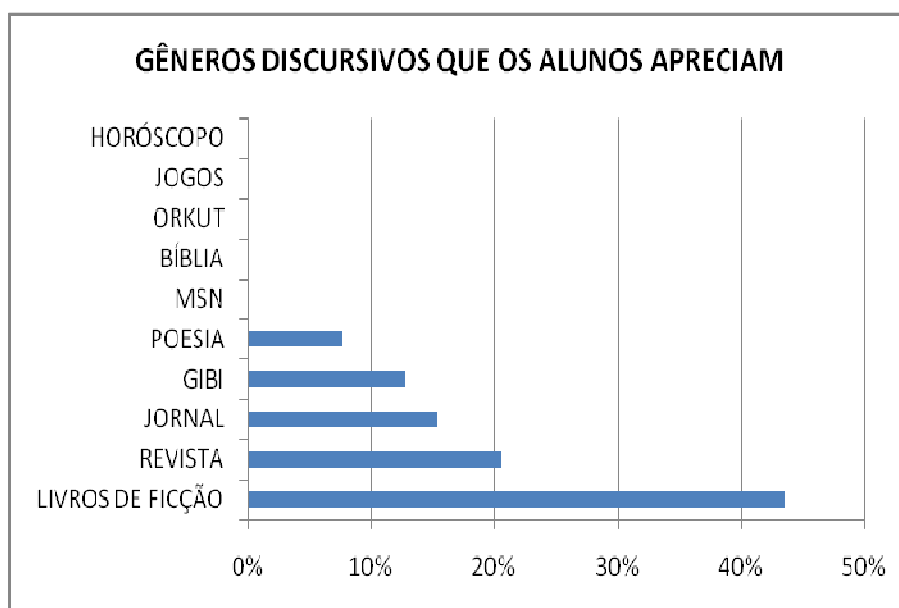
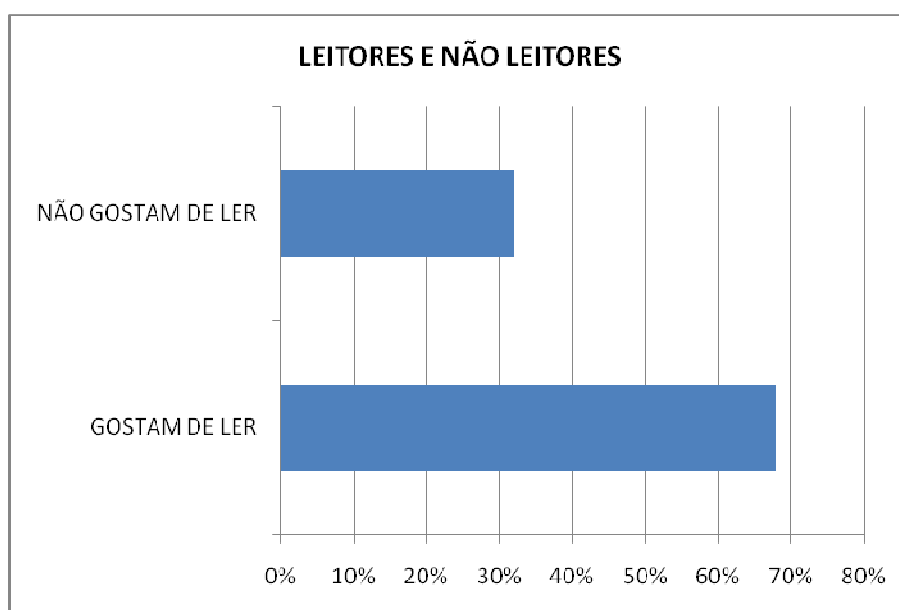
Fascinante também é a noção de língua que é velha e ao mesmo tempo sempre nova. Velhos dizeres vão tomando novas estruturas, a partir da subjetividade de cada um, como uma colcha de retalhos, tecida de pedacinhos que já foram parte de grandes tecidos, porém ao serem agrupados, ninguém mais se lembra de sua origem, é um novo tecido.

Considero relevante, em minha relação com a linguagem, a questão do silêncio, pois é um constitutivo muito presente no meu eu. Às vezes, penso que sou constituída mais pelo que deixo de dizer que pelo que digo. Essa característica, certamente, foi o que me despertou o gosto pela Análise do Discurso, disciplina que não trabalha somente com a superficialidade da língua, mas procura transpor sua opacidade e se aproximar das construções do inconsciente.

Cida Amaral

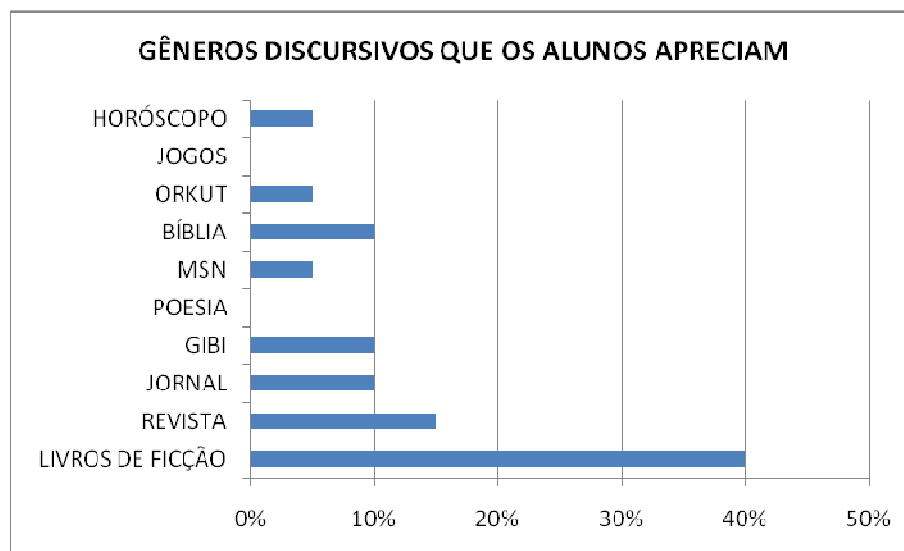
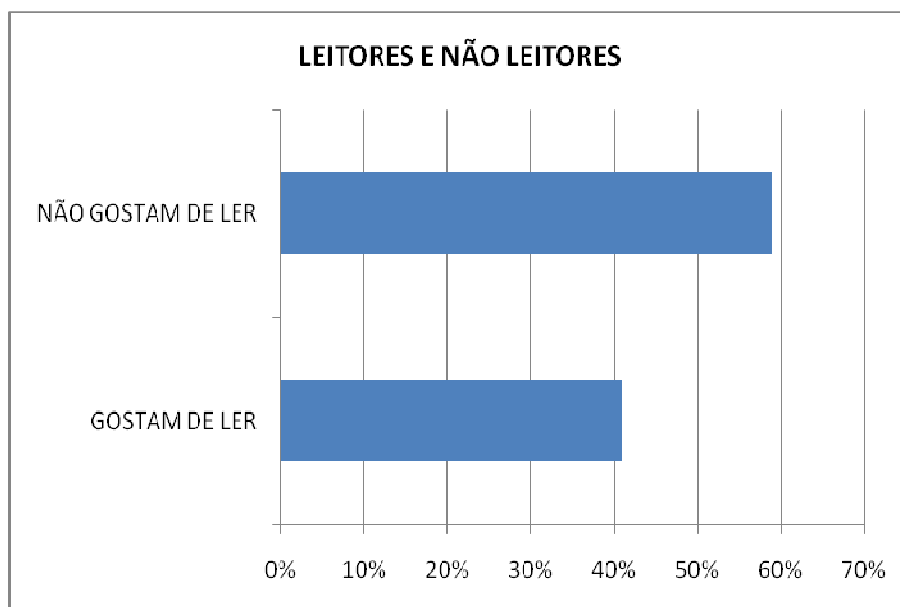
ANEXO B

GRÁFICO DE GÊNEROS DISCURSIVOS LIDOS PELOS ALUNOS DA E1 – 9º ANO



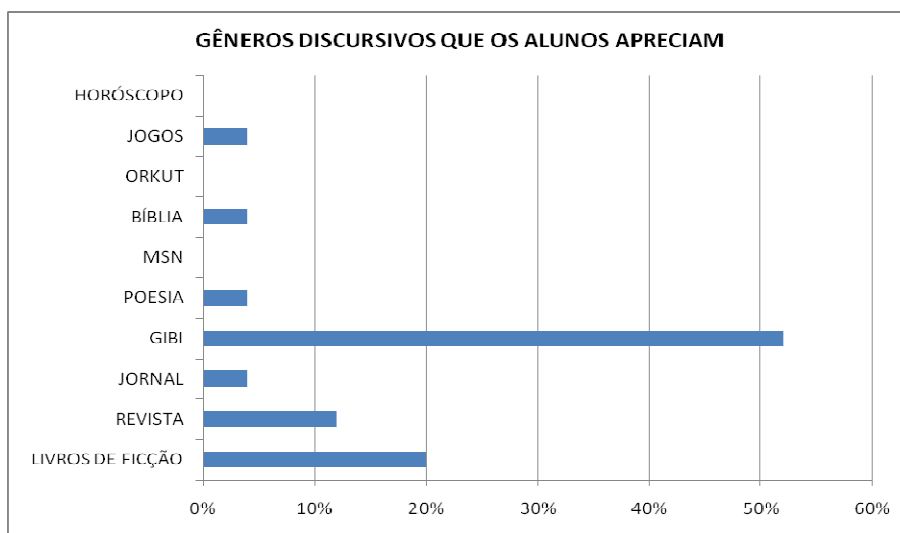
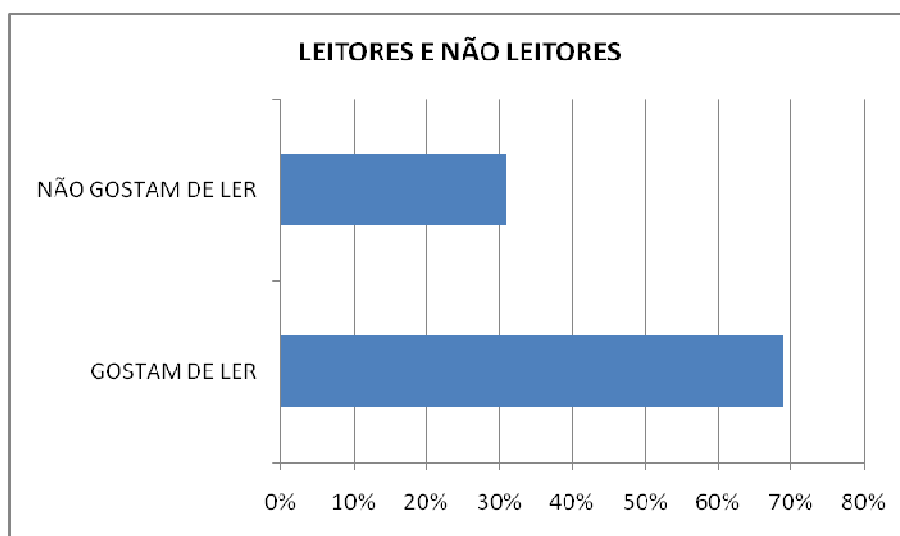
ANEXO C

GRÁFICO DE GÊNEROS DISCURSIVOS LIDOS PELOS ALUNOS DA E2 – 8º ANO



ANEXO D

GRÁFICO DE GÊNEROS DISCURSIVOS LIDOS PELOS ALUNOS DA E3- 6º ANO



ANEXO E

GRÁFICO DE GÊNEROS DISCURSIVOS LIDOS PELOS ALUNOS DA E4- 7º ANO

