Newton Freire Murce Filho

Aulas "alternativas" de leitura em língua estrangeira: histórias "provocadoras" e deslocamentos de posições subjetivas

Unicamp
Instituto de Estudos da Linguagem
1998

BIBLIOTECA CENTRAL

Newton Freire Murce Filho

Aulas "Alternativas" de Leitura em Língua Estrangeira: Histórias "Provocadoras" e Deslocamentos de Posições Subjetivas

Dissertação apresentada ao Curso de Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada.

Orientadora: Profa. Dra. Maria José R. F. Coracini.

Unicamp

Instituto de Estudos da Linguagem

1998

5819049

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

Murce Filho, Newton Freire
M937a Aulas "alternativas" de leitura em língua estrangeira: histórias "provocadoras" e deslocamentos de posições subjetivas / Newton Freire Murce Filho. - - Campinas, SP: [s.n.], 1998.

Orientador: Maria José R.F. Coracini
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Língua estrangeira – estudo e ensino. 2. Análise do discurso. 3. Leitura. 4. Contos de fadas. 5. Subjetividade. I. Coracini, Maria José R. F. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Profa. Dra. Maria José R. F. Coracini

Profa. Dra. Carmen Zink Bolognini

Profa. Dra. Marisa Grigoletto

Profa. Dra. Joanne Busnardo Neto

Este exemplar é a redação final da tese defendida por NEWTON FREIRE MURCE FILHO e aprovada pela Comissão Julgadora em 08/07/98.

Dedico este trabalho à minha família,
em especial à minha mãe,
às minhas irmãs, e à minha avó.

Agradecimentos

- À Maria José Coracini, pela orientação sempre disponível e firme;
- À amiga Glacy Q. de Roure, pelas contribuições e pela constituição recíproca;

- Aos professores e alunos que participaram desta pesquisa, permitindo minha entrada em suas salas de aula;
- Aos meus colegas da Universidade Federal de Goiás, por uma presença diferente;
- Ao CAPES, pelo apoio financeiro;
- Ao grupo GWAYA – Contadores de Histórias da UFG;
- Aos professores, amigos da pós-graduação e funcionários do IEL, Unicamp;
- Às professoras Denise Bertoli Braga, Carmen Zink Bolognini, Marisa Grigoletto e Joanne Busnardo Neto, que participaram das bancas de qualificação e de defesa;

- Aos amigos vários, pelos vários momentos;
- Aos *v* **n** *e* **o** *l* **v** *h* **o** *o* **s** *s* amigos de Campinas;
- À minha família, pelo grande gesto de amor: me* libertar
- A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta pesquisa e para meus próprios deslocamentos de posição.

* O pronome deve estar antes do verbo para que a palavra (libertar) possa também ter mais espaço para se libertar

Resumo

Esta pesquisa consistiu na observação de manifestações de heterogeneidade (do discurso e do sujeito) e de deslocamentos de posições subjetivas por parte do professor e dos alunos em aulas de leitura em língua estrangeira. Para isso, partimos da hipótese de que procedimentos metodológicos "alternativos" poderiam favorecer a manifestação de deslocamentos em uma prática discursiva regular, que normalmente mantém os sujeitos da sala de aula ocupando posições previsíveis e aparentemente estabilizadas: o professor exercendo a posição daquele que direciona a produção de efeitos de sentido, e o aluno ocupando a posição de quem não tem autoridade para significar, ou que significa conforme o gesto de interpretação do professor.

Foram analisadas aulas "alternativas" de leitura para oito grupos de estudantes de língua inglesa de nível intermediário. Fundamentando-nos em uma perspectiva discursiva de análise, que problematiza a questão da atribuição de sentidos, os processos de constituição do sujeito, a determinação histórica dos processos de significação, bem como as condições de produção da linguagem, analisamos as falas do professor e dos alunos, além da produção escrita dos últimos a respeito da leitura de versões contemporâneas de contos de fada, chamadas, aqui, de histórias "provocadoras".

Levando sempre em conta a tensão entre o que parece o mesmo e, ao mesmo tempo, diferente, as análises apontaram para manifestações de heterogeneidade, através de vozes constitutivas de diferentes formações discursivas entrecruzando-se no dizer de ambos os sujeitos da sala de aula. Quanto aos deslocamentos, notamos que o professor ocupou a posição predominante de ouvinte, enquanto os alunos exerceram a posição de produtores de efeitos de sentido. Nessa posição, constituíram-se enquanto autores, organizando, responsabilizando-se pelo seu dizer e problematizando sentidos. Suas posições diante da leitura das histórias provocadoras apontaram para uma propensão menor ou maior do sujeito a re-significar, ou re-significar-se.

Palavras-chave: Ensino/aprendizagem de línguas; Discurso; Heterogeneidade; Leitura; Contos de fada; Subjetividade.

Sumário

Introdução 07

1- Leitura e produção de efeitos de sentido 16

1.1- Leitura enquanto processo discursivo 20

1.2- As noções de sujeito e de disseminação de sentidos 24

1.2.1- O sujeito produtor de efeitos de sentido 25
1.2.2- A disseminação de sentidos 34

1.3- A contradição e o conflito (de vozes e de sentidos) e a heterogeneidade (do discurso e do sujeito) 41

1.4- Contos de fada folclóricos, histórias "provocadoras" e a constituição do sujeito 50

2- Aulas "alternativas", histórias "provocadoras" e deslocamentos de posições subjetivas 59

2.1- Aspectos metodológicos 60

2.1.1- Uma perspectiva discursiva de análise 60
2.1.2- Os sujeitos da pesquisa e o material de análise 62
2.1.3- A prática discursiva da sala de aula 66

2.2- As posições subjetivas do professor e dos alunos 73

2.2.1- Professor ouvinte e aluno produtor de efeitos de sentido 74

2.2.1.1- As instruções do professor 76
2.2.1.2- A distribuição dos turnos de fala 82
2.2.1.3- As resistências 88

2.2.2- A posição de identificação 97
2.2.3- A posição de resistência 115

Considerações Finais 126

Referências Bibliográficas 140

Anexos 145

Introdução

/.../ e a vontade de verdade,
essa que se impõe a nós há bastante tempo,
é tal que a verdade que ela quer
não pode deixar de mascará-la.
Michel Foucault

Esta pesquisa trata da questão da leitura em sala de aula enquanto produção de efeitos de sentido, à luz de uma perspectiva discursiva (cf. cap.1). O objeto de reflexão consiste em aulas de leitura em língua estrangeira[1] que se propõem "alternativas"[2], observando-se dois aspectos principais: a emergência da heterogeneidade do discurso e do sujeito, e a manifestação de deslocamentos de posições subjetivas na relação professor-aluno-texto e nas maneiras como os alunos produzem efeitos de sentido a partir da leitura de versões contemporâneas de contos de fada folclóricos, denominados aqui de histórias "provocadoras". Nesta introdução, explicitamos os "problemas" que deram origem à proposta de estudo, bem como a hipótese, os objetivos e as perguntas de pesquisa. No final dessa parte, fazemos um resumo de como a dissertação se organiza.

De acordo com pressupostos teóricos da Análise do Discurso de linha francesa (AD)[3], o sujeito não é fonte do sentido, mas descentrado, disperso e determinado pelas posições que ocupa nas formações ideológicas. Tais posições, por sua vez, são determinadas pelas condições de produção do discurso, que constituem as formações imaginárias (cf. Pêcheux (1969), e nota de rodapé número 14, pág.21). Relacionando esses pressupostos à questão da

---

[1] Embora tenhamos trabalhado com aulas de leitura em língua estrangeira, podemos dizer que as reflexões aqui apontadas podem ser relevantes no que diz respeito a aulas de leitura em língua materna e em segunda língua.

[2] O uso do termo "alternativas" não deve ser entendido enquanto sugestão de uma "proposta" pretensiosamente "nova" ou "inédita", mas como uma proposta outra (cf. págs. 11-12).

[3] De acordo com Orlandi (1996a:12), a AD não é nem uma teoria descritiva, tampouco explicativa, mas uma "teoria crítica que trata da *determinação histórica dos processos de significação*. Não estaciona nos produtos como tais. Trabalha com os processos e as condições de produção da linguagem. Condiciona, por isso, a possibilidade de se encontrarem regularidades à remissão da linguagem à sua exterioridade (condições de produção)" – grifos da autora. Para a AD, não constitui objetivo a "extração" de um sentido do texto, interessando muito menos a interpretação do que a compreensão do processo discursivo. Sendo assim, ela "problematiza a atribuição de sentido(s) ao texto, procurando mostrar tanto a materialidade do sentido como os processos de constituição do sujeito, que instituem o *funcionamento discursivo* de qualquer texto" (op.cit.:13). Tendo relações com a Pragmática, a Enunciação e a Argumentação, a AD pretende explicitar o caráter ideológico das evidências (enquanto evidências), problematizando-as continuamente. Segundo Pêcheux (1983:53), todo enunciado, ou toda seqüência de enunciados é "lingüisticamente descritível como uma série /.../ de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação", e é neste espaço – da interpretação - que trabalha a AD. O autor afirma ainda que é a existência do *outro* nas sociedades e na história que faz com que haja ligação, identificação ou transferência, ou seja, "existência de uma relação abrindo a possibilidade de interpretar" (Pêcheux,1983:54).

sala de aula, de uma maneira geral, e da aula de leitura em língua estrangeira, em particular, e, nesse tipo de aula, a) a relação professor (P) – aluno (A) – texto (T), e b) a produção de efeitos de sentido, considerando-se ainda as pesquisas em Lingüística Aplicada que se inscrevem em uma perspectiva discursiva (cf., dentre outros, Coracini (1995), Souza (1993), Grigoletto (1995), Carmagnani (1995), Rees (1993), Alvarez (1993), Paula (1996)), além de nossa experiência enquanto professor de língua inglesa, pode-se afirmar que na sala de aula:

a) a relação professor-aluno-texto (P-A-T) mantém-se predominantemente estável e simétrica[4], ou seja, o professor ocupa a posição institucionalmente autorizada daquele que sabe, que conduz o andamento da aula, direcionando e determinando a produção de efeitos de sentido na leitura. O aluno, por sua vez, ocupa a posição daquele que não sabe, que executa o que lhe é orientado, não tendo autoridade para significar, ou significando conforme o gesto de interpretação do professor. No imaginário discursivo que se estabelece nessa relação de poder - entre P e A -, os sujeitos do discurso da sala de aula acabam se comportando (via linguagem/silêncio) de maneiras previsíveis, agindo de acordo com suas posições, isto é, de acordo com o que se espera de um professor e de um aluno.

Diante de tal quadro, momentos em que tal previsibilidade é afetada, fazendo-se emergir a heterogeneidade do discurso - e do sujeito -, são muitas vezes desconsiderados, abafados ou apagados por professores, pesquisadores e alunos, talvez porque vistos como problemas (cf. Coracini, 1995). Exemplos de manifestação de heterogeneidade do discurso e do sujeito poderiam ser situações em que os alunos interferem, de algum modo, na condução da aula, seja sugerindo outro tópico de discussão, ou mesmo confrontando o

[4] Entendendo-se o termo "simetria" conforme a leitura que Coracini (1994:68) faz do termo em Foucault (1979), ou seja, no sentido de que as forças estabelecidas entre quem exerce o poder e quem sofre sua ação são mantidas proporcionalmente, de acordo com o que a estrutura social espera, provocando um efeito de homogeneidade. Uma relação assimétrica é estabelecida, ao contrário, quando essas forças não se

professor através da recusa de alguma atividade, de conversas, de ironia ou do silêncio. Tais intervenções afetam a estrutura de participação normalmente prevista para a sala de aula (P solicita, A responde e P avalia), o que acaba por gerar, muitas vezes, situações tidas como desconfortantes ou até embaraçosas e que, por isso mesmo, são evitadas, em nome da manutenção de um certo controle e de uma certa harmonia;

b) a produção de efeitos de sentido em aulas de leitura manifesta-se muito menos enquanto construção e mais como reprodução de sentidos tidos como mais apropriados, seja pelo professor ou pelo livro didático. A (re)produção desses sentidos está vinculada à questão da formação/prática discursiva que constitui a sala de aula (cf. Coracini,1995) e que determina aquilo que pode e deve ser dito. Um exemplo de reprodução de sentidos manifesta-se quando um aluno responde uma questão a respeito de um texto lido em sala da maneira como imagina que o professor gostaria que respondesse. Desse modo, o aluno não mostra sua interpretação de determinado texto, mas aquela que, em seu imaginário discursivo, corresponderia ao que o professor gostaria de ouvir.

Diante de tal situação, as perguntas que podem ser feitas são as seguintes: é possível vislumbrar deslocamentos no meio de toda essa aparente estabilização (de posições na relação P-A-T e de (re)produção de sentidos em aulas de leitura)? Tais deslocamentos poderiam funcionar como elementos, pelo menos, potencializadores de re-significações[5] na escola?

---

correspondem, encontrando-se em estado de ebulição, de movimento, o que traz como conseqüência efeitos de sentido inesperados, a heterogeneidade (cf. Foucault,1979).

[5] Preferimos o termo "re-significação" à "transformação", porque este último parece permitir um efeito de sentido que implica a possibilidade de substituição de algo tido como "novo", no lugar de algo visto como "velho". Queremos evitar tal efeito porque acreditamos que "novo" e "velho" se constituem ao mesmo tempo. Além disso, a idéia de transformação sugere a concepção de um sujeito consciente, seja ele o professor-pesquisador ou o aluno, que supostamente teria controle sobre os efeitos de sentido do discurso e, conseqüentemente, sobre aquilo que se pode definir como "novo" ou "velho". A respeito desta questão "novo vs velho", Coracini (1995:16) coloca, conforme Foucault (1971): "tudo é comentário: o dizer é inevitavelmente habitado pelo já-dito e se abre sempre para uma pluralidade de sentidos, que, por não se produzirem jamais nas mesmas circunstâncias, são, ao mesmo tempo, sempre e inevitavelmente novos". Concebemos a noção de "transformação" enquanto relacionada ao exercício constante de questionamento, de

Para tentar responder essas perguntas, é preciso observar fatores aparentemente dissonantes, mas que são constitutivos do discurso e do sujeito, isto é, uma certa estabilidade, vinculada à determinação sócio-histórica, que acaba provocando um efeito de homogeneidade, e também a possibilidade do imprevisto, do diferente, do sentido outro, caracterizando um efeito de heterogeneidade. O que sustenta essa afirmação é aquilo mesmo que caracteriza o discurso, ou seja, embora regulado (cf. Foucault,1969,1971), é também lugar próprio do mesmo e do diferente, do confronto e do movimento de sentidos (cf. Orlandi,1994:11). Movimento este que parece resultante do cruzamento de diferentes formações discursivas - heterogêneas em si mesmas - em contínuo conflito. Movimento que advém também do confronto entre diferentes sujeitos, dispersos, heterogêneos, constituídos de múltiplas vozes que constituem seu dizer.

É dentro desse complexo quadro que se situa este trabalho, na tentativa de observar no espaço da sala de aula a possibilidade de emergência da heterogeneidade do discurso e do sujeito, de deslocamentos, de posições outras, de sentidos outros, de movimento e de potenciais re-significações.

Para verificar a referida possibilidade, o trabalho consiste na análise de aulas de leitura em língua estrangeira (LE) que propõem procedimentos metodológicos "alternativos" nos seguintes aspectos:

a) a proposta da aula pretende-se fundamentada conforme uma concepção de leitura enquanto produção de efeitos de sentido, à luz de uma perspectiva discursiva;
b) nas atividades de escrita e de discussão, a partir dos textos lidos, o professor procura ocupar uma posição (de sujeito) que se pretende menos diretiva no que se refere à questão da produção de efeitos de sentido por parte dos alunos, tentando não determinar

problematização e de deslocamentos de sentidos que parecem dados ou evidentes. Tais deslocamentos, por sua vez, relacionam-se a um movimento contínuo de sentidos que podem levar a re-significações e a re-

os sentidos produzidos por estes, ao evitar instruções e/ou perguntas que possam levar a respostas previsíveis;

c) os textos escolhidos para as aulas constituem histórias que estamos chamando de "provocadoras", porque deslocam um certo "lugar" de leitura de contos de fada folclóricos (cf.1.4). Uma destas histórias é contada pelo professor-pesquisador, em determinado momento das aulas[6];

Acredita-se que esses três aspectos – porque se propõem alternativos - podem contribuir para a possibilidade de emergência da heterogeneidade do discurso e do sujeito, e de efeitos de sentido outros, que não aqueles normalmente previsíveis em uma aula de leitura.

A hipótese que fundamenta a pesquisa é, portanto, a de que, embora se possa pensar que não são possíveis deslocamentos (de posições subjetivas na relação P-A-T e nas maneiras como os alunos produzem efeitos de sentido a partir da leitura dos textos) muito significativos, devido à força da prática discursiva escolar - constituída, por sua vez, numa dada formação ideológica -, que acaba determinando o discurso da sala de aula, mantendo-se as mesmas relações de poder e evitando-se os sentidos que não os previsíveis, acredita-se que determinados procedimentos que se propõem alternativos possam fazer emergir, de forma mais evidente, a heterogeneidade constitutiva da prática discursiva da sala de aula. Desse modo, acredita-se que seja possível vislumbrar a manifestação de momentos - no dizer de professor e alunos e na escrita dos últimos - em que deslocamentos de posições subjetivas aconteçam, a partir do confronto (e conflito) entre sujeitos e sentidos. O

---

configurações de sentidos.

[6] Embora o fato de uma das histórias ser contada – e posteriormente lida – constitua um fator importante, que mereceria uma análise mais específica em termos de motivação, ou da própria relação contador-ouvinte-efeitos de sentido, por exemplo, não faz parte do escopo deste trabalho uma observação mais aprofundada desse aspecto. Fica a sugestão para uma pesquisa posterior.

movimento gerado por esses confrontos pode funcionar como elemento potencializador de re-significações.

Para compreender o que se entende por movimento, vale lembrar Orlandi (1994:11), ao afirmar que a noção de formações discursivas[7] enquanto regiões não fechadas ou estabilizadas, mas constituídas "pelas diferenças, pelas contradições e pelo movimento", pressupõe que estas (as formações discursivas) são definidas como regiões de confronto de sentidos, não podendo, portanto, ser definidas *a priori* enquanto evidências ou lugares estabilizados. Tais formações, pois, configuram-se constantemente, em um movimento contínuo, produzindo efeitos na multiplicidade e na diferença inscritas na linguagem, "uma vez que o múltiplo e o diferente se *ordenam* no discurso ao produzirem seus efeitos" (op.cit.:11 – grifos da autora).

O objetivo geral do trabalho consiste na tentativa de contribuir para as reflexões sobre a complexidade que envolve as questões da linguagem, da sala de aula e, em especial, da aula de leitura em LE.

Como objetivo específico, pretende-se verificar, através da análise do dizer do professor e dos alunos e da escrita dos últimos, se determinadas aulas de leitura em LE que se propõem alternativas, contribuem para a emergência, de forma mais evidente, da heterogeneidade constitutiva do discurso e do sujeito, provocando deslocamentos de posições subjetivas na relação P-A-T e nas maneiras como os efeitos de sentido são produzidos, a partir das histórias lidas.

---

[7] Baseando-se em Foucault, que define "prática discursiva" enquanto "um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou lingüística, as condições de exercício da função enunciativa" (Foucault,1979:136), Pêcheux (1975:160) define formação discursiva como "aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada (...), determina *o que pode e deve ser dito*" – grifos do autor. Serrani-Infante (1994:89), por sua vez, entende as formações discursivas (e é de acordo com esta concepção – e de Orlandi (1994), apresentada neste parágrafo - que nos filiamos) como "condensações de regularidades enunciativas no processo constitutivamente heterogêneo e contraditório – da produção de sentidos no e pelo discurso, em diferentes domínios de saber".

As perguntas que fundamentam o trabalho são, portanto, as seguintes: a partir de procedimentos que se propõem alternativos em aulas de leitura em LE, como se manifesta a heterogeneidade do discurso e do sujeito? E que (tipos de) deslocamentos de posições subjetivas ocorrem – ou não – na relação professor-aluno-texto e nas maneiras como os alunos produzem efeitos de sentido a partir das histórias lidas em sala de aula?

O estudo se divide em dois capítulos. No primeiro, desenvolvemos aspectos que consideramos fundamentais para uma concepção de leitura enquanto produção de efeitos de sentido, à luz de uma perspectiva discursiva, bem como para o desenvolvimento do trabalho. Em um primeiro momento, discorremos sobre a acepção de leitura enquanto processo discursivo (cf. 1.1). Em seguida, procuramos aprofundar noções relevantes para a questão da leitura tal como a entendemos neste estudo, quais sejam, as noções de sujeito e de disseminação de sentidos (cf. 1.2), e as questões da contradição e do conflito (de vozes e de sentidos) e da heterogeneidade do discurso e do sujeito (cf. 1.3). Em 1.4, estabelecemos relações entre a leitura de histórias "provocadoras" e a possibilidade de deslocamentos de posições subjetivas, levando-se em conta uma concepção discursiva de leitura.

O capítulo 2, entitulado *Aulas "alternativas", histórias "provocadoras" e deslocamentos de posições subjetivas*, trata dos aspectos metodológicos (cf. 2.1) e da apresentação dos resultados de pesquisa (cf. 2.2). Em 2.1.1, fazemos considerações sobre uma perspectiva discursiva de análise. Em seguida, descrevemos os sujeitos participantes da pesquisa e o material utilizado nas análises (cf. 2.1.2). Em 2.1.3, apresentamos considerações sobre a sala de aula enquanto prática discursiva, que constituem o referencial a partir do qual observamos, nas aulas que estamos chamando aqui de "alternativas", a manifestação de deslocamentos de posições subjetivas ou a manutenção de uma prática discursiva regular (cf. 2.2.1, 2.2.2 e 2.2.3). O item 2.2.1 trata das duas posições fundamentais ocupadas por P e A nas aulas registradas, ou seja, o professor como ouvinte e

o aluno como produtor de efeitos de sentido. Os outros dois itens abordam a posição de identificação diante das histórias provocadoras (2.2.2) e a posição de resistência (2.2.3).

Após o segundo capítulo, apresentamos algumas considerações finais sobre a pesquisa, bem como as referências bibliográficas e os anexos.

Tendo feito essa introdução, passamos a nos ocupar, nas próximas páginas, do entendimento de leitura em sala de aula enquanto produção de efeitos de sentido, à luz de uma perspectiva discursiva.

1- Leitura e produção de efeitos de sentido

Esse significante escasso, esse discurso sem grande responsável
é como todos os espectros: errante. Ele vaga (kulindeîtai) *aqui e ali*
como alguém que não sabe aonde vai, tendo perdido a via reta,
a boa direção, a regra de retidão, a norma; mas, também, como /.../ um
fora da lei, um desviado, um mau rapaz, um vagabundo
ou um aventureiro. Correndo as ruas, ele não sabe nem mesmo
quem ele é, qual é sua identidade, se é que tem uma.

Jacques Derrida

Este capítulo tem como objetivo trazer algumas reflexões a respeito de uma concepção de leitura em sala de aula enquanto produção de efeitos de sentido[8], à luz de uma perspectiva discursiva. Tal objetivo justifica-se não somente porque fundamenta o trabalho, mas também porque constitui uma tentativa de poder contribuir para as discussões sobre a questão. Partimos, em primeiro lugar, da concepção de leitura enquanto "processo discursivo", apresentada por Coracini (1995)[9], para, em seguida, aprofundarmos as noções de sujeito, de disseminação de sentidos, de contradição e conflito, e de heterogeneidade, enquanto aspectos fundamentais para um entendimento de leitura em uma perspectiva discursiva. Em 1.4, no final do capítulo, fazemos relações entre leitura de versões contemporâneas de contos de fada folclóricos e a constituição do sujeito, considerando-se uma perpectiva discursiva de leitura.

É importante situar a concepção de leitura enquanto processo discursivo (cf. 1.1), pois constitui parte fundamental das contribuições da Análise do Discurso de linha francesa, da Lingüística Aplicada e da desconstrução, para o(s) conceito(s) de leitura. Se não referimos – ou discutimos – exaustivamente outros trabalhos que abordam a questão da leitura em diferentes perspectivas, nos estudos da linguagem, é porque extrapolaríamos o escopo desta pesquisa.

Contudo, antes de aprofundarmos o entendimento de leitura que dá suporte a este estudo, convém situar, ainda que brevemente, a concepção de leitura enquanto interação autor-texto-leitor (cf., dentre outros, Kato (1985), Cavalcanti (1983), Kleiman (1989), Scaramucci (1995)), que traz contribuições significativas para a compreensão do ato de ler, na medida que não restringe o entendimento de leitura ao exclusivo ato de decodificar significados "inscritos" no texto, entendimento este decorrente de uma visão estruturalista

[8] Preferimos a terminologia "produção de efeitos de sentido" à "produção de sentidos", para evitar um entendimento da noção de "sentido" enquanto essência, presença, ou enquanto unidade primeira, original.

de linguagem. Conforme a concepção interacionista de leitura, o sentido é construído no momento em que o leitor, visto como portador de esquemas (mentais) socialmente adquiridos, aciona seus conhecimentos prévios, confrontando-os com dados do texto, construindo sentido. De acordo com essa concepção, cada leitor, ao ler determinado texto, pode privilegiar um ou outro tipo de processamento de informação, dependendo das características do próprio leitor, ou do tipo de dificuldade encontrada para a compreensão de tal texto. Tais tipos de processamento de informação constituem as hipóteses "bottom-up", ou ascendente, e a "top-down", ou descendente, sendo a primeira mais dependente do texto, e a segunda, mais dependente do leitor (cf. Kato,1985)[10].

Conforme a hipótese ascendente, decorrente de uma visão estruturalista de linguagem, a compreensão parte do texto e dos dados nele contidos, enquanto que, para a hipótese descendente, o leitor é quem constitui a fonte do sentido, sendo que o texto serve como confirmador de hipóteses (cf. Kato,1985:40). A noção de leitura vinculada à hipótese descendente é enfatizada por estudiosos da psicologia cognitivista, para quem o bom leitor é aquele "que se apóia principalmente em seus conhecimentos prévios e sua capacidade inferencial para fazer predições sobre o que o texto dirá, utilizando os dados visuais apenas para reduzir incertezas" (Kato,1985:52-53).

Para Coracini (1995:14), a hipótese ascendente vincularia o sentido às palavras, portanto, dependeria diretamente da forma. Ao leitor, caberia o papel de decodificador, ou seja, papel daquele que reconhece itens lingüísticos, ou que *des-cobre* (tira as cobertas) o significado dos itens desconhecidos. O leitor seria, pois, "o *receptáculo* de um saber contido no texto, unidade que é preciso capturar para *construir* o sentido" (op.cit.:14). O

---

[9] Trata-se do artigo "Leitura: Decodificação, Processo Discursivo?...", que se encontra na obra *O Jogo Discursivo na Aula de Leitura*, organizada pela mesma pesquisadora (cf. Coracini,1995).

[10] Assim, diante de formas ou funções pouco familiares ou desconhecidas, o tipo de processamento de informação privilegiado pelo leitor é o ascendente, enquanto que, diante de palavras, estruturas ou conceitos familiares, privilegia-se o processamento descendente (cf. Kato,1985:50).

texto, nesta visão, "se objetifica, ganha existência própria, independente do sujeito e da situação de enunciação" (idem). Desse modo, o sentido é construído a partir de unidades menores, combináveis e recombináveis entre si, havendo espaço, pois, para distinções do tipo significado literal / figurado (metafórico), denotativo / conotativo, privilegiando-se o primeiro pólo das oposições.

De acordo com a pesquisadora, na concepção interacionista de leitura, o bom leitor é aquele que percorre "as marcas deixadas pelo autor para chegar à formulação de suas idéias e intenções" (Coracini,1995:14). Assim, embora o leitor seja visto como "ativo", porque interage com o texto, a atividade de leitura acaba submetida à autoridade do texto, que portaria um núcleo de sentido, independentemente dos componentes situacionais. A partir deste conteúdo presente, definem-se leituras aceitáveis ou não. Acredita-se, pois, na possibilidade de recuperação do verdadeiro sentido do texto e das intenções do autor, que deixaria marcas no texto.

Para Coracini (op.cit.), a concepção interacionista seria antes um prolongamento da visão ascendente de leitura, uma vez que o texto é que determina ou autoriza os sentidos que o leitor atualiza, dependendo de suas experiências, interesses, e conhecimentos prévios. Desse modo, o texto ainda representa a autoridade que limita as leituras, tendo, portanto, primazia sobre o leitor, que, de forma competente, deve apreender os significados nele "inscritos".

Após essa breve apresentação inicial, procuramos resenhar, em seguida, o que Coracini (op.cit.) identifica como leitura enquanto processo discursivo para, logo após, fazermos considerações sobre algumas noções fundamentais para uma perspectiva de leitura (discursiva) enquanto produção de efeitos de sentido, quais sejam, as noções de sujeito e de disseminação de sentidos, de contradição e conflito (de vozes e de sentidos), e

de heterogeneidade (do discurso e do sujeito). Além dessas noções, discutimos também (cf. 1.4) a questão da opção que fizemos por trabalhar com versões contemporâneas de contos de fada folclóricos - as histórias "provocadoras" -, tendo em vista relações entre a leitura de tais histórias e a possibilidade de deslocamentos de posições subjetivas. No decorrer - e através - de nossas reflexões, procuramos apresentar os fundamentos teóricos em que nos baseamos, e trazer alguma contribuição para um entendimento da questão da leitura.

1.1 – Leitura enquanto processo discursivo

A leitura enquanto processo discursivo encontra-se na interface entre a análise do discurso e a desconstrução[11], e

> *considera o ato de ler como um processo discursivo no qual se inserem os sujeitos produtores de sentidos – o autor e o leitor -, ambos sócio-historicamente determinados e ideologicamente constituídos.*
>
> (Coracini,1995:15)

Baseando-se nas noções de discurso em Foucault[12], de linguagem como uma série de jogos convencionais (Wittgeinstein,1964), cujas regras são compartilhadas por uma determinada comunidade interpretativa, Coracini (1995:16) afirma que, nesta concepção, o texto não se constitui como o receptáculo fiel do sentido, ou seja, como o lugar próprio no

[11] No que se refere ao entendimento de leitura dentro do escopo teórico da Análise do Discurso especificamente, são fundamentais os trabalhos de Orlandi (cf., por exemplo, 1994, 1996a,b).

[12] Para Foucault (1969:56), o discurso pode ser definido como o conjunto de enunciados possíveis numa dada formação discursiva. Os discursos, conforme o autor, não constituem um conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas "práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam". Assim, ao analisar os discursos, desfazem-se os laços entre as palavras e as coisas, destacando-se "um conjunto de regras, próprias da prática discursiva".

qual determinado sentido se encontraria depositado. Para a autora, esta aparência de unidade do sentido se dá porque os sentidos atribuídos a um texto são produzidos a partir de um sujeito[13] "submerso num determinado contexto histórico-social (ideológico), responsável pelas condições de produção" (op.cit.:16), que constituem, por sua vez, o imaginário discursivo[14] que "habita o sujeito e determina o seu dizer" (idem). As regularidades, as semelhanças de produção de sentido na leitura, que tendem para uma aparência de homogeneidade são, pois, resultantes dessas convenções sociais que tornam possível a intercompreensão.

Ao invés de "polissemia", deve-se considerar nesta concepção de leitura - que se encontra na interface da AD e da desconstrução - o que Derrida (1972) chama de "disseminação" de sentidos. Para este autor, a polissemia certamente constitui um progresso em relação à linearidade de uma leitura ou escritura monossêmica, "ansiosa por se amarrar ao sentido tutor, ao significado *principal* do texto" (Derrida,1972:57). Entretanto, a noção de polissemia se organiza no horizonte implícito de uma reabsorção unitária do sentido, o que permitiria, em um determinado momento,

> *"reunir a totalidade de um texto na verdade do seu sentido, o que constitui o texto em expressão, em ilustração e anula o deslocamento aberto e produtivo da cadeia textual. A disseminação, pelo contrário, por*[15] ***produzir um número não-finito de efeitos semânticos****, não se deixa reconduzir nem a um*

[13] A noção de sujeito nesta perspectiva, que estaremos comentando mais adiante, não está vinculada a uma concepção idealista, ou seja, sujeito enquanto indivíduo, consciente de seu dizer, completo, coerente, mas como sujeito ideológico, inscrito em determinadas formações discursivas, heterogêneo, dividido e atravessado pelo inconsciente.

[14] Conforme Pêcheux (1969), constituem as condições de produção do discurso as formações imaginárias, isto é, as representações que os sujeitos fazem de si e do outro, de seu lugar e do lugar do outro. Ao mesmo tempo, as imagens que os sujeitos fazem do referente (situação ou contexto) também constituem as condições de produção do discurso. Conforme Pêcheux, todo processo discursivo supõe, por parte do emissor, uma antecipação das representações do receptor.

> *presente de origem simples ... nem a uma presença escatológica. Ela* ***marca uma multiplicidade irredutível e*** **generativa**. *O suplemento e a turbulência de uma certa falta*[16] *fracturam o limite do texto, impedem a sua formalização exaustiva e redutora ou pelo menos a taxinomia saturante dos seus temas, do seu significado, do seu querer-dizer.*
>
> (Derrida,1972:57-grifos nossos)

Levando em conta o conceito de disseminação, Coracini (1995:17) sugere a quase impossibilidade de correspondência direta entre um texto produzido por um determinado autor e o(s) texto(s) produzidos pelo(s) leitor(es) a partir daquele. Afirma, ainda, ser vã a busca do que se chama de "idéias principais", ou das intenções do autor, uma vez que estas "serão sempre e inevitavelmente construções, fruto da interpretação de um dado leitor num dado momento e lugar". Segundo a autora, não há espaço, nessa perspectiva de leitura, para oposições do tipo, por exemplo, sentido (ou leitura) literal / metafórico(a), uma vez que algo tido como literal ou metafórico numa dada formação discursiva pode não o ser numa outra.

Coracini (1997:40) concebe a noção de texto enquanto intertexto, "não como decorrente da intencionalidade que lhe confere a lingüística do texto, mas enquanto portador de sentidos múltiplos, enquanto vocacionado ao que Derrida chama de disseminação de sentidos". Uma vez perdidas as condições de produção da escritura, aquilo que pode conferir sentido aos "sinais gráficos" (o texto) é uma nova situação de enunciação, ou seja, uma nova leitura, que os transforma em sinais lingüístico-textuais. Sendo assim, não é o texto que determina as leituras, como nas perspectivas teóricas

---

[15] Na tradução portuguesa, ao invés da palavra "por", tem-se "para". Optamos por adotar a tradução de Coracini (1995:19) por acreditar ser mais adequada.

[16] "carência" é o termo utilizado na tradução portuguesa. Pelo mesmo motivo do item anterior, optamos pela tradução de Coracini (op.cit.), utilizando o termo "falta".

esboçadas acima. A produção de efeitos de sentido se estabelece, nessa acepção, a partir de um sujeito - evidentemente considerando-se a complexidade que envolve a noção de tal conceito – inserido em um determinado momento histórico-social, em determinadas condições de produção, e que produz seu dizer a partir de formações discursivas que o constituem.

A figura do autor[17] não interfere no processo interpretativo, uma vez que só pode ser considerado a partir do imaginário discursivo daquele que lê, em determinado momento. Assim, aquilo que o leitor pode fazer, ao ler, limita-se a *imaginar* (não no sentido de ficção, mas de representações socialmente construídas e transmitidas) quais teriam sido as intenções do autor, mas sempre com base em sua própria interpretação, vinculada, evidentemente, às formações discursivas a partir das quais produz seu dizer e às condições de produção do discurso que, por sua vez, são determinadas pelo momento histórico-social. Ao finalizar seu artigo, Coracini (1995:19) constata, baseando-se em análises de aulas de leitura, que, se a concepção de leitura como interação autor-texto-leitor manifesta-se raramente, a concepção discursiva praticamente inexiste em aulas de línguas materna e estrangeira de escolas de primeiro e segundo graus. Em trabalhos recentes (cf., por exemplo, Coracini,1997,1998a,b), a autora tem enfatizado a necessidade de se considerarem os conflitos e as contradições – advindos, em grande parte, da pluralidade de vozes que nos constituem -, no processo de leitura, justamente porque constituem o sujeito e, evidentemente, os sentidos produzidos por este.

Tendo apresentado como se concebe a leitura enquanto processo discursivo, passamos a aprofundar, em seguida, duas noções fundamentais para esta concepção, quais

[17] A acepção de autor adotada por Coracini é baseada em Foucault (1971:26), que considera o autor não enquanto o indivíduo que fala ou escreve um texto, mas como princípio de agrupamento do discurso, como

sejam, a de sujeito produtor de efeitos de sentido e a de disseminação de sentidos. No item 1.3, estaremos discorrendo sobre as questões da contradição e do conflito (de vozes e de sentidos) e da heterogeneidade do discurso e do sujeito, que também constituem noções fundamentais para uma concepção de leitura enquanto produção de sentidos, à luz de uma perspectiva discursiva.

1.2- As noções de sujeito e de disseminação de sentidos

A partir do que se apresentou até agora sobre leitura enquanto processo discursivo, pretendemos fazer algumas considerações que parecem relevantes naquilo que diz respeito a duas noções fundamentais em tal perspectiva, isto é, a noção de sujeito produtor de efeitos de sentido e a questão da disseminação de sentidos, proposta por Derrida (1972). Afinal, se o sujeito - e não o texto - é quem produz sentido na leitura, constituindo-se a referência a partir da qual um determinado texto produz efeitos, fazendo sentido, então, a constituição deste sujeito deve ocupar papel central nas discussões sobre leitura[18]. É, pois, a partir de uma teoria não subjetivista da subjetividade, que envolve a determinação da ideologia e do inconsciente, e da noção de disseminação de sentidos, que pretendemos apresentar algumas reflexões que parecem relevantes, e que podem ser levadas em conta no que se refere ao entendimento da questão da leitura em sala de aula.

Apenas para efeito de melhor organização, dividimos este item (1.2) em dois momentos: *1.2.1.*, em que nos ocupamos, mais especificamente, da questão do sujeito

---

unidade e origem de suas significações, lugar de sua coerência. Autor enquanto entidade jurídica que se responsabiliza e que responde pelo documento escrito.

[18] Embora em alguns momentos de sua obra, De Certeau (1994) pareça conceber a noção de um sujeito consciente, o autor apresenta uma acepção de leitor que aponta para a complexidade do processo de atribuição de sentidos na leitura. Para ele, o leitor "não toma nem o lugar do autor nem um lugar de autor. Inventa nos textos outra coisa que não aquilo que era a "intenção" deles. Destaca-os de sua origem (perdida ou acessória).

produtor de efeitos de sentido, e *1.2.2*, em que tratamos da noção de disseminação de sentidos.

1.2.1- O sujeito produtor de efeitos de sentido

A compreensão do que seja subjetividade na Análise do Discurso marca um importante corte em relação a outras teorias linguísticas que parecem considerar o sujeito como dono de seu dizer, tendo controle sobre os efeitos daquilo que diz ou interpreta[19].

Para Foucault (1969:133), por exemplo, o sujeito não constitui a consciência que fala, mas "uma posição que pode ser ocupada, sob certas condições, por indivíduos diferentes". Assim, é este lugar, ou posição, a partir do qual fala, que determina o dizer do sujeito. Visto como "um campo de regularidades para diversas posições de subjetividade", o filósofo não concebe o discurso como a manifestação "de um sujeito que pensa, que conhece e que o diz: é [o discurso], ao contrário, um conjunto [de regularidades] em que podem ser determinadas a dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação a si mesmo" (op.cit.:62). É a partir desta noção, que Orlandi e Guimarães (1988:53) definem o discurso como uma dispersão de textos e o texto como dispersão do sujeito, levando em conta a heterogeneidade constitutiva do discurso, produzida pela dispersão do sujeito, que ocupa várias posições de enunciação.

Pêcheux (1975), a partir dos escritos de Althusser (1974), desenvolve a noção de forma-sujeito para caracterizar o indivíduo interpelado em sujeito pela ideologia. Para o

---

Combina os seus fragmentos e cria algo não-sabido no espaço organizado por sua capacidade de permitir uma pluralidade indefinida de significações" (De Certeau,1994:264-265).

[19] A este respeito, ver, por exemplo, Coracini (1997:45). Neste trabalho, ao comentar sobre metodologias de investigação em Lingüística Aplicada, tais como a pesquisa etnográfica ou introspectiva, a autora conclui que a heterogeneidade é vista como "mera diversidade", uma vez que poderia ser definida como "um conjunto de indivíduos ou de características individuais que, justamente por serem singulares, carregam diferenças entre

autor, o sentido não existe "em si mesmo", sendo, ao contrário, determinado pelas posições ideológicas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras, expressões, proposições etc. são (re)produzidas. Conseqüentemente, essas mesmas palavras, expressões etc., *"mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam*, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às *formações ideológicas /.../* nas quais essas posições se inscrevem" (Pêcheux,1975:160 – grifos do autor).

A questão da heterogeneidade constitutiva do sujeito e do discurso é trabalhada por Authier-Revuz (1984), a partir, de um lado, do dialogismo bakhtiniano - que toma o discurso como produto de interdiscursos - e, de outro, da noção de sujeito e de sua relação com a linguagem elaborada por Freud, e de sua releitura, feita por Lacan.

Segundo a tese bakhtiniana, da "dialogização interna do discurso", as palavras nunca são neutras, sendo sempre constituídas das palavras dos outros. Authier-Revuz (1984:27) relaciona este "exterior constitutivo", o "já-dito" ao que, na AD, se denomina "discurso como produto do interdiscurso", ou seja, a existência de um funcionamento regulado do exterior, do interdiscurso, que dá conta da "maquinaria estrutural ignorada pelo sujeito que, na ilusão, se crê fonte de seu discurso, quando ele nada mais é do que o suporte e o efeito".

Da perspectiva da psicanálise, apoiada na teoria de Saussure e na leitura lacaniana de Freud, tem-se a concepção de uma fala heterogênea, pois sempre sob as palavras, "outras palavras" são ditas, e de um sujeito dividido. Atravessado pelo inconsciente, o sujeito não é uma entidade homogênea, exterior à linguagem, mas constitui, ao contrário, uma estrutura complexa, enquanto efeito da linguagem: sujeito descentrado, dividido,

---

si". Desta forma, o sujeito, "embora participante de grupos sociais, continua *centrado em si mesmo, racional e in-diviso"* – grifos nossos.

clivado. Conforme Authier-Revuz (1984:28), "o que, de fato, Freud coloca é que **não há centro** para o sujeito fora da ilusão e do fantasmagórico, mas que é função desta **instância do sujeito que é o eu** ser portadora desta ilusão necessária" (grifos da autora). Assim, conforme a noção de heterogeneidade do sujeito e do discurso, segundo Authier-Revuz (op.cit.), no sujeito e no seu discurso inscreve-se constitutivamente o Outro.

Estudos bastante recentes em Lingüística Aplicada têm levado em conta a complexidade que envolve a questão do sujeito, tomando-se como base uma concepção não subjetivista de subjetividade (cf., entre outros, Bolognini (1996), Grigoletto (1992,1995), Coracini (1995,1998a,b); Serrani-Infante (1997,1998).

Coracini (1998a), por exemplo, ao discutir a questão da identidade do autor na produção de textos, afirma:

> *A identidade do sujeito, tomada na sua heterogeneidade constitutiva e não na sua aparente e enganosa homogeneidade, ocorre como conseqüência de múltiplas re-significações provocadas pelo estranhamento da presença do outro (ou de outros) desequilibrando, deslocando a própria subjetividade.*
>
> (Coracini,1998a:06)

Para Serrani-Infante (1998), é preciso abordar a relação língua(gem)-identidade não somente na dimensão da diversidade, que não focaliza a dimensão constitutiva da alteridade social e do inconsciente, mas na dimensão da alteridade discursiva - o outro que constitui o discurso e o sujeito -, que se situa no nível do interdiscurso. Este (o interdiscurso), é

definido como a dimensão vertical, não linear do dizer, e remete à "rede de complexas formações discursivas em que todo dizer /.../ está inserido" (op.cit.:03)[20].

Segundo a autora, a concepção não subjetivista de subjetividade que se considera nesta dimensão não é a de falante que encontraria na linguagem, tida, então, como transparente, um instrumento para exprimir suas "intenções de comunicação". Concebe-se aqui o sujeito enquanto lugar, "posição efeito de regularidades enunciativas, historicamente constituídas, e possuidor de um inconsciente" (Serrani-Infante,1997:65). Trata-se, portanto, do sujeito

> *efeito de linguagem, falente*[21]*, ser em línguas, pego na ordem simbólica que o produz enquanto sujeito. Subjetividade descentrada, porque não é entendida como sendo a origem do dizer, sujeito, portanto, cindido, marcado pela perda, pela falta de uma ilusão infantil de onipotência, de completude. A divisão inconsciente/consciente separa o sujeito de parte dele "mesmo". Esta é a dimensão de análise em que se estuda, também, a determinação sócio-histórica do dizer por memórias discursivas contraditórias que, enquanto tais, permanecem diretamente inacessíveis para o enunciador, ao mesmo tempo que são as que determinam "seus" sentidos.*
>
> (Serrani-Infante,1998:10)

Para responder a pergunta "como pensar a questão da identidade e sua relação com a língua(gem), particularmente no caso das segundas línguas, nesta dimensão interdiscursiva de alteridade?", Serrani-Infante (op.cit.:11) procura observar a incidência de fatores não cognitivos, determinantes do processo de produção em – e de encontro com a -

---

[20] O intradiscurso, por sua vez, refere-se "à dimensão horizontal do dizer, ao fio do discurso, à dimensão linear da linguagem" (Serrani-Infante,1998:03).

segunda língua e suas implicações identitárias, tomando a idéia de que tal encontro "faz *sempre* parte do processo fundamental, mais amplo, de *tomada da palavra*"[22]

Para entender este processo de inscrição do sujeito em discursividades de uma determinada L2 (segunda língua), Serrani-Infante (1998:13) propõe que se trabalhe com o conceito de identificação, "por permitir trabalhar a incompletude da identidade", observando-se os processos identificatórios inconscientes que permitem o acontecimento de posições enunciativas significantes.

Através do estudo de casos, e considerando que "todo discurso, potencialmente, representa um deslocamento nas filiações sócio-históricas de identificação, das que, por sua vez, também é efeito" (Serrani-Infante,op.cit.:14), a autora procura detectar momentos de interpretação, vistos como atos de tomada de posição, ou seja, enquanto efeitos de identificação assumidos e não denegados.

O conceito de "identificação" utilizado pela pesquisadora advém da teoria psicanalítica. Assim ela o define:

> *"como condição instauradora, a um só tempo, de um elo social e de um elo com o objeto de desejo do sujeito. Isso tanto no plano da relação imaginária (à qual correspondem as diversidades e semelhanças entre uns e outros), como no plano da relação simbólica, que não é dual, mas ternária, por conta da mediação significante*[23]*. Quando falamos (tanto em primeira como em*

---

[21] Serrani-Infante (1998:10) esclarece que o termo "falente" constitui a tradução do neologismo "parlêtre", de Lacan, para caracterizar a subjetividade como processo de ser-em-línguas, ser-em-escritas.

[22] Entendendo-se que, ao tomar a palavra, toma-se um lugar que diz respeito a relações de poder, e que tomar a palavra significa também ser tomado pela língua, que tem um real específico, uma ordem própria. Nas palavras da autora: "concebo esse processo de tomada da palavra como a inscrição em traços significantes, interdiscursivos, inconscientes, que se realizam fundamentalmente por metáfora e metonímia e que vão constituindo o sujeito do discurso pois, neste enfoque, é na linguagem que o homem é homem e se defronta com o problema de seu ser" (Serrani-Infante,1998:12).

[23] "Significante" que não é o de Saussure, mas o da teoria lacaniana de subjetividade, ou seja: "uma entidade formal, indiretamente referida a um fato que se repete, um equívoco, um lapso, uma expressão involuntária

> *segunda(s) língua(s)) o que está sempre em questão é o agenciamento de significantes /.../, a inserção do significante no real* [que] *é da ordem do impossível.*
>
> (Serrani-Infante,1998:15)

Interessa-nos particularmente, nesta pesquisa, as considerações que Serrani-Infante faz a respeito da identidade, e de sua relação com a língua(gem) - no caso específico de aquisição de segundas línguas -, para o entendimento de leitura em que estamos nos baseando. De acordo com a pesquisadora, o encontro com segundas línguas constitui uma das experiências mais mobilizadoras de questões identitárias no sujeito, "pois as posições subjetivas nunca serão as mesmas depois do processo de inscrição em discursividades de segunda(s) língua(s)" (Serrani-Infante,op.cit:18). Podemos fazer relação entre esse "encontro" com segundas línguas - e suas discursividades - e o "encontro" (leitura) com um texto e com os múltiplos e indefinidos efeitos de sentido a partir dele. Queremos dizer que a leitura constitui também uma experiência especialmente mobilizadora para os processos identificatórios do sujeito, considerando-se, é claro, uma concepção de leitura que leva em conta a complexidade desse sujeito e, evidentemente, a complexidade do processo de produção/constituição de sentidos.

Acreditamos que a leitura enquanto tal - diferentemente, portanto, de um entendimento de leitura como processo puramente cognitivo, ou consciente, através do qual "se extrai" um sentido aparentemente único, "depositado" no texto - torna-se uma experiência mobilizadora para o sujeito na medida que se trata de um "encontro" com determinado texto, concebendo-se este encontro enquanto "confronto" (e conflito)[24] com significantes outros (ou mesmo recorrentes para o sujeito) que, de uma e/ou de outra forma,

---

repetida, de um ser falante. Um significante nunca existe sozinho mas em relação a uma série de outros significantes" (Serrani-Infante, 1988:15).

mas predominantemente de forma inconsciente -, mobilizam a subjetividade daquele que lê. Se pensarmos em leitura em LE especificamente, tal encontro pode tornar-se ainda mais complexo, uma vez que o encontro com o outro, ou seja, com os efeitos de sentido a partir de determinado texto, perpassam, antes, pelo encontro com o outro que é da outra língua, isto é, a língua estrangeira.

A mobilização que pode ocorrer na subjetividade do leitor está relacionada ao estranhamento que se faz possível, na medida que o sujeito se depara com posições discursivas outras - e dispersas - que constituem qualquer texto. Trata-se de um confronto com "lugares", ou perspectivas várias de enunciação, seja em um texto predominantemente informativo ou em um texto literário. Neste tipo de texto, inclusive, as personagens ainda podem ocupar posições de sujeito predominantemente "contrárias" umas em relação a outras, o que torna a leitura – e o confronto com posições de sujeito várias – mais interessante. Parece-nos, portanto, que, quanto mais o sujeito-leitor se depara com posições de sujeito outras em diferentes (tipos de) textos, mais rico pode ser o confronto com sua própria subjetividade, que se constitui através do outro.

De acordo com Orlandi (1997:02), baseando-se em Pêcheux (cf. 1983), a relação com "a alteridade, a necessidade de interpretação e a possibilidade de transformação no sentido e no sujeito, seus movimentos, nos mostram que as coisas a saber são sempre tomadas em redes de memória nas quais os sujeitos se inscrevem filiando-se ao que os identifica". Para Serrani-Infante (1998:12), "no encontro com mais de uma língua /.../, o eu, de fato, terá encontros com redes de memórias discursivas nas quais se inscreverá por filiações identificadoras". Dialogando com as autoras - e com Coracini,1998a:06 -, podemos dizer que, no encontro com diversos textos (leitura) - e "seus" múltiplos sentidos -, o sujeito-leitor depara-se com memórias discursivas com as quais "estabelece" filiações

[24] Evidentemente, não estamos entendendo os termos "confronto" e "conflito" em um sentido negativo.

identificadoras. Assim, se pensarmos na leitura em sala de aula, podemos retomar a idéia de que a tentativa do professor de delimitar ou "impor" um eventual sentido de um texto como "correto" é uma tentativa ilusória, uma vez que, por mais que se diga ao aluno que tal sentido é o sentido correto de um texto, ele só assim o "admite" se, de uma e/ou de outra forma, algum tipo de identificação se estabelece, identificação(ões) esta(s) que dificilmente se delimita(m), se explica(m) ou se conhece(m). Identificação(ões) que "simplesmente" "acontece(m)", "capturando"[25] o sujeito.

No que se refere ao sujeito, portanto, tomamos a noção de que a referência a partir da qual se produzem efeitos de sentido é o próprio sujeito, que ocupa determinada posição, e que fala/ouve, ou lê/escreve a partir deste lugar, encontrando-se, pois, inscrito em determinadas formações discursivas (portanto, ideológicas), sendo disperso, heterogêneo, atravessado pelo inconsciente, pelo desejo. A produção de efeitos de sentido na leitura não se estabelece de forma neutra, ou *a priori*, constituindo-se, pois, em cada ato novo de leitura que, por sua vez, é circunscrito pelo momento histórico-social.

Sendo assim, acreditamos ser importante trabalhar o texto em sala de aula não como um objeto pronto, à espera de ser "decifrado" ou decodificado, mas enquanto um recurso fértil de discussão, de questionamento, de problematização. Enfim, um trabalho com o texto que permita, de forma mais evidente, a emergência da heterogeneidade do discurso e do sujeito, de forma que o aluno, ao confrontar-se com o outro - o próprio autor (ou a imagem que o aluno faz do autor ou de suas intenções), os colegas e o professor -, possa deparar-se com pontos de vista diferentes, com efeitos de sentido vários (enriquecendo aqueles que o constituem), de forma que possa re-significar - ainda que,

---

[25] O termo "capturando" é inspirado em falas de Claudia de Lemos, para quem o sujeito é "capturado" pela língua.

muitas vezes, inconscientemente - sentidos tidos como evidentes ou já-dados e, assim, ao mesmo tempo, re-significar-se enquanto sujeito, a partir do confronto com sentidos que "antes" não lhe faziam sentido. Nesse ponto, podemos fazer relação entre leitura e re-significação – de sentidos e do sujeito -, e as palavras de Kristeva (1988:283), que define subjetividade enquanto "estranho país de fronteiras e de alteridades incessantemente construídas e desconstruídas".

Não é possível pensar em uma perspectiva de leitura que leve em consideração o sujeito ideológico e psicanalítico sem se considerar a complexidade que isso envolve. Daí a necessidade de se aceitar - sempre problematizando - as leituras várias, bem como os conflitos advindos do confronto dessas leituras, levando-se em conta o contínuo (des)encontro de vozes e de perspectivas dissonantes. Afinal, pode ser importante considerar, ou acostumar-se com o eterno adiamento do sentido (e do sujeito) - ou da verdade -, uma vez que podem ser um e/ou outro, ou ainda, nem um nem outro, enfim, conviver com a *différance* (termo usado por Derrida (1967) para incluir, ao mesmo tempo, dois sentidos de diferir, isto é, "divergir" e "protelar"), "região" em que "a dispersão, o esfacelamento, o conflito e as contradições são permanentes e constitutivos" (Coracini,1998b:56).

Após termos discutido a questão do sujeito produtor de efeitos de sentido, passamos, em seguida, a aprofundar a noção de disseminação de sentidos conforme uma perspectiva discursiva de leitura.

1.2.2- A disseminação de sentidos

No que diz respeito à noção de disseminação de sentidos, é oportuno partir das implicações da desconstrução[26], feita por Derrida (1967), do conceito de signo em Saussure (1971). Ao se valer do conceito de *différance*, o filósofo problematiza a idéia de que os valores lingüísticos se estabelecem porque se valem da rede de diferenças - havendo, pois, um momento em que a união do significado ao significante encerra o jogo de diferenças -, para afirmar que tal união não encerraria esse jogo de diferenças, uma vez que isto só seria possível mediante o rompimento do próprio processo de significação, na ilusão de se deparar com a face, a presença. A esse respeito, Derrida declara:

> *No ponto em que intervém o conceito de diferância*[27]*, com a cadeia que se lhe junta, todas as oposições conceptuais da metafísica, enquanto têm por última referência a presença de um presente (por exemplo, sob a forma da identidade do sujeito /.../), todas estas oposições metafísicas (significante/significado, sensível/inteligível, escrita/fala /.../) se tornam não pertinentes.*
>
> (Derrida,1972:38)

Tais oposições, segundo o autor, acabam, em um ou outro momento, subordinando o movimento da diferância "à presença de um valor ou de um *sentido* que seria anterior à

---

[26] Baseando-se na obra *Gramatologia* (Derrida,1967), Arrojo (1992:09) apresenta o que chama de esboço de definição do termo "desconstrução", criado por J. Derrida, autor da obra: "ao examinar as bases sobre as quais repousa a concepção ocidental de racionalidade, Derrida propõe a 'de-sedimentação, a desconstrução de todas as significações que brotam da significação de *logos* [a palavra de Deus, a fala, o discurso]. Em especial a significação de verdade' ". Trata-se de um trabalho de desmascaramento "dos momentos de aporia, dos pontos cegos e das contradições subliminares que se instalam nas bases de qualquer dicotomia ou hierarquia a partir das quais elaboramos nossas ciências, nossas teorias e nossas visões de mundo" (op.cit.:09), sem, no entanto, tentar resolver tais contradições em um terceiro termo que as supere, "*internando* a diferença numa presença-a-si" (Derrida,1972:56).

[27] Na edição consultada, "diferância" é a grafia portuguesa para a tradução do termo "différance" (cf. Derrida:1972:38).

diferância, mais originário do que ela, excedendo-a e comandando-a em última instância" (Derrida,1972:39). Trata-se, enfim, da presença do que Derrida chama de "significado transcendental".

O ponto sobre o qual refletimos tem relação com essa questão fundamental proposta por Derrida de que o sentido não existe enquanto "presença", ou seja, de que o sentido só se "estabelece", ou se constitui, ou se dá, remetendo-se de um significante a outro significante, em um movimento contínuo, idéia que, por sua vez, está vinculada ao que o autor denomina de "disseminação" de sentidos, que "produz um número não-finito de efeitos semânticos" (Derrida,1972:57). Ora, se tomarmos a idéia de que o sentido se dá remetendo-se de um significante a outro significante, bem como a de que o sujeito da linguagem tem como condição necessária a de também "ser representado por um significante para outro significante, operação esta que produz um resto que não cessará de retornar enquanto falta" (Leite,1997:4-5), então, como conceber que o texto na escola constitua, como constata Coracini (1995:18), "o lugar instituído do saber", funcionando pedagogicamente "como objeto onde se inscreve, objetivamente a verdade, que parece atemporal e definitiva, /.../, a ser decifrada (des-coberta) e assimilada pelo aluno"? Ou ainda, como conceber que em aulas de línguas - materna e estrangeira -, principalmente, o texto seja usado quase exclusivamente como pretexto para o estudo de estruturas lingüísticas, de vocabulário ou outro aspecto julgado como relevante pelo professor ou pelo livro didático, deixando, assim, de desempenhar sua função mais fundamental de "provocar efeitos de sentido no leitor-aluno" (Coracini, op.cit.:18)?

Ao pensarmos em disseminação de sentidos, podemos fazer relação com a questão da constituição heterogênea do sujeito e do sentido, e considerar que qualquer produção de sentido na linguagem sempre se dá, ao mesmo tempo, de forma regular (previsível), e de forma não regular (portanto, não previsível). A previsibilidade é decorrente dos efeitos da

ideologia, que vincula a produção de sentido ao momento histórico-social e às formações discursivas preponderantes na constituição do sujeito. Tais fatores, portanto, são responsáveis por um efeito predominante de homogeneidade. Aquilo que não é previsível resulta da emergência no discurso, vez ou outra, de diversas vozes - portanto, de diversos sentidos - que se inscrevem no sujeito ao longo de sua história, sem que este tenha consciência ou controle sobre elas. Tais vozes parecem encontrar-se imbricadas umas nas outras, constituindo o sujeito, que acredita ser fonte daquilo que diz, ao mesmo tempo que acredita que o sentido do que diz é entendido da mesma maneira por todos, conforme teria pretendido. O confronto contínuo dessas vozes - o(s) outro(s) que nos habita(m) - provoca um movimento que possibilita a irrupção de contradições e de conflitos, seja a partir de uma mesma formação discursiva, ou no entrecruzamento de várias, caracterizando um efeito de heterogeneidade.

A questão que merece destaque naquilo que diz respeito a aulas de leitura especificamente é, pois, a necessidade de se levar em conta o conflito inevitável e ininterrupto entre o regular (previsível), e o não regular - o disperso, o contraditório - (jamais previsíveis). Nesse sentido, então, talvez pudesse ser relevante não restringir a questão da leitura dentro de uma perspectiva de polarização, admitindo-se as leituras tidas como corretas, que remeteriam a um efeito de homogeneidade, e descartando-se as chamadas inapropriadas, que diriam respeito a um efeito de heterogeneidade. Afinal, se assumirmos que o dizer habita o já-dito (cf. Foucault,1971), que o discurso – que é "produto" da história – se expressa "através da tensão entre o retorno e o avanço /.../ entre o que já é e o que pode ser, entre o mesmo e o diferente", trazendo "em si a ambigüidade do que muda e do que permanece" (Orlandi,1996a:09), podemos dizer que o trabalho com leitura pode ser ampliado e enriquecido, a partir da noção de que uma leitura tida como "correta", por exemplo, constitui uma outra tida como "não-correta", e vice-versa, mesmo

porque, como dissemos em 1.1, qualquer leitura que seja tida como correta em determinada formação discursiva, pode não o ser em outra. Trata-se, enfim, de levar em conta o caráter contraditório do discurso e do sujeito e de lidar com a complexidade que envolve a produção de efeitos de sentido na leitura.

É preciso ponderar, no entanto, a existência de um desejo de homogeneidade e de completude que nos constitui (cf. Coracini,1998a), ou mesmo de uma verdade original, ou de um sentido primeiro, transcensdental. Da mesma forma, é preciso também lembrar que a ilusão de controle sobre o que os sentidos significam é uma ilusão necessária (cf. Pêcheux,1969). A este respeito, é oportuno lançar mão das observações de Grigoletto (1992:32), ao afirmar - partindo do desmascaramento do projeto saussureano feito por Derrida - que, embora não existindo um significado primeiro, original, ou seja, embora todo significado não seja senão um significante a cada nova escritura[28], para que seja possível a expressão humana via linguagem, "a ilusão do significado atingido, da construção do signo tem de ocorrer". Portanto,

> *Para que se inscreva um texto e se construa a escritura, a noção da ausência de significado em posição de primazia em relação ao significante e da multiplicidade de significantes tem de ser esquecida momentaneamente para dar lugar à ilusão de se ter atingido um significado único (naquele momento), o que torna possível a construção de um texto.*
>
> (Grigoletto,1992:32)

A autora conclui ainda que o signo em sua totalidade, isto é, na suposta união do significante ao significado "existe não como a face por trás da máscara, mas tão somente na

inscrição de cada nova escritura; é ilusão, é momento fugaz" (Grigoletto,1992:33). Seguindo uma linha de pensamento semelhante, poderíamos dizer que a produção de efeitos de sentido na leitura constitui também uma "ilusão", um "momento fugaz". Basta pensar nas inúmeras vezes em que nos deparamos com um mesmo texto, em momentos diversos, atribuindo a ele sentidos outros que antes não nos faziam sentido, ou que o faziam de modo diferente.

Ao falarmos do tratamento do texto em sala de aula, considerando-se a disseminação de sentidos, é preciso esclarecer que não estamos sugerindo que se deixe de lado um trabalho com o texto que envolva também questões de estruturas lingüísticas ou de vocabulário, principalmente se este for o objetivo primeiro de determinada aula. O que talvez pudesse ser objeto de reflexão por parte daqueles que se preocupam com a questão da leitura seria levar mais em conta a complexidade que envolve tal processo, incluindo-se os sujeitos envolvidos (professor, alunos, autor), bem como as relações e os sentidos que se produzem no confronto entre eles[29]. E nesse sentido, atentar também para aquilo que escapa ao controle - seja do professor ou do aluno-leitor -, ou para aquilo que é inefável, instável,

---

[28] A autora entende o termo "escritura" enquanto "produção de linguagem, como inscrição de um texto no mundo, seja ele escrito ou falado, produzido ou compreendido" (Grigoletto,1992:32). Explicita ainda que a compreensão constitui também uma escritura.

[29] O que parece ocorrer com mais freqüência, no entanto, é que alguns autores, embora apresentando vários aspectos muito relevantes sobre a leitura em sala de aula, acabam escrevendo livros que funcionam quase exclusivamente como guias compostos de atividades e idéias a serem "utilizadas" a partir dos textos. Desse modo, terminam por limitar a leitura a uma função meramente instrumental para o ensino da língua alvo (cf., por exemplo, Collie & Slater (1990); Morgan & Rinvolucri (1990); Lazar (1993), Grellet (1981)). Outras publicações, embora não tratem exclusivamente da questão da leitura, muitas vezes concentram-se também no fornecimento de atividades ou de idéias a serem exploradas (cf. Sion (1985); Maley & Duff (1982)). Muito raramente a leitura é problematizada enquanto produção de sentidos. Mais ou menos dentro desta proposta (leitura enquanto produção de sentidos), pode-se citar Vale & Feunteun (1995), por exemplo, para quem ler implica a busca pelo significado, sendo o leitor um participante ativo na construção deste. Lazar (op.cit:19), embora reconheça a leitura (em especial, de obras literárias) enquanto "often rich in multiple levels of meaning", e também composta de "multiple ambiguities", parece conceber a linguagem como transparente, pois, segundo ele, a busca pelo significado de uma palavra ambígua em um poema, por exemplo, pode ser uma excelente oportunidade para os alunos discutirem suas interpretações, "based on the **evidence in the text**" (grifos nossos). Collie & Slater (op.cit.:09) também sugerem que as atividades com leitura devem estimular os alunos a adquirirem "the confidence to develop, express and value their own response". Assim, os alunos se tornariam menos dependentes de "received opinion and therefore more interested in and more able to assess other perspectives".

contraditório ou conflituoso, observando-se, evidentemente, que não se trata de problemas a serem solucionados, mas de características inerentes ao sujeito e a todas as relações sociais (cf. Coracini,1997:60).

É importante notar que a consideração da disseminação e da multiplicidade de sentidos não implica, numa perspectiva dicotomizante, a exclusão absoluta de uma certa restrição de sentido, o que seria mesmo impossível, uma vez que a produção de efeitos de sentido é "regulada" pelo momento histórico-social, e isso é que faz possível essa mesma produção. O que sugerimos é a importância de se levarem em conta as leituras diversas que podem ser feitas a partir de um texto, visto que este é sempre lido por determinado sujeito inserido em um dado momento histórico-social - o que determina a intercompreensão e a produção de efeitos de sentido mais ou menos esperados - mas por um sujeito que é, ao mesmo tempo, atravessado por seu inconsciente e pelas múltiplas vozes que o constituem, o que parece levar à produção de sentidos não tão esperados ou homogêneos.

Levar em conta a disseminação de sentidos é importante não só para a ampliação dos processos de identificação do sujeito, como também para a possibilidade de discussão, de questionamento, de problematização - e re-significação - de sentidos tidos como evidentes ou acabados. Questionamento, por exemplo, de por que determinadas leituras são "eleitas" ou tidas como adequadas, e outras não. Trata-se de deixar – um pouco, pelo menos – de se trabalhar sobre o que já parece dado, ou seja, as leituras previsíveis de um texto, porque o "já dado" já está "dado" e, justamente por estar "pronto", "acabado", não deveria haver insistência em reproduzi-lo, remoê-lo, ou esgotá-lo, bem como esgotar o leitor.

A nosso ver, o "já-dado" só é importante na medida que constitui o ponto de partida sobre o qual se trabalha(m) o(s) sentido(s) e, conseqüentemente - ou ao mesmo tempo -, o sujeito. Tal trabalho - e aqui tomamos uma concepção de linguagem enquanto "trabalho",

produção social (Orlandi,1980:25)[30] - se estabelece através da contribuição que cada sujeito-leitor pode dar a si mesmo, e ao outro - em se tratando de uma sala de aula -, ao ler e ao produzir efeitos de sentido, partindo de sua própria referência, isto é, de sua subjetividade. A respeito dessa questão do trabalho do sujeito sobre os sentidos, e sobre si mesmo, vale reproduzir as palavras de Orlandi, ao pensar a questão da interpretação, que, aliás, não se estabelece somente através da leitura de um texto, mas "em toda e qualquer manifestação da linguagem" (Orlandi,1996b:09):

> *Se /.../ ao significar o sujeito se significa, o gesto de interpretação*[31] *é o que - perceptível ou não para o sujeito e/ou para seus interlocutores – decide a direção dos sentidos, decidindo, assim, sobre sua (do sujeito) direção. Certamente a vida aí se põe em questão. Porque o espaço da interpretação é o espaço do possível, da falha, do efeito metafórico, do equívoco, em suma: do trabalho da história e do significante, em outras palavras, do trabalho do sujeito.*
>
> (Orlandi,1996b:22)

Podemos relacionar à noção de linguagem enquanto trabalho, a noção de língua enquanto jogo, e a discursividade como inscrição desses efeitos lingüísticos na história (Orlandi,1997:05). Tal jogo consiste no jogo nas regras e sobre as regras da língua. O jogo sobre as regras da língua afeta a repetição e produz deslocamentos, "é estruturante e não produz meramente uma substituição de conteúdo" (op.cit.:06).

---

[30] "1980" diz respeito à data em que o texto "Para quem é o discurso pedagógico" foi apresentado, em uma mesa redonda da 32ª Reunião da SBPC. A página (25) corresponde à quarta edição do livro *A linguagem e seu funcionamento*, publicada em 1996, em que o referido texto se encontra.

[31] Orlandi (1996b:20) define "gesto de interpretação" enquanto "ato" no nível simbólico, relação necessária e que intervém na relação do sujeito com o mundo".

No próximo item, acrescentamos às noções de sujeito produtor de efeitos de sentido e de disseminação de sentidos, as questões da contradição, do conflito e da heterogeneidade, como elementos significativos para uma concepção de leitura enquanto produção de efeitos de sentido, à luz de uma perspectiva discursiva.

1.3 – A contradição e o conflito (de vozes e de sentidos) e a heterogeneidade (do discurso e do sujeito)

Até o momento, discorremos sobre dois aspectos importantes para uma concepção de leitura enquanto produção de efeitos de sentido, à luz de uma perspectiva discursiva, ou seja, as noções de sujeito e de disseminação de sentidos. Neste item, tomamos as noções de contradição e conflito (de vozes e de sentidos) e de heterogeneidade (do discurso e do sujeito), para considerá-los como elementos importantes a serem levados em conta na questão da leitura em sala de aula, particularmente naquilo que diz respeito à possibilidade de deslocamentos de posições subjetivas e, conseqüentemente, de re-significações, de sentidos e do sujeito.

Fundamentamos este trabalho sobre leitura, pois, a partir do entendimento de que se levem em conta a contradição e o conflito - entre, por exemplo, o mesmo e o diferente, o homogêneo e o heterogêneo, ou entre as múltiplas vozes que constituem sujeito e discurso - nos dois aspectos que constituem o foco central da pesquisa, isto é, a questão da relação professor-aluno-texto e as maneiras como são produzidos efeitos de sentido, a partir dos textos lidos. Acreditamos que tais elementos - a contradição e o conflito -, vistos não em um sentido negativo, ou enquanto problemas a serem evitados, apagados ou resolvidos, mas como constitutivos do sujeito e, evidentemente, da linguagem e das relações sociais

(Coracini,1997), devem ser considerados nos estudos da linguagem em um nível mais amplo, e, especialmente, nos estudos sobre o processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, que envolve a inscrição do sujeito na discursividade da outra língua, estruturando novos modos de significar e de significar-se (cf. Serrani-Infante, 1997). Acreditamos que nesta "região"- do conflito e da contradição (via/na linguagem) entre diferentes sentidos e sujeitos -, deslocamentos fazem-se possíveis e, conseqüentemente, re-significações. Nos próximos parágrafos, apresentamos brevemente, algumas posições teóricas a respeito das noções de conflito e de contradição por diferentes autores, para, em seguida, discorrermos mais especificamente sobre a questão da heterogeneidade.

Franzoni (1992:38), ao falar do processo ensino/aprendizagem de LE, propõe a necessidade do reconhecimento do controlável e do fugidio (ao mesmo tempo) "como *constitutivos* do processo" (grifo da autora). Para ela, é preciso considerar que tal processo "envolve a entrada em contato (e em conflito) com modos diferentes de constituição de sentidos" (op.cit.:38) e, para isso, deve-se assumir uma concepção de língua que não tente apagar "opacidades". Franzoni acredita que conceber a língua como mero instrumento de comunicação traz como resultado uma definição reduzida e redutora, desvinculando-a de outra característica que a constitui, apontada por Pêcheux (apud Franzoni,1992:79), ou seja, de que língua é também não-comunicação". Naquilo que concerne ao tratamento que normalmente se dá ao texto em sala de aula, a autora acrescenta, ainda, que o professor não deve ter a ilusão ou pretensão de que atingir seus objetivos significa controlar os efeitos de sentido que os textos produzem nos aprendizes.

Tendo como base também os conceitos postulados por uma perspectiva discursiva, Billerbeck (1995:45), ao fazer um estudo sobre diários dialogados, faz uma reflexão importante a respeito de transformação na sala de aula, através de momentos de resistência e de conflitos que emergem dentro da própria formação discursiva. A pesquisadora acredita

que "nos 'espaços de liberdade', de discordância, tanto o professor quanto o aluno podem constituir-se em sujeitos, ou seja, saber e falar a respeito de seus desejos". Segundo a autora, esta constitui a única forma de minar o domínio da autoridade estabelecida e tida como inquestionável.

Gadotti (1991:18) faz também reflexões sobre a relação pedagógica que, segundo ele, é "fonte de tensão, de desequilíbrio para aqueles que a vivem, na medida em que ela os implica naquilo que são, os interroga, coloca em questão suas preferências, seus valores, seus atos, sua maneira de ser, seu projeto de existência". É interessante a proposta que o autor faz a respeito do que chama de "pedagogia do conflito", em contraposição à pedagogia do diálogo. Enquanto a segunda está centrada na relação professor-aluno, o que, para ele, constitui um problema importante, mas secundário, a primeira baseia-se em um trabalho que leve o educador a reassumir o seu papel crítico dentro e diante da sociedade pela dúvida, suspeita, atenção, desobediência. Trata-se de uma pedagogia crítica e revolucionária, que "não esconde as relações entre educação e sociedade, entre educação e poder, ou seja, ela não esconde o papel ideológico, político, da educação" (op.cit.:60).

Embora o autor conceba a educação como espaço de luta, luta esta que deve se estender além dos muros da escola, propondo, então, uma educação revolucionária, através de uma pedagogia do conflito e da divergência, e que evidencie as contradições, ao invés de camuflá-las, ele não menciona o papel da linguagem nesta luta, tampouco as noções de ideologia e do inconsciente como determinantes na constituição do sujeito (e do sentido). Ao ver a relação professor-aluno como aspecto importante, mas secundário, Gadotti parece desconsiderar que é nesta interação que ocorre a possibilidade de transformação, ou melhor, de re-significação, pois é via - e na - linguagem que o confronto (e conflito) de diversas vozes é possível, o que pode provocar deslocamentos de sentidos pré-estabelecidos,

legitimados e vistos como naturais ou evidentes. Enquanto o autor fala da luta no interior da educação, falaríamos da luta na e pela linguagem.

Segundo Orlandi (1996a:27,1997:4-5), a produção de linguagem se faz na articulação contraditória[32] de dois processos: a paráfrase (reiteração do mesmo) e a polissemia (produção da diferença)[33]. Enquanto o "mesmo" constitui o retorno ao mesmo espaço dizível, o "diferente" consiste no trabalho de memória, na produção de efeitos metafóricos, transferência, deslocamento de sentidos, re-significação. Esta relação com a memória é constituída pela ideologia - enquanto produção da evidência do sentido (só pode ser "este") e na ilusão do sujeito de ser a origem dos sentidos que produz, esquecendo-se que retoma sentidos pré-existentes -, seus efeitos, sem os quais não se pode apreender a relação entre o mesmo e o diferente, pois, "apenas no nível do que aparece (se apresenta como), não é possível distinguir entre os dois processos" (Orlandi,1997:05).

Sendo assim, é preciso pensar o gesto de interpretação como lugar da contradição, isto é, o que permite o dizer do sujeito pela repetição (efeito do já-dito) e pelo deslocamento, que constitui a inscrição de um dizer em uma história de formulações[34]: "no domínio do interdiscurso a repetição é a possibilidade mesma do sentido vir a ser outro, no movimento contraditório entre o mesmo e o diferente" (op.cit.:05).

Orlandi atribui à polissemia, a força na linguagem que desloca o mesmo, o garantido, o sedimentado. A tensão básica do discurso consiste, pois, na tensão entre o texto e o

---

[32] A articulação entre os dois processos é "contraditória" porque não há um sem o outro, tratando-se, pois, de uma diferença necessária e constitutiva.

[33] Preferimos a terminologia "disseminação (de sentidos)", ao termo "polissemia", uma vez que o último parece permear um efeito de sentido de que haveria, em algum momento, uma reabsorção unitária – e primeira - de sentido, "o que permitiria reunir a totalidade de um texto na verdade de seu sentido" (cf. Derrida,1972:57).

[34] De acordo com Orlandi (1997:04), o *autor* (cf. Foucault,1971:26) tem que se inscrever no repetível para que seu enunciado faça sentido. No entanto, "ele o faz de forma particular instaurando um lugar de interpretação no meio dos outros". A repetição, para o autor, é, pois, parte da história, e não mero exercício mnemônico.

contexto histórico-social, no conflito entre o que é garantido e o que tem de se garantir, entre o mesmo e o diferente, entre a paráfrase e a polissemia (cf. Orlandi,1996a:27).

Pressupondo que a significação é movimento, "errância do sujeito, errância dos sentidos" (cf. Orlandi,1992:12), e que constituem a linguagem os deslocamentos e as diferenças que "abrem a via do equívoco, dos desligamentos, das reversões dos sentidos (e dos sujeitos)" (op.cit.:135), é preciso considerar a contradição e o conflito como constitutivos, especialmente se se aceita que o discurso dos homens é "continuamente minado, a partir do interior, pela contradição de seus desejos, das influências que sofreram, ou das condições em que vivem" (Foucault,1979:171).

No que se refere à heterogeneidade[35], partimos das reflexões de Coracini (1997), que discute tal questão nos discursos da Lingüística Aplicada e da sala de aula, postulando a hipótese de que, embora lingüistas aplicados declarem preocupações com a diversidade, o que predomina em ambos os discursos é a homogeneidade, a unicidade, o que acaba por camuflar a heterogeneidade constitutiva de todo discurso.

Para a autora, postular a alteridade (heterogeneidade) no discurso significa

> *considerar o esfacelamento do sujeito e a pluralidade desconstrolada e desordenada de vozes na voz, aparentemente única, de qualquer indivíduo. Significa considerar o sujeito psicanalítico, inconsciente, cindido, disperso, cujo dizer resvala sentidos indesejados, incontrolados, em oposição ao sujeito cartesiano, uno, racional (in-diviso) no qual se baseia a cultura ocidental.*
>
> (Coracini,1997:40)

[35] Termo, segundo Coracini (1997:39-40), que, ao lado de "dialogismo", "alteridade", questionam a unicidade de todo o dizer, "apontando para a presença do outro no dizer daquele que aparenta o "um".

Coracini sugere que os lingüistas aplicados têm tratado da questão da diversidade, ou heterogeneidade, de um modo particular que não contempla a noção apresentada acima, excluindo-se, pois, situações tidas como "desvios, falhas, contradições" (Coracini,1997:58).

Essa mesma tendência parece ocorrer no discurso sobre o ensino-aprendizagem da leitura e da produção de textos, bem como na própria sala de aula. No que se refere a este último caso, por exemplo, Coracini observa que há, nas falas de professores, referências à questão da diversidade, ao respeito às diferenças (individuais) dos alunos, enfim, vozes, por vezes conflitantes, que parecem constituir tentativas de "aplicação" de resultados de pesquisa na solução de problemas de ordem prática. No entanto, nota-se uma concepção de heterogeneidade como problema – que exige solução -, ou como "a soma de individualidades que levam à compreensão de processos e contextos sociais" (op.cit.:53). A tendência à homogeneização faz-se presente mesmo em metodologias tidas como diferentes (ensino instrumental de línguas), pois, embora se admita a pluralidade de sentidos, a leitura mais apropriada continua sendo a de P, ou seja: "em todo momento, /.../ toma-se como ponto de partida modelos /.../ que determinam /.../ o comportamento e as atitudes de professores e alunos diante do texto, ao mesmo tempo em que silenciam uns e outros e impedem, ou dificultam, a disseminação de sentidos" (Coracini,1997:54).

A referida pesquisadora conclui, pois, que a sala de aula, particularmente em aulas de leitura e redação, caracteriza-se por uma forte tendência à homogeneização. Escamoteia-se, assim, a heterogeneidade constitutiva do sujeito e do discurso. O conflito, "advindo da pluralidade de vozes, inerente à constituição do sujeito e de todas as relações sociais" (op.cit.:45), quando não desconsiderado, é visto enquanto problema a ser solucionado. A autora propõe que se levem em conta o conflito, a dissonância, compreendidos enquanto constitutivos da linguagem e de todas as relações sociais, de modo que se possam modificar expectativas e reduzir frustrações no que se refere à sala de aula. Para isso, é importante

rever a posição de lingüistas aplicados que defendem o caráter solucionista dos estudos da área, bem como a concepção negativa de heterogeneidade enquanto algo caótico, que deveria tornar-se "gerenciável" (Coracini,1997:61).

Em se tratando de leitura, a autora sugere que é preciso permitir a busca de sentidos outros e o "confronto com o diferente, com o estranho, com o outro" (op.cit.:56), de forma que o aluno possa "construir sua própria identidade, que, longe de ser homogênea, integral, se constrói na heterogeneidade, no esfacelamento, na dispersão das múltiplas vozes e dos múltiplos sentidos" (idem). Coracini sugere que constitui desafio à Lingüística Aplicada e à sala de aula aprender a lidar com o inefável, com o instável, com as contradições e com o conflito. E se não é possível apagar o desejo de homogeneização, de perfeição e de unicidade, que parece nos constituir, a despeito de nossa heterogeneidade, "também não é possível apagar a heterogeneidade constitutiva, que torna complexo o que parece simples, múltiplo, o que parece uno, conflitante, o que parece controlável, pela razão ou pela ciência" (Coracini,1997:60).

É importante, pois, que professor e alunos considerem a necessidade de deslocamentos de sentidos já arraigados e aceitos tacitamente, assim como do movimento advindo desses deslocamentos contínuos se se pretende qualquer tipo de transformação. Afinal, como afirma Brandão (1995:62) - baseada em Pêcheux (1975) - se "o sentido assim como o sujeito não são dados a *priori*", sendo constituídos no discurso (e a constituição desses se processa simultaneamente através da figura da interpelação ideológica), então, a transformação, ou melhor dizendo, a possibilidade de re-significações, só pode acontecer no próprio discurso, via/na linguagem. Sendo esta contraditória por excelência[36], professor e alunos não deveriam abafar ou apagar o conflito que lhe é imanente, mas, ao contrário,

[36] Vale reproduzir aqui a seguinte reflexão de Orlandi (1996a:28): "não há /.../ razão para considerar o discurso como mera transmissão de informação /.../. Dessa maneira, o social aparece em relação à linguagem,

deixá-lo irromper, deslocar-se em um movimento contínuo, funcionando como elemento potencializador de re-configurações de sentidos. É preciso ponderar, entretanto, a dificuldade que pode haver em considerarmos a contradição, o conflito e o entrecruzamento ininterrupto de vozes como constitutivos do sujeito e do discurso, uma vez que não temos acesso àquilo que nos constitui, ou seja, nossa formação histórico-social e nosso inconsciente, além de sermos aparentemente constituídos pelo desejo de estabilidade e de controle sobre o discurso , daí a não aceitação da contradição, do equívoco, do fugidio, do diferente, do imprevisto que o constituem[37].

Pensar em transformação, mesmo não se sabendo onde chegar, significa levar em conta o movimento de sentidos e a possibilidade de re-significações – ainda que eventuais, ou mesmo imperceptíveis para quem as produz – daquilo que se nos apresenta como evidente, fixo ou dado. Tal movimento e a possibilidade de re-significações influenciam de forma determinante a constituição da identidade/subjetividade do aluno, mas a observação mais detalhada e aprofundada (e em termos longitudinais) de como isso poderia se dar, constitui escopo de trabalho posterior.

Em se tratando das leituras dos alunos a partir das histórias apresentadas em sala de aula, verificamos, nesta pesquisa, as maneiras como os sentidos são produzidos, observando a ocorrência – e ausência – do confronto (e do conflito) entre uma voz e outra, entre aquilo que parece o mesmo e aquilo que parece diferente, entre aquilo que parece velho e aquilo que parece novo, entre aquilo que se quer dizer e aquilo que se diz, entre aquilo que se deseja dizer e aquilo que se diz porque se acredita que deve ser dito, talvez em função do que se imagina que o outro vai interpretar. Evidentemente, é preciso (sempre)

---

na sua força contraditória: porque o social é constitutivo da linguagem, esta se sedimenta /.../, e porque é fato social, ela muda /.../".

[37] Em outro trabalho, procuramos observar, no dizer de alunos e de professores de LE, como se dá a "tentativa" – predominantemente inconsciente – de harmonizar, ou abafar as contradições (e o conflito) de vozes constitutivas do discurso. (cf. Murce Filho, 1998b).

lembrar que essas maneiras de como os sentidos fazem sentido não constituem um processo consciente por parte daquele que diz ou daquele que interpreta o que ouve. Vale apontar as palavras de Fitz (1988), que, ao falar do trabalho de Clarice Lispector e dos desconstrutivistas, afirma:

> *human existence is best defined in terms of this immensely frustrating struggle with language, with the unstable relationship between signifiers and signifieds, between what we say and what we mean (or want) to say, and between our speech acts and their receptions by other people.*
>
> (Fitz,1988:39)

Observamos, pois, no corpus, como se manifesta o entrecruzamento de vozes muitas vezes dissonantes - que nos remete à questão da heterogeneidade constitutiva do discurso e do sujeito -, ou seja, o "exterior", o "outro" que constituem e determinam o discurso e o sujeito, procurando observar se o confronto (e conflito) dessas vozes manifesta-se, por exemplo, através de problematizações ou de relativizações, levando a - ou constituindo os próprios - eventuais deslocamentos de posições subjetivas.

Após termos atentado para aspectos importantes em uma concepção de leitura enquanto produção de efeitos de sentido, à luz de uma perspectiva discursiva, quais sejam, as noções de sujeito, de disseminação, de contradição e conflito, e de heterogeneidade, passamos, a seguir, a fazer algumas reflexões sobre os textos lidos nas aulas analisadas, que constituem versões contemporâneas de contos de fada folclóricos. O ponto que queremos focalizar diz respeito às relações que fazemos entre a leitura de tais tipos de textos, e a possibilidade de deslocamentos de posições subjetivas.

1.4- Contos de fada folclóricos, histórias "provocadoras" e a constituição do sujeito:

Neste item, procuramos justificar a escolha do material didático utilizado nas aulas registradas, ou seja, as histórias que estamos chamando de "provocadoras", que constituem versões contemporâneas de contos de fada folclóricos. Em um primeiro momento, discorremos, brevemente, sobre o fascínio que tais tipos de contos exercem sobre o homem, e sobre a relação entre contos de fada e a constituição do sujeito. Em seguida, explicitamos por que a opção por histórias "provocadoras", momento em que estabelecemos relações entre a leitura dessas histórias transformadas e a possibilidade de deslocamentos de posições subjetivas.

Sabe-se do fascínio do homem, desde sempre, por narrativas que, simbólica ou realisticamente, de uma forma direta ou indireta, tratam da experiência da vida ou da condição humana (cf. Coelho,1991:10). Tal sedução advém, entre outros fatores, de seu desejo (do homem) de conseguir explicar, conhecer ou compreender o desconhecido, que pode consistir em forças decorrentes de poderes maiores que sua própria vontade, em mistérios que o circundam, ou mesmo no próprio sentido da vida.

Segundo Coelho (op.cit.:10-11), as narrativas populares - surgidas entre os povos da Antigüidade - tais como fábulas, mitos, lendas, contos maravilhosos, contos de fadas -, consistem em expressões muito significativas "dessa *ânsia permanente de saber* e de *domínio sobre a vida*, que caracteriza o homem de todas as épocas" (grifos da autora).

Desse conjunto de narrativas, Coelho (1981:77) destaca os contos maravilhosos[38], para fazer uma analogia entre a estrutura regular desse tipo de narrativa e a vida a ser vivida concretamente pelos homens. Baseando-se nos estudos das invariantes estruturais da narrativa, conforme Propp (1970), a autora focaliza cinco invariantes principais, ou seja: aspiração (ou desígnio), viagem, obstáculos (ou desafios), mediação auxiliar e conquista do objetivo.

O desígnio constitui o motivo nuclear, que leva o herói (ou heroína) à ação. Para que este desígnio se realize, faz-se necessário uma viagem, ou deslocamento para um outro ambiente não familiar. O herói (ou heroína) deve, então, enfrentar desafios ou obstáculos que procuram impedir a realização de seu objetivo. Para ajudá-lo a vencer tais obstáculos, surge um mediador, mágico, natural ou sobrenatural, que afasta ou neutraliza os perigos. Ao final, o herói (ou heroína) conquista seu objetivo.

Coelho (1981:80) estabelece correlações entre a estrutura regular das narrativas populares e a vida a ser vivida pelos homens da seguinte maneira: "todo ser humano tem sua aspiração, seu desígnio a ser atingido na vida, para sua auto-realização". A luta para tal realização passa-se, basicamente, fora de casa (viagem), "no corpo-a-corpo com o mundo exterior". Os obstáculos constituem as dificuldades encontradas, e a mediação consiste na ajuda que se recebe de fora e de si mesmo. Por último, tem-se a conquista do objetivo, ao se

[38] Coelho (1991:12) distingue dois tipos de contos maravilhosos: o conto de fada e o conto maravilhoso, que apontam para duas atitudes humanas em relação à luta do "eu", ou seja, luta empenhada ora em sua realização interior profunda, ao nível do existencial, ora em sua realização exterior, ao nível do social. Os contos de fadas, com ou sem fadas, desenvolvem-se dentro da magia feérica (reis, gênios, bruxas etc), tendo como eixo gerador uma problemática existencial, ou seja, a realização essencial do herói, ou heroína, realização esta que geralmente se relaciona à questão da união homem-mulher. A efabulação básica do conto de fadas expressa, pois, "os *obstáculos* ou *provas* que precisam ser vencidas, como um verdadeiro ritual iniciático, para que o herói alcance sua auto-realização existencial, seja pelo encontro de seu verdadeiro eu, seja pelo encontro da *princesa*, que encarna o *ideal* a ser alcançado" (Coelho,1991:13 – grifos da autora). O eixo gerador do conto maravilhoso, por sua vez, constitui uma problemática social, ou ligada à vida prática, concreta. Consistem em narrativas que, sem a presença de fadas, desenvolvem-se no mundo mágico (animais falantes, objetos mágicos, duendes etc), e tratam "do desejo de auto-realização do herói (ou anti-herói) no âmbito sócio-econômico, através da conquista de bens, riquezas, poder material etc. Geralmente, a *miséria* ou a

atingir a meta visada. Quanto à conquista desse objetivo, a autora pondera que se trata da fase do viver humano que menos tem analogia com as narrativas populares, pois, nesse tipo de literatura, tal conquista, uma vez atingida, não se altera, porque é "para sempre". Na vida, no entanto, "cada conquista corresponde a um fim e a um início" (cf. Coelho,1981:80). Concluindo a correlação analógica que faz entre as coordenadas invariantes do universo das narrativas populares e do universo humano, a autora afirma que é possível compreender o fascínio que tais narrativas exercem sobre o povo e sobre a criança, pois

> *Ambos se sentem projetados num plano, onde seus próprios anseios parecem se realizar; os obstáculos se aplainam, o Mal é castigado, o Bem é premiado e a vitória dos heróis e heroínas é completa e perene... Daí o prazer interior ou a sensação de auto-realização que tal literatura transmite.*
>
> (Coelho,1981:80)

Esta questão do fascínio que os contos de fada folclóricos exercem sobre a criança – e sobre o adulto – é desenvolvida por Bettelheim (1903), que postula a importância fundamental desse tipo de literatura para a busca da criança de encontrar sentido na vida, e, conseqüentemente, constituir-se enquanto sujeito. Tais contos, segundo o autor, por tratar de problemas humanos universais, tais como a morte, a velhice, ou o desejo de vida eterna, por exemplo, contribuem para a constituição da maturidade psicológica da criança, ajudando-a a encontrar significado na vida e a aprender, passo a passo, a se entender melhor, bem como os outros, relacionando-se com eles de maneira mais significativa e satisfatória para ambos.

---

necessidade de sobrevivência física é ponto de partida para as aventuras da busca" (Coelho,op.cit.:14 – grifos

Segundo o autor (op.cit.:14), a "grande mensagem" dos contos de fada, transmitida à criança de forma múltipla é que "uma luta contra dificuldades graves na vida é inevitável, é parte intrínseca da existência humana", mas se a pessoa não se intimida e se defronta de modo firme com as opressões muitas vezes inesperadas e injustas, ela é capaz de dominar todos os obstáculos e triunfar vitoriosa no final. Essa afirmação do autor nos remete a Coelho (1981:80), no que diz respeito à luta e ao triunfo diante de obstáculos, como sendo partes constitutivas da estrutura regular dos contos de fadas, bem como da vida a ser vivida pelos homens.

Segundo Bettelheim (op.cit.:13), a criança precisa de ajuda para dar conta de seus problemas interiores, ansiedades, aspirações, de maneira que possa dar algum sentido coerente ao seu "turbilhão de sentimentos" e, assim, criar ordem em sua vida. Necessita, pois, "de uma educação moral que de modo sutil e implícito conduza-a às vantagens do comportamento moral, não através de conceitos éticos abstratos, mas daquilo que lhe parece tangivelmente correto, e portanto, significativo" (Bettelheim,1903:13). Os contos de fada contribuem para esse processo, na medida que permitem efeitos de sentido que atingem as mentes da criança e do adulto, porque lidam com problemas humanos universais, aliviando pressões pré-conscientes e inconscientes[39].

É importante salientar a consideração que o autor faz a respeito de como se dá essa "educação moral" através dos contos de fadas. Diferentemente das fábulas, que explicitamente veiculam uma determinada verdade moral, que deveria ser tida como

---

da autora).

[39] De acordo com Bettelheim (1903:16), para que a criança domine problemas psicológicos do crescimento, tais como a superação de decepções narcísicas, dilemas edípicos, por exemplo, ela necessita entender seu eu inconsciente. Tal entendimento não consiste, no entanto, na compreensão racional da natureza e do conteúdo deste, mas através da familiarização da criança com o inconsciente. Familiarização esta que se estabelece através de "devaneios prolongados", em que a criança rumina, reorganiza e fantasia sobre elementos adequados das histórias em resposta a pressões inconscientes, pois "a forma e a estrutura dos contos de fadas sugerem imagens à criança com as quais ela pode estruturar seus devaneios e com eles dar melhor direção à sua vida" (op.cit.:16).

modelo de comportamento, os contos de fada permitem às crianças mesmas que se identifiquem com esta ou aquela personagem, não baseadas em uma decisão racional, pensada em termos de escolha do certo em detrimento do errado, mas em termos de quem lhes desperta mais ou menos simpatia. Como bem coloca Bettelheim, a criança, ao conhecer a história, não se perguntaria, por exemplo, "será que quero ser bom?", mas "com quem quero parecer?" (Bettelheim,1903:18). Segundo o autor, as polarizações presentes nos contos de fadas - bem vs mal, por exemplo -, ou seja, as personagens não se apresentando enquanto boas e más ao mesmo tempo, como todos nós, não têm como objetivo salientar um comportamento tido como correto. A justaposição de personagens opostos tem como função facilitar as decisões da criança sobre o comportamento ou personagem com os quais se identifica. Nas palavras do autor:

> *Não é o fato do malfeitor ser punido no final da história que torna nossa imersão nos contos de fada uma experiência em educação moral, embora isto também se dê. /.../ Não é o fato de a virtude vencer no final que promove a moralidade, mas de o herói ser mais atraente para a criança, que se identifica com ele em todas as suas lutas /.../ e triunfa com ele /.../. A criança faz tais identificações por conta própria, e as lutas interiores e exteriores do herói imprimem moralidade sobre ela.*
>
> (Bettelheim,1903:15-16)

Bettelheim complementa, ainda, que explicar à criança o(s) significado(s) de determinada história, ou por que ela se encanta com uma e não com outra história em dado momento, significa destruir parte deste encantamento, que tem causa justamente no fato de a criança desconhecer por que se sente maravilhada. Explicar possíveis significados de um conto de fadas para a criança implica também a perda do potencial da história em ajudá-la a

lidar, por si mesma, com o problema que fez a história significativa para ela. As interpretações adultas, por mais relevantes que sejam, acabam impedindo a criança de poder perceber por sua própria conta, através de repetidas leituras ou audições, e podendo "ruminar" acerca da história, que ela encontrara êxito em uma situação difícil. Enfim, a criança se maravilha porque "se sente entendida e apreciada bem no fundo de seus sentimentos, esperanças e ansiedades, sem que tudo isso tenha que ser puxado e investigado sob a luz austera de uma racionalidade que ainda está aquém dela" (op.cit.:27).

Se levarmos em consideração, pois, a analogia entre a estrutura dos contos de fada folclóricos e a vida a ser vivida pelos homens, bem como os efeitos da leitura desses contos para a criança, que necessita dar significado à sua vida – e constituir-se enquanto sujeito -, efeitos esses que se fazem possíveis através do tratamento de problemas humanos universais, que a ajudam a lidar com conflitos internos, pressões conscientes e inconscientes, e a entender melhor a si mesma e aos outros, contribuindo para a constituição de sua maturidade psicológica, enfim, levando esses aspectos em conta, podemos dizer que a leitura de tal tipo de literatura parece implicar a constituição do sujeito em bases fundamentais. Ou seja, ao ler/ouvir, repetidas vezes, um conto de fada, cuja estrutura é análoga à vida a ser vivida concretamente, e cujos múltiplos significados ajudam a criança a enfrentar e a resolver conflitos e pressões conscientes e inconscientes, a criança aparentemente passa por contínuos processos de identificação – e (des)identificação -, que acabam constituindo sua subjetividade, de uma e/ou de outra maneira.

Considerando que é interesse desta pesquisa observar possíveis deslocamentos de posições subjetivas, na relação P-A-T e na produção de efeitos de sentido, optamos por trabalhar com a leitura de versões contemporâneas de contos de fada folclóricos porque constituem, por um lado, efeitos de sentido mais ou menos estabilizados, produzidos a partir da(s) leitura(s), uma vez feita(s), dos contos de fada em suas versões mais

tradicionais, e que passaram a constituir a subjetividade dos alunos, e, por outro lado, porque possibilitam, ao mesmo tempo, a manifestação de efeitos outros de sentido, a partir da re-leitura desses mesmos contos, desta vez, transformados em versões contemporâneas. Acreditamos que a leitura dos contos de fada folclóricos a partir de um outro lugar, isto é, a partir de uma outra versão, possa contribuir para a emergência de efeitos de sentido que apontam para a possibilidade de deslocamentos de posições subjetivas daquele que lê.

Para explicar por que optamos por chamar as versões contemporâneas dos contos de fada folclóricos de histórias "provocadoras", partimos de Sipe (1993:18-19), que denomina "transformações" histórias modernas baseadas em contos de fada folclóricos[40]. Tais transformações podem constituir versões paralelas, desconstruídas ou ampliadas do conto original. O autor fez uso dessas histórias para trabalhar com crianças, objetivando desenvolver suas percepções no que se refere à produção literária, tais como a questão do enredo, da caracterização das personagens, do ponto de vista da narração etc. Ao pedir que escrevessem suas próprias histórias transformadas, o autor observou que o trabalho facilitou às crianças fazer a conexão entre leitura e escrita.

Nesta pesquisa, optamos por chamar tais "transformações" de histórias "provocadoras" devido ao objetivo da pesquisa, ou seja, mais do que elementos importantes para a observação da questão da conexão leitura-escrita, ou de questões complexas e merecedoras de pesquisas posteriores, tais como as noções de imaginação ou de criatividade, por exemplo, as histórias transformadas são trabalhadas aqui enquanto possibilidade de produção de efeitos de sentido outros, a partir do estranhamento que se

---

[40] A escolha de "histórias provocadoras" justifica-se também em função de uma preferência pessoal deste professor-pesquisador por histórias que deslocam, de uma e/ou de outra maneira, sentidos que parecem mais ou menos previsíveis ou estabilizados. Tal preferência vem se constituindo através de nossa história enquanto ouvinte/leitor e contador de histórias. Esta última atividade, aliás, é exercida através do projeto de pesquisa/extensão da Universidade Federal de Goiás, denominado *Grupo Gwaya – Contadores de Histórias*, do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação e da Faculdade de Letras. O referido projeto, iniciado

estabelece no momento em que o sujeito lê. Tal estranhamento consiste em processos de (des)identificação diante de efeitos de sentido que (já) constituem o sujeito, de uma e/ou de outra forma, através de uma leitura, uma vez feita, dos contos de fada folclóricos em versões mais tradicionais, e, ao mesmo tempo, em processos de (des)identificação diante de efeitos de sentido que (ainda) não parecem constituir o sujeito, efeitos estes produzidos através de uma leitura outra dos contos folclóricos em versões contemporâneas, aqui chamadas de histórias provocadoras. O jogo que se institui, ao mesmo tempo, entre o que parece o mesmo e o que parece diferente pode contribuir para – ou "provocar" - efeitos outros de sentido, resultantes de posições diversas do sujeito-leitor diante da leitura das histórias provocadoras, posições estas que podem indicar uma propensão maior ou menor desse sujeito a deslocar determinados sentidos, ou a deslocar-se enquanto sujeito, re-significando, e re-significando-se, ainda que inconscientemente.

O modificador "provocadora" é resultante, pois, da pressuposição de que as transformações dos contos de fada folclóricos em versões contemporâneas podem provocar efeitos na relação que o sujeito leitor estabelece com a própria produção de efeitos de sentido na leitura, com a linguagem e, evidentemente, consigo mesmo. Trata-se, enfim, da possibilidade desse sujeito se identificar diante do conhecido (o conto de fada folclórico) e, ao mesmo tempo, (des)identificar-se diante de outros olhares, outras posições, outros efeitos de sentido (a história provocadora). Esse confronto com outros olhares, outras posições, pode permitir aos alunos que "trabalhem" os lugares em que os sentidos podem ser outros, o que torna possível um trabalho que mude o lugar em que o sentido faz sentido. (cf. Orlandi,1997:04)

---

em 1993, tem como objetivos principais, entre outros, incentivar o hábito de leitura, promover sessões de histórias e oferecer cursos para formação de contadores de histórias.

É oportuno lembrar que a observação que fazemos sobre os efeitos de sentido advindos do estranhamento do sujeito, diante de uma leitura outra dos contos de fada folclóricos, está baseada em uma perspectiva discursiva de leitura, que considera a incompletude da identidade (cf. Serrani-Infante,1998:13), cuja constituição se dá através de contínuas e múltiplas re-significações, estabelecidas no confronto com o outro, desequilibrando e deslocando a subjetividade (cf. Coracini,1998a:06 e Kristeva,1988:283).

Além disso, pressupomos que a leitura dos contos de fadas folclóricos a partir de um outro lugar pode favorecer também a emergência da heterogeneidade do sujeito e do discurso. Isso pode se dar porque, através de uma leitura outra, que, por ser outra, traz vozes de diferentes formações discursivas, o sujeito, menos ou mais mobilizado pelos efeitos de sentido a partir das histórias provocadoras, pode parecer mais propenso a produzir sentidos que trazem também outras vozes que o constituem, ou que passam a constitui-lo de forma diferente.

Esse capítulo teórico teve como objetivo trazer reflexões sobre uma concepção de leitura enquanto produção de efeitos de sentido, à luz de uma perspectiva discursiva, porque constituem os fundamentos em que nos baseamos para a pesquisa, e porque pensamos poder contribuir, de alguma maneira, para a discussão sobre o assunto. Além disso, discorremos também sobre as relações entre contos de fada folclóricos, histórias "provocadoras" e deslocamentos de posições subjetivas, a partir de uma concepção discursiva de leitura. No próximo capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos de que fizemos uso para discutir as aulas registradas, bem como os resultados das análises.

2- Aulas "alternativas", histórias "provocadoras" e deslocamentos de posições subjetivas

/.../ Mas não vamos esquecer
que existe o "por outro lado"...
tudo tem direito e avesso.
que é meio desencontrado /.../
Ruth Rocha.

Neste capítulo, apresentamos os aspectos metodológicos que organizam o desenvolvimento da pesquisa (cf. 2.1) e analisamos as posições exercidas por P e A no decorrer das aulas, atentando para manifestações de heterogeneidade e de deslocamentos de posições subjetivas (cf. 2.2).

2.1- Aspectos metodológicos

Neste capítulo, apresentamos, em um primeiro momento, aspectos que caracterizam uma perspectiva discursiva de análise (2.1.1), bem como a descrição dos sujeitos e do material analisado na pesquisa (2.1.2). Como se trata de um trabalho que examina a possibilidade de deslocamentos de posições subjetivas na relação professor-aluno-texto (P-A-T) e na produção de efeitos de sentido, decidimos apresentar, em um momento posterior (2.1.3), reflexões sobre a prática discursiva da sala de aula tal como normalmente se dá, conforme pesquisadores que abordam o tema, para, em seguida, nos itens em que discutimos os resultados de análise, podermos perceber manifestações de manutenção, ou de deslocamentos nesta prática (cf. 2.2).

2.1.1- Uma perspectiva discursiva de análise

Esta pesquisa parte de uma perspectiva discursiva de análise (leia-se Análise do Discurso de linha francesa), que, ao problematizar a atribuição de sentido(s) ao texto, mostrando a materialidade do sentido - assim como os processos de constituição do sujeito, trata da determinação histórica dos processos de significação, trabalhando com os

processos e as condições de produção da linguagem. Desse modo, problematiza as evidências, explicitando o seu caráter ideológico (cf. Orlandi,1996a:12-13).

Desse modo, embora os procedimentos metodológicos "alternativos" constituam parte significativa no estudo, a ênfase é dada sobre a análise das falas do professor e dos alunos, além dos textos escritos produzidos pelos últimos, observando-se manifestações linguísticas que indicam as maneiras através das quais os sentidos vão sendo construídos. Interessa observar, pois, não somente as regularidades, que apontam para um efeito de homogeneidade, mas também contradições e conflitos de vozes, rupturas, lapsos, irrupções de sentidos outros, enfim, aspectos que apontam para um efeito de heterogeneidade. Examinamos, pois, aquilo que se diz no fio do discurso, isto é, o intradiscurso, e, ao mesmo tempo, aquilo que determina esse mesmo dizer, ou seja, a memória discursiva – e suas formações discursivas -, que constituem o interdiscurso.

Considerando que constitui objetivo da pesquisa observar deslocamentos de posições subjetivas, procuramos notar as posições de sujeito assumidas pelos alunos ao produzirem efeitos de sentido a partir das histórias lidas. Não constitui, portanto, objetivo do trabalho, a análise d*os* sentidos que vão sendo construídos, o que consistiria em análise de conteúdo, mas a observação de *como* são produzidos efeitos de sentido, lembrando-se que este "como" relaciona-se às condições de produção do discurso que, por sua vez, constituem o imaginário discursivo, determinado sócio-historicamente e atravessado pelo inconsciente.

No próximo item, descrevemos os sujeitos participantes da pesquisa e o material utilizado para as análises.

2.1.2- Os sujeitos da pesquisa e o material de análise

O corpus analisado nesta pesquisa constitui 9 aulas gravadas (cf. planos de aula em anexo), para 8 grupos diferentes de alunos. A formação desses 8 grupos é a seguinte:

a) 2 turmas de estudantes de Letras em uma universidade pública, sendo uma turma do quarto ano (aula 4) e outra do quinto (aula 5);

b) 4 turmas de alunos de escolas de línguas, cujos estudantes são, em sua maioria, adolescentes (aulas 3,6,7,8);

c) 1 turma de adultos de uma escola de línguas (aulas 1 e 2)

d) 1 turma de um centro de línguas de uma universidade pública cujos alunos são jovens adultos (aula 9).

O foco de investigação dá-se sobre as falas do professor e dos alunos a partir de aulas gravadas em áudio. Textos escritos pelos alunos a partir das histórias lidas também são analisados.

No que se refere ao nível lingüístico dos alunos, escolheu-se o nível intermediário, para que se pudesse tirar maior proveito das discussões sobre as histórias lidas. A justificativa para a seleção de contextos diferentes de ensino/aprendizagem de LE encontra-se no fundamento de que se trata de uma pesquisa cuja perspectiva é discursiva e que, por isso mesmo, não pressupõe o aluno ou o professor simplesmente enquanto indivíduos, conscientes daquilo que dizem/fazem, mas enquanto sujeitos que ocupam posições no discurso, no caso, posições de aluno e de professor, sujeitos determinados sócio-historicamente e atravessados pelo inconsciente. Portanto, um aluno, seja de uma escola de línguas, ou de um curso de Letras, adolescente ou adulto, ao ocupar a posição discursiva de aluno, filia-se a uma rede de sentidos - o interdiscurso, a memória discursiva (o já dito) -

que determina seu dizer. Evidentemente, ao filiar-se a um conjunto de dizeres já ditos e esquecidos, o sujeito não o faz de maneira consciente, mas através de um efeito ideológico e inconsciente (cf. Orlandi,1997:01). Assim, seja um estudante de Letras, ou de uma escola de línguas, ambos produzem seu dizer, enquanto alunos, a partir de uma memória discursiva constituída na ideologia da instituição escolar, que apresenta regularidades. Daí, possivelmente, a produção de efeitos de sentido feita pelos alunos apresentarem, muitas vezes, vozes que remetem a uma formação discursiva predominantemente escolar.

Todas as aulas gravadas foram conduzidas por este professor-pesquisador em junho de 1997. Devido ao fato de que me encontrava afastado da minha função de professor no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), da Universidade Federal de Goiás (UFG), para fazer o curso de mestrado, não tendo, portanto, a possibilidade de desenvolver a pesquisa com um grupo de alunos sob minha responsabilidade, tive que pedir licença aos professores responsáveis pelas turmas nas quais estive trabalhando, para assumir a condução da aula em determinado dia[41]. Poderia ter pedido aos professores desses grupos para que eles mesmos conduzissem a aula preparada por mim. Devido, porém, ao fato de que uma história apresentada nas aulas seria contada, e devido à minha experiência enquanto contador de histórias dentro do já referido projeto de pesquisa/extensão da universidade em que trabalho, denominado *Grupo Gwaya – Contadores de Histórias*, decidi fazê-lo eu mesmo. É importante esclarecer, entretanto, que tenho consciência de que minha presença, por si só, enquanto professor-pesquisador, diante de grupos diversos de alunos, constituiu uma interferência que pode ter levado a uma certa mudança de comportamento por parte dos alunos e, possivelmente, como conseqüência, na maneira como se estabeleceram a relação P-A-T e a produção de efeitos de sentido.

[41] Agradeço pela compreensão destes colegas professores que permitiram minha presença em suas turmas.

As atividades desenvolvidas nas nove aulas registradas foram conduzidas da seguinte maneira: em um primeiro momento, a história *The true story of the three little pigs*[42], de Jon Scieszka, foi contada pelo professor-pesquisador, e lida posteriormente pelos alunos para que pudessem esclarecer eventuais dúvidas sobre vocabulário ou estruturas lingüísticas. Em seguida, os alunos leram *The Frog Prince*[43], de James Finn Garner. Após a leitura das histórias e o esclarecimento de eventuais dúvidas, os alunos produziram um texto escrito a partir delas. Nesse texto, eles poderiam escrever o que – e da forma como – quisessem sobre a leitura que haviam feito das histórias provocadoras. A última atividade consistiu em uma conversa entre o professor e os alunos sobre a leitura dos textos lidos. A idéia de fazer a atividade escrita (individual) antes da oral (conversa em grupo maior) teve, como objetivo, deixar em aberto ao máximo a possibilidade de emergência da heterogeneidade do discurso e de disseminação de sentidos, e evitar leituras homogeneizantes, que poderiam advir como conseqüência da discussão em grupo, antes da atividade escrita.

Algumas pequenas mudanças, contudo, foram feitas à medida que as aulas foram se realizando, no intuito de testar a possibilidade de um melhor aproveitamento no que se refere à questão da relação P-A-T e da produção de efeitos de sentido. Na primeira aula, por exemplo, para um grupo de adultos de uma escola de línguas, foi oferecida aos alunos uma orientação escrita – um "guideline" – cujo objetivo consistiu em chamar a atenção dos alunos para aspectos sobre os quais pudessem escrever (cf. anexo). Constatou-se, entretanto, que os alunos acabavam escrevendo de forma quase que previsível, "obedecendo" exatamente aos pontos sugeridos pelo professor, através da referida orientação escrita. Considerando que o interesse da pesquisa é observar deslocamentos, e

[42] As histórias trabalhadas nas aulas registradas encontram-se em anexo.

efeitos outros de sentido, deixou-se de fazer uso do referido "guideline", de forma que a orientação para a produção escrita fosse o menos diretiva possível. A partir de então, a instrução dada às outras turmas de alunos consistiu em enfatizar que escrevessem "o que quisessem e da maneira como sentissem vontade" sobre as histórias que leram. A tentativa foi de evitar, novamente, leituras homogeneizadoras e previsíveis.

Outra mudança surgida durante a coleta de registros refere-se ao fato de que, nas primeiras aulas, a história contada aconteceu em primeiro lugar, e a lida, em seguida. Diante de uma certa dificuldade que os alunos apresentaram com o vocabulário da história *The Frog Prince*, decidiu-se por começar a aula por ela, para contar *The true story of the three little pigs* posteriormente. Foi acrescentada também, ao plano de aula, uma pequena discussão dos alunos em pares, antes de se checar em grupo os problemas de compreensão, de forma que pudessem contribuir uns com os outros no que diz respeito a problemas de vocabulário ou de estruturas desconhecidas.

Os resultados de pesquisa, apresentados no item 2.2 do trabalho, consistem na seleção dos exemplos mais significativos de aspectos que marcaram, com certa regularidade, o dizer de ambos os sujeitos observados (P e A) nas nove aulas registradas.

A seguir, dirigimos nossa atenção para trabalhos que tratam da prática discursiva da sala de aula, tal como esta normalmente se dá, particularmente em aulas de leitura.

---

[43] A primeira aula registrada constituiu uma exeção, uma vez que o único texto lido foi *The Three Little Pigs*, de James Finn Garner.

2.1.3- A prática discursiva da sala de aula

As discussões sobre a prática discursiva em aulas de leitura, apresentadas a seguir, compõem a referência a partir da qual procuramos observar semelhanças e/ou diferenças em relação às aulas que estamos chamando aqui de alternativas, sobretudo no que diz respeito a manifestações de heterogeneidade e de deslocamentos de posições subjetivas.

Para analisarmos esses aspectos na relação P-A-T, bem como na produção de efeitos de sentido, tal como se estabelecem no corpus deste trabalho, partimos, como dissemos na Introdução, de pesquisas dentro do escopo da Análise do Discurso (cf., por exemplo, Orlandi (1980,1996a,1997)), e de trabalhos em Lingüística Aplicada que se inscrevem nessa mesma perspectiva, particularmente aqueles que lançam mão de um certo olhar desconstrutivista sobre a questão da leitura em sala de aula. Dentre esses trabalhos, podemos citar, por exemplo, Coracini (1994, 1995, 1997, 1998a,b), Grigoletto (1992,1995), Arrojo & Rajagopalan (1992). Visto que pretendemos observar a possibilidade de deslocamentos de posições subjetivas nas aulas registradas, partimos de considerações a respeito de como normalmente decorrem aulas de leitura em línguas materna e estrangeira, para procurarmos verificar semelhanças e/ou diferenças entre as observações feitas pelas pesquisas, e as aulas analisadas aqui.

Coracini (1998b:52) afirma que a sala de aula apresenta regularidades, constituindo-se um lugar no qual se manifestam relações de poder (na acepção de Foucault, 1975), predominando uma homogeneidade aparente. Contudo, nesta homogeneidade predominante e dentro dessas relações de poder, a heterogeneidade também emerge, vez ou outra, através de resistências e do confronto entre as diversas vozes que constituem P, A e o próprio texto, fazendo irromperem conflitos - advindos do embricamento destas vozes múltiplas e do

movimento nas posições de enunciação por P e A - que podem, a nosso ver, contribuir para o aparecimento de deslocamentos, tanto de sentidos arraigados, quanto na própria relação P-A-T. É, pois, a existência dessas regularidades, das relações de poder e, ao mesmo tempo, da emergência daquilo que é diferente, inesperado, que constituem, conforme a autora, a sala de aula enquanto uma prática discursiva. Sendo assim, procuramos focalizar, em nossa análise, aquilo que parece o mesmo, ou seja, efeitos resultantes das regularidades, e, ao mesmo tempo, aquilo que parece diferente, isto é, efeitos da heterogeneidade do discurso e do sujeito.

De acordo com Coracini (1994:66), naquilo que diz respeito à materialidade linguística, manifesta na prática discursiva da sala de aula em que se trabalha com leitura, prevalecem, por parte do professor, enunciados assertivos – que impõem efeito de verdade sobre o que se diz, não deixando espaço para qualquer questionamento –, ou modalizações, cujos efeitos de sentido minimizam ou amenizam a autoridade do professor.

Conforme a autora (op.cit.:66), os enunciados assertivos, por seu efeito de verdade, acabam fazendo com que o discurso pedagógico, que se acredita informativo, manifeste-se mais como argumentativo, e mesmo persuasivo, na medida que se assemelha ao conceito de cientificidade que perpassa os discursos científico primário e de divulgação. Naquilo que concerne às modalizações, quando não utilizadas para amenizar efeitos de sentido tidos como negativos - ao avaliar o aluno, por exemplo -, manifestam-se também como recurso argumentativo. No que se refere às modalidades lógicas, "que explicitam o recurso ao saber partilhado como forma de inserir o outro-interlocutor no seu enunciado" (Coracini,1994:70), e que mostram um certo afastamento do sujeito enunciador do seu enunciado (efeito de objetividade), a autora cita, como exemplo, expressões tais como: *é evidente que...*. As apreciações do tipo: *é bom que...*, ou ainda: *é interessante que...* são também recorrentes em aulas de leitura.

No que se refere ao jogo de pergunta-resposta[44], a mesma autora observa que as falas dos alunos mostram-se quase totalmente dependentes da fala de P, uma vez que este é quem abre, fecha e avalia os turnos, fazendo com que os alunos se sintam obrigados a reagir verbalmente - portanto, raramente por meio de gestos - ou a dar uma resposta, ou melhor, a "boa" resposta, cuja avaliação fica exclusivamente a cargo do professor (cf. Coracini,1995:82).

Outro ponto que é preciso observar sobre a relação P-A-T, tal como ela normalmente se dá em aulas de leitura, trata da questão fundamental das maneiras como a constituição dos sujeitos P e A vem se estabelecendo ao longo da história. Ou seja, o contexto ideológico, que determina a maneira como a relação P-A-T e a produção de efeitos de sentido se estabelecem, é responsável pela constituição do nosso imaginário discursivo, que constituem as condições de produção da leitura. Nesse sentido, o que as pesquisas têm indicado é que professor, alunos, e o autor/texto vão se constituindo através de imagens, segundo as quais os lugares atribuídos a cada um dos componentes da relação (P-A-T) dificilmente se alteram. Podemos citar como exemplo, a imagem que P acaba por construir no aluno de que este não consegue aprender, ou de que não sabe, uma vez que não "devolve" o que lhe foi ensinado (ou que P imagina ter ensinado) (cf. Coracini,1995).

No que se refere ao tratamento do texto, P acaba por constituir uma imagem (que o aluno parece "assumir") de que este – o texto - é o lugar no qual *o* sentido, ou *a* verdade se encontram "depositados", descartando, portanto, a noção de que o texto – entendido enquanto intertexto - não existe enquanto não for lido por um sujeito – assumindo-se que "um sistema de signos verbais ou icônicos é uma reserva de formas que esperam do leitor o seu sentido" (De Certeau, 1980:264) -, em determinado momento histórico-social e em

[44] Em "Pergunta-resposta na aula de leitura: um jogo de imagens", que se encontra na obra *O Jogo Discursivo na Aula de Leitura*, Coracini (1995) apresenta uma tipologia das formas que assumem as perguntas

determinadas condições de produção. Nesse contexto, então, o aluno vai se constituindo, predominantemente, enquanto aquele que não pode se avaliar, e como aquele que é incapaz de produzir efeitos de sentido, uma vez que o sentido "correto" se encontra pronto no texto até que P, apoiado no livro didático, o decodifique, ou o confirme para o aluno.

Fazendo relação entre a polissemia[45] e o jogo nas/sobre as regras da língua, Orlandi (1997:05) faz distinção entre três tipos de discursos: o autoritário, em que há contenção da polissemia, não se expondo o sujeito ao jogo; o polêmico, em que há o controle da polissemia e no qual se expõe relativamente – ou se entreabre – a possibilidade do jogo, e o lúdico, em que a polissemia se encontra aberta, havendo exposição ampla do sujeito ao jogo.

O discurso pedagógico, de acordo com a autora, constitui exemplo de discurso autoritário - e circular - porque se trata de um dizer institucionalizado "sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende: a escola" (Orlandi,1980:28). Discurso autoritário – institucional - que reflete relações institucionais autoritárias de que faz parte, o que constitui reflexo, por sua vez, da ordem social a que pertence[46]. Discurso não neutro, que estanca a reversibilidade de posições e que se dissimula como transmissor de informação, "sob a rubrica da cientificidade" (op.cit.:29), observada em dois aspectos: a metalinguagem (o referente é discursivo, constituído de enunciados implícitos, fixando-se as definições e excluindo-se os fatos), e a apropriação do

---

(geralmente feitas por P) e as respostas em aulas de leitura.

[45] Lembramos, outra vez, nossa preferência pela noção de "disseminação", ao invés de "polissemia", uma vez que a primeira supõe um número não-finito de efeitos semânticos, sem permitir, portanto, um efeito de sentido de que fosse possível, em algum momento, deparar-se com a face, a presença de um significado primeiro, original, efeito este que parece perpassar a noção de "polissemia", uma vez contraposta à idéia de uma leitura ou escritura "monossêmica", "ansiosa por se amarrar ao sentido tutor, ao significado *principal* do texto" (cf. Derrida,1972:57 – grifo do autor).

[46] Vale aqui reproduzir as palavras da pesquisadora: "mas como essa relação [o discurso institucional autoritário refletindo a ordem social de que faz parte] não é uma relação mecânica, alguma coisa escapa e é sempre possível a crítica (Orlandi,1980:37).

cientista feita pelo professor, que se confunde com o cientista, sem se mostrar como voz mediadora, de forma que dizer e saber se equivalem.

Orlandi (1980:31-32) propõe que o discurso pedagógico se torne um discurso polêmico. Assim, se a ideologia dominante coloca certos pressupostos, certos implícitos - informações que aparecem como dadas -, "é preciso interferir na constituição dos sentidos assim construídos", questionando o seu caráter "informativo" (dos implícitos), sua "unidade" - dada pelo sentido garantido, sedimentado, dominante -, atingindo seus efeitos de sentido. Orlandi coloca que os implícitos prendem os interlocutores no espaço do instituído.

A referida autora propõe uma maneira do professor se colocar de forma polêmica[47], ou seja, enquanto autor (em termos foucaultianos), P pode construir seu texto, seu discurso, de maneira a expor-se a efeitos de sentido possíveis, deixando um espaço para a existência do ouvinte como "sujeito" - e como produtor de efeitos de sentido, evidentemente. Isto é, "deixar vago um espaço para o outro (o ouvinte) dentro do discurso, e construir a própria possibilidade de ele mesmo (locutor) se colocar como ouvinte. É saber ser ouvinte do próprio texto e do outro" (Orlandi,1980:32).

Segundo a pesquisadora, o discurso autoritário se caracteriza, entre outros aspectos, por fixar o ouvinte na posição de ouvinte e o locutor na posição de locutor. Da parte do aluno, portanto, "uma maneira de instaurar o polêmico é exercer sua capacidade de discordância (e aqui poderíamos relacionar com as "resistências" (cf. Foucault,1975)), isto é, não aceitar aquilo que o texto propõe e o garante em seu valor social: é a capacidade do aluno de se constituir ouvinte e se construir como autor na dinâmica da interlocução, recusando tanto a fixidez do dito como a fixação do seu lugar como ouvinte"

[47] Convém sempre lembrar que este movimento (possível) da parte de P em "se posicionar" de uma ou de outra forma perpassa por efeitos nem sempre conscientes, portanto, nem sempre sob seu (de P) controle.

(Orlandi,1980:33). Não se trata, entretanto, de negar a possibilidade de ser ouvinte, mas de não aceitar a estagnação nesse papel, nessa posição. É, pois,

> *essa dinâmica de papéis que caracterizaria o discurso polêmico, e, junto a isso, haveria a recuperação do objeto da reflexão, isto é, dos fatos, dos acontecimentos, encobertos pela fixidez desse tipo de discurso que é o autoritário. Onde está a linguagem está a ideologia. Há confronto de sentidos, a significação não é imóvel e está no processo de interação locutor-receptor, no confronto de interesses sociais. Portanto, dizer não é apenas informar, comunicar ou inculcar, mas também reconhecer pelo afrontamento ideológico. Tomar a palavra é um ato dentro das relações de um grupo social.*
>
> (Orlandi,1980:34)

Orlandi (1997:06) propõe que na relação posição-professor e posição-aluno, haja um "espaço de jogo que possibilite a transferência, trabalho de memória que permita a repetição histórica, deslocamento de sentidos". Propõe, ainda, que haja espaço na escola para o que ela chama de reversibilidade, definida como a possibilidade de movimento entre as posições aluno e professor, bem como a possibilidade de que "a posição-aluno tenha igual legitimidade no processo discursivo em que se confronta com a posição-professor" (idem). Isso não significa, contudo, que o aluno deva falar a partir da posição-professor, ou vice-versa, mas que possa aprofundar sua posição, confrontando sua memória (discursiva), trabalhando-a, a partir do (e em) confronto - e acrescentariamos "em conflito" - com os sentidos produzidos pela posição-professor. Somente dessa maneira, o aluno poderá deslocar sentidos, produzindo formulações a partir de um trabalho histórico relevante de seus sentidos.

A aprendizagem deveria, então, interferir na relação com o repetível[48], ou seja, criar condições para que o aluno trabalhe sua relação com suas filiações de sentido, com a memória do dizer. Na repetição histórica, "teríamos um aluno com um real trabalho da memória: ele inscreveria, assim, o dizer em seu saber discursivo, o que lhe permitiria não só repetir, mas, ao fazê-lo, produzir deslizamentos, efeitos de deriva no que diz. Por isso haveria aí a possibilidade de serem produzidos outros dizeres a partir daquele" (Orlandi,1997:04).

Enfim, ao tomarmos a noção da sala de aula enquanto prática discursiva, onde "é possível dizer certas coisas, de uma certa forma, e não outras, de outra forma /.../ [e onde se] exige um determinado comportamento verbal e não verbal e [se] coíbem outros" (Coracini,1995:68), devemos também ter em mente que as relações de poder (em termos foucaultianos) que perpassam todas as relações sociais - incluindo-se, portanto, a relação P-A via texto -, ao mesmo tempo que asseguram a simetria das relações desiguais, prevalecendo o efeito de homogeneidade, permitem também a emergência de resistências e de conflitos, nos momentos em que, por exemplo, os sujeitos questionam, problematizam ou deslocam – ainda que inconscientemente – um dado sentido, ou uma dada posição que ocupam no discurso. A possibilidade de deslocamento nas posições ocupadas pelos sujeitos desta pesquisa, tem relação com a possibilidade de movimento entre as posições professor e aluno, tendo esta última, portanto, "igual" legitimidade no processo discursivo em que se encontra com a posição-professor. É no movimento de posições enunciativas que se pode observar a irrupção da heterogeneidade do discurso e do sujeito, que também nos interessa no trabalho, isto é, momentos em que o confronto - e o conflito - entre diferentes sujeitos e

[48] Tomando a noção de autor (em termos foucaultianos), que é afetado pela história e que, por isso mesmo, inscreve-se no repetível (no interdiscurso, na memória do dizer), instaurando um lugar de interpretação no meio dos outros, Orlandi (1997:04) distingue três tipos de repetição: a empírica (exercício mnemônico que não historiciza o dizer), a formal (exercício gramatical que também não historiciza o dizer) e a histórica (que produz um dizer no meio dos outros, inscrevendo o que se diz na memória constitutiva).

sentidos se estabelecem, momentos em que podemos vislumbrar a possibilidade de deslocamentos - mínimos que sejam – que, de uma e/ou de outra forma, consciente e/ou inconscientemente, exercem influência na constituição dos sujeitos da sala de aula.

É, pois, a partir desse breve "mapeamento" da prática discursiva da sala de aula, que procuramos notar semelhanças e/ou diferenças no corpus analisado, no intuito de observar manifestações de heterogeneidade e de deslocamentos de posições subjetivas de P e de A, através de aulas de leitura que se propõem alternativas. Seguem, então, os resultados de análise a esse respeito.

2.2- As posições subjetivas do professor e dos alunos

Para detectarmos a manifestação de deslocamentos na relação P-A-T e na produção de efeitos de sentido por parte de A, nossa análise organiza-se através da observação das posições subjetivas de ambos os sujeitos nas aulas de leitura realizadas. Em um primeiro momento, partimos de duas posições fundamentais, que se encontram interligadas (P como ouvinte e A como produtor de efeitos de sentido), e que se manifestam de formas diversas através de outras, mais secundárias. Em um momento posterior, discorremos, de forma mais aprofundada, sobre a produção de efeitos de sentido por parte dos alunos, atentando para suas posições diante das histórias provocadoras, quais sejam, as posições de identificação ou de resistência. Comecemos, pois, com as posições fundamentais de P e de A, que marcaram a participação dos sujeitos no andamento das aulas.

2.2.1 - Professor ouvinte e aluno produtor de efeitos de sentido

A posição básica de P como ouvinte advém de sua posição enquanto autoridade reconhecida institucionalmente, que lhe permite, entre outras funções, exercer o planejamento e a condução do andamento de uma aula. Corroborando a afirmação de Grigoletto (1995:85), segundo a qual as condições de leitura de um texto em uma aula de língua estrangeira determinam os modos como o texto é abordado e compreendido, podemos notar que tal posição de P, ou seja, enquanto responsável pela condução do andamento da aula, torna-se importante na produção de efeitos de sentido por parte dos alunos tal como esta se dá no corpus analisado, uma vez que P conduz as aulas colocando-se predominantemente no lugar de ouvinte, deixando, pois, de produzir sentido no/do lugar do aluno. É interessante notar que a referida posição de P parece resultante de seu objetivo naquilo que diz respeito à tentativa de não direcionar, de forma determinante, a produção de efeitos de sentido por parte dos alunos, evitando, pois, instruções ou perguntas muito diretivas. Esse não direcionamento da produção de sentidos constitui um dos pontos que compõem o que caracterizamos, neste trabalho, de aulas "alternativas" (cf. Introdução).

O aluno, por sua vez, ocupa, entre outras, a posição fundamental de produtor de efeitos de sentido, isto é, aquele que, ao participar da aula, desloca-se da posição de quem normalmente apenas responde perguntas ditas de compreensão, por exemplo, para posicionar-se diante da leitura das histórias, ou mesmo diante do próprio andamento da aula.

O deslocamento fundamental observado na relação P-A-T consiste, pois, no fato de que o primeiro conduz o andamento das aulas sem impor os "seus" sentidos, ou produzir sentido no/do lugar do aluno, não limitando, pois, a questão da leitura à mera localização de

respostas no texto, ou à questão do ensino de vocabulário ou de estruturas da língua alvo. Os alunos, por sua vez, fazem-se ouvir, tomando a posição de produtores de efeitos de sentido, assumindo o lugar daqueles que também significam, ainda que, muitas vezes, tais efeitos apresentam-se determinados pelo imaginário discursivo de uma formação discursiva predominantemente escolar, que constitui o dizer de P e de A.

Para apresentarmos como se manifesta esse deslocamento fundamental no corpus, partimos de três aspectos que nos permitem notar as posições básicas mencionadas acima, além de outras posições mais secundárias, que parecem manifestações dispersas e diversas dessas mesmas posições básicas. Os três aspectos que estruturam nossa análise são os seguintes: as instruções de P (cf. 2.2.1.1), a distribuição dos turnos de falas (cf. 2.2.1.2) e a questão das resistências (cf. 2.2.1.3). Após a apresentação desses três aspectos, que estão ligados mais diretamente ao andamento das aulas propriamente dito, analisamos de forma mais aprofundada a questão das maneiras como os alunos se posicionam diante das histórias lidas (cf. 2.2.2 e 2.2.3). É importante lembrar que nossa análise leva em conta, sempre, o caráter aparentemente contraditório do sujeito e do discurso, o que significa dizer que observamos, ao mesmo tempo, a tensão contínua entre aquilo que parece o mesmo e aquilo que parece diferente, o previsível e o imprevisível, a homogeneidade e a heterogeneidade. Assim, fazemos considerações que permitem identificar, de um lado, a emergência daquilo que constitui deslocamento, manifestando-se através do que parece predominantemente regular ou previsível, e de outro, a irrupção – ou injunção – do que é regular, manifestando-se através daquilo que parece diferente, ou seja, os deslocamentos.

2.2.1.1- As instruções do professor

Para centrarmos a atenção sobre a posição de P enquanto ouvinte e de A como produtor de efeitos de sentido, é necessário observar como se dá a condução do andamento da aula, particularmente as instruções de P, que estruturam tal andamento. Observemos, em primeiro lugar, o segmento a seguir, em que P instrui os alunos a lerem a história *The Frog Prince*:

> ***S.1(1)***[49] *- P- /.../ so this story* The frog prince *we're going to read today is not this / classical one / I mean it's based on it / but it's re-written by a contemporary author / so there are some changes yes? / so I'd like you to read it now / it's this new version of the story so that after we finish when we finish we can do some other activities ok? So this is going to be this is going to take about 10 minutes I think / not more than this / and if you don't understand any words or expressions you could underline it and we could talk about it after you finish all right?*

A primeira observação que podemos fazer é a de que P exerce sua posição de condutor do andamento da aula ao escolher o material didático a ser utilizado, isto é, as versões contemporâneas de contos folclóricos. Contudo, a partir desta posição previsível e autorizada institucionalmente, P propõe um deslocamento, na medida que sugere a leitura de histórias bastante conhecidas - os contos de fada folclóricos -, a partir de um outro lugar - as versões contemporâneas -, seja através de um outro ponto de vista de narração - do lobo, no caso da história *The true story of the three little pigs* -, ou de uma perspectiva

---

[49] Legenda: **S.7(4)**- segmento 7, da aula 4; **P**- professor; **A**- aluno; **A'A"**- dois alunos falam ao mesmo tempo; **Axxx**- grupo de alunos que falam ao mesmo tempo; **A3**- fala do aluno 3; **[...]**- comentário do pesquisador; **[inc]**- incompreensível; /- pausa breve; //- pausa mais longa; **ANYthing**- ênfase na entonação (maiúsculas); /.../- corte na transcrição.

crítica e bem humorada de um certo discurso feminista e de determinado discurso dito politicamente correto – em *The Frog Prince*.

Além da escolha do material didático, o professor posiciona-se enquanto aquele que conduz a aula através da escolha, da seqüência, e do tempo estabelecido para cada uma das atividades propostas. Como se pode perceber em S.1, os marcadores seqüenciais: *so I'd like you to read it now, ...after you finish, when we finish...*, e conclusivos: *so that after we finish...*, são usados por P para determinar a seqüência das atividades a serem feitas. Além disso, a tentativa de controle do tempo previsto para as atividades apresenta-se explicitamente na fala de P: *this is going to take about 10 minutes*, indicando a manutenção de uma prática discursiva escolar, segundo a qual P deve se responsabilizar pelo controle das tarefas realizadas em sala de aula.

Vale notar, ainda em relação a S.1, que P instrui os alunos de uma maneira predominantemente modalizada, isto é, ao invés de fazer uso do imperativo, por exemplo, dizendo algo como *read it now*, P propõe: *I'd like you to read it now*. Modalizações como essa marcam as falas de P em vários outros momentos no corpus, permitindo um efeito de sentido de amenização da autoridade de P. Tal efeito de sentido faz-se produzir, também, a partir do recurso do uso da primeira pessoa do plural: *we're going to read*, que acaba envolvendo o outro - o aluno - na determinação que P faz, ou a partir do aparente "convite" ao aluno, através de perguntas tais como: *ok?* ou *all right?*, para que este "concorde" com determinada proposta. Além disso, o uso da primeira pessoa do plural - *after we finish* - parece fazer prevalecer o efeito de que P e A decidem juntos, numa relação não desigual, então, o que deve ser feito.

Vejamos agora o segmento 2, que constitui um exemplo de como P propõe a atividade de escrita. Através deste exemplo, podemos notar o exercício de duas posições aparentemente conflitantes por P, ou seja, uma posição que abre amplamente a produção de

sentidos por parte dos alunos em seus textos escritos, e outra que, de certa forma, limita esta mesma produção:

> ***S.2(4)***- *P- line 30 / well / if you have any other questions / you can ask me while you do the next activity / ok / call me and I'll go to your chair / the next activity is a written one / and the last one / after this / is / we're going to talk a little / ok? / at the end of the class / but before / I'd like you to re / write on this piece of paper / ANYTHING / you like / THE WAY you like / WHATEVER you like / about what you just saw / you know / about the two stories / you can compare them / you can just talk write about one of them / you can err you know / criticize / make comments / you do whatever you feel like doing / whatever / it doesn't matter / ok / so / I'm going to give you about 20 / minutes so that you can write*

Note-se, antes de mais nada, no segmento acima, assim como em S.1, o uso de modalização, que parece minimizar o efeito de direcionamento por parte de P: *I'd like you to /.../*.

Através dessa instrução sobre a atividade escrita a ser feita pelos alunos, notamos a posição de P enquanto condutor da aula, e a posição de A (ainda que virtualmente, pois vai produzir o texto escrito em seguida) como produtor de efeitos de sentido, que vai escrever "o que quiser" a respeito dos textos lidos em sala. Parece-nos relevante observar a heterogeneidade do discurso se manifestando, através do conflito entre duas vozes aparentemente contraditórias que constituem uma formação discursiva escolar a partir da qual P fala, ou seja, uma mais autoritária e tradicional, e outra menos cerceadora: ao pedir aos alunos que escrevam o quê, e da forma como quiserem, notamos, na fala de P, o confronto de tais vozes se inscrevendo ao mesmo tempo, isto é, uma que abre quase incondicionalmente a possibilidade de produção de efeitos de sentido - o que, por sua vez,

pode indicar uma tentativa de se instaurar a disseminação de sentidos -, através dos termos *anything you like, the way you like, as you wish*, e outra que conduz – se não limita ou determina – essa mesma produção.

Tal limitação se dá através de um certo tipo de "múltipla escolha" que P – e não A – sugere. Essa múltipla escolha poderia ser assim explicitada: "produza sentidos livremente, porém escolha dentre estas alternativas: comparar, criticar, fazer comentários". Note-se, ainda, que P faz uso, repetidas vezes, do modal *can*, cujo sentido pode remeter não somente ao efeito de possibilidade, como também ao efeito de permissão, dada aos alunos por P. Enfim, uma voz que tende a determinada concepção mais tradicional de ensino-aprendizagem constitui o dizer de P, restringindo, de certa forma, a produção de efeitos de sentido por parte dos alunos, uma vez que a circunscreve dentro de determinados limites, sejam eles a comparação, a crítica ou comentários sobre as histórias, e, outra, menos cerceadora, amplia essa mesma produção, visto que os alunos "podem" escrever o que – e da forma como – quiserem.

O exemplo a seguir também ilustra a posição de P enquanto autoridade que conduz o andamento da aula, mas que se coloca enquanto ouvinte, deixando espaço para que os alunos se posicionem diante das histórias e produzam "seus"[50] sentidos. Observemos S.3:

> ***S.3(9)-*** *P- Now if you haven't finished / could you please finish while we talk / because now / I'd like to hear from you / your feelings / your* [inc] */ something that you / maybe something that you've written / that you'd like to / share / or something that you'd like to say about the stories / about anything that you'd like to discuss or agree or disagree / I'd like to hear from you / yeah / and I'm not going to say much / I wouldn't like to / I'd just like to listen // // would you*

[50] Convém lembrar os "esquecimentos" constitutivos do sujeito do discurso, sujeito este que tem a ilusão de ser a origem do sentido, e de que aquilo que diz tem um sentido único ou transparente (cf. Pêcheux,1969). Tal ilusão é efeito ideológico, que provoca o esquecimento de que os sentidos, antes de serem "nossos", falam em nós, e de nós.

make for example any relations between these stories and the original ones? or something that called your attention?

Como podemos perceber, P parece ter a intenção de deixar que os alunos – e não ele – produzam efeitos de sentido: */.../ I'd like to hear from you* ou *I'm not going to say much / I wouldn't like to / I'd just like to listen*. Esta tomada de posição de P enquanto ouvinte, que deixa de produzir sentido no/do lugar do aluno, constitui um deslocamento significativo em relação a aulas de leitura como normalmente se dão, pois, de acordo com pesquisas sobre o assunto, muitas vezes P silencia A, fazendo prevalecer a sua leitura, ou a do livro didático como corretas (cf Coracini,1995:67). O aluno, assim, mantém-se desprovido de autoridade para significar (cf. Grigoletto,1995:89). Não podemos deixar de notar, contudo, que tal deslocamento, isto é, P posicionando-se como ouvinte, faz-se, antes, a partir de uma decisão do próprio professor que, em seu lugar de autoridade, deixa espaço - ou não - para que A produza efeitos de sentido em sua posição-aluno. Enfim, a partir de sua posição enquanto aquele que conduz e determina o andamento da aula, P mantém, embora, ao mesmo tempo, desloque, seu lugar de autoridade. Esta autoridade de P é, de um lado, mantida, porque constitui efeito da ideologia e da história, que asseguram – ao mesmo tempo que permitem deslocamentos – os lugares e as funções dos principais atores da prática discursiva escolar, quais sejam, o aluno e o professor. De outro lado, ou ao mesmo tempo, sua posição enquanto autoridade é deslocada porque P não se propõe a produzir sentido no/do lugar do aluno.

Assim como em S.2, P abre a possibilidade de disseminação de sentidos, ao propor que os alunos falem sobre as histórias, sem impor um ou outro aspecto que ele (P) tenha achado relevante ou significativo. Não notamos, assim, em sua fala, resquícios de uma concepção de leitura que consista na soma e/ou na tradução de palavras desconhecidas, na

busca das idéias principais do texto, das intenções do autor, ou muito menos na mera localização no texto de respostas corretas a perguntas de interpretação feitas por P ou pelo livro didático. A ausência de tais características, ao lado de uma concepção de leitura que perpassa o ato de compartilhar significados: *something ... that you'd like to share*, de discuti-los, ou problematizá-los: *anything that you'd like to discuss or agree or disagree*, além da consideração de que os sentidos podem ser múltiplos: *anything that you'd like ...*, nos permitem dizer que a maneira como P instrui os alunos a produzirem sentidos constitui um deslocamento significativo naquilo que diz respeito ao tratamento da leitura em sala de aula. Não podemos deixar de ponderar, contudo, que a tomada de posição de P enquanto ouvinte permite também um efeito de sentido próximo à injunção ao dizer, como se os alunos, diante da opção de P em falar pouco, fossem quase compelidos a falar, ou a produzir efeitos de sentido.

Em suma, apesar de sua posição institucionalmente legitimada enquanto sujeito responsável pela preparação e condução do andamento de uma aula, que acaba autorizando-o a exercer, muitas vezes, a função de produtor exclusivo de sentidos no/do lugar do aluno, silenciando-o, P termina por exercer, no corpus, a posição predominante de ouvinte, enquanto A, por sua vez, ocupa a posição de produtor de efeitos de sentido. Tais posições de P e de A constituem o deslocamento fundamental a partir do qual outros deslocamentos se manifestam.

Focalizando nossa atenção sobre as instruções de P, que constituem o eixo organizacional a partir do qual o andamento das aulas se dá, percebemos que, a partir de sua posição enquanto ouvinte, P deixa de produzir sentido no/do lugar do aluno, para propor uma produção de efeitos de sentido que não se limita à mera localização no texto de respostas previsíveis, à tradução linear de palavras desconhecidas, ou à "soma" dos

significados das palavras do texto, na busca de um significado único. Em seu dizer, ao fazer instruções, notamos, pois, um deslocamento importante no que se refere ao tratamento da leitura em sala de aula, na medida que se concebe leitura enquanto ato de compartilhar, de discutir e de produzir sentidos com menos – ou nenhuma – limitação, que não seja a do momento histórico-social e das condições de produção do discurso. Tal concepção de leitura pressupõe, necessariamente, o aluno como sujeito que toma a palavra, assume o lugar daquele que significa, e que pode se manifestar a partir da heterogeneidade e complexidade que o constitui. Heterogeneidade, aliás, que se manifesta no dizer de P, que acaba falando a partir de duas vozes aparentemente conflitantes, mas que parecem constituir duas tendências contraditórias de uma mesma formação discursiva escolar, sendo uma mais autoritária e tradicional, que limita a produção de efeitos de sentido, e outra, menos cerceadora, que amplia esta mesma produção.

Tendo focalizado nossa atenção sobre as instruções de P, a partir das quais este ocupa a posição predominante de ouvinte, passamos a notar, em seguida, como se dá o exercício dessa mesma posição – e de A como produtor de efeitos de sentido –, através dos turnos de fala.

2.2.1.2- A distribuição dos turnos de fala

As posições básicas de P enquanto ouvinte e de A enquanto produtor de efeitos de sentido manifesta-se, também, através da distribuição dos turnos de fala. Notamos, no corpus, a presença de turnos relativamente longos, com raras interferências de P, ou outros em que somente os alunos discutem entre si, produzindo seus sentidos sem interferência de

P. Isto constitui um deslocamento em relação ao que normalmente ocorre na prática discursiva da sala de aula, uma vez que, nessa prática, P acaba por monopolizar os turnos, reservando aos alunos "as intervenções marginais, em geral, lacônicas (freqüentemente uma palavra ou um simples gesto), como reação ou obediência aos turnos diretores" (Coracini,1995:73). O trecho transcrito a seguir constitui um exemplo. Trata-se de um momento em que os alunos comentam a história *The Frog Prince*, relacionando-a com o conto folclórico em sua versão mais tradicional:

S.4(2)- A4- There's a contrast between err well thinking and I don't know how to say "politicamente correto".
A'A"- Politically correct.
A4- Politically correct behaviour and the murder.
A2- It's interesting because almost all of it of the story are there but err they're different because the motivation is the opposite / so for instance I suppose a very important part of the original story was the frog convincing the princess to kiss and there it's not necessary / it's just
A1- Just a deal
A2- Just a deal
A2- On a contingency basis [risos]
A2- And she feel happy to / como dizer?
A1- In the original story?
A2- No / in this story
A1- She feels happy?
A2- Yeah / because it's the only way she can get her ball
A1- Yeah / it's true / but she didn't ask the frog to to take the ball back because she [inc] *it's the politically correct way / so she prefers the deal*
A2- Yeah //
P- What about in terms of err / people who would read this story? / I mean children / teenagers / adults
A4- For children it is not interesting

Observamos que turnos relativamente longos, com raras interferências de P, reforçam sua posição enquanto ouvinte, bem como a posição de A como produtor de efeitos de sentido. Na medida que os alunos discutem entre si durante um tempo relativamente longo, sem interferência de P, parece haver mais espaço, ainda que potencial, para a disseminação de sentidos, uma vez que os sentidos vão sendo produzidos sem que sejam avaliados por P, ou considerados como fechados ou prontos.

Como se pode perceber, P apenas interfere no momento em que parece considerar oportuna a mudança de tópico, já que os alunos parecem ter esgotado sua discussão: *A2- Yeah //*. Assim, faz uso de uma pergunta do tipo *what about...?*, bastante recorrente no corpus, para marcar as mudanças de tópicos. Seguem alguns exemplos semelhantes, selecionados de outras aulas: *P- An han / and what about this / children's story or not children's story?*, ou: *P- /.../ what about this politically correct / thing? What do you think about it?*, ou ainda: *P- What about the second paragraph? There's a word I find interesting it's "queendom"*. É interessante notar que tais perguntas geralmente são feitas após turnos como S.4, ou seja, turnos relativamente longos em que P se mantém predominantemente como ouvinte, deixando, pois, de exercer funções que geralmente lhe são atribuídas, tais como a de avaliador ou de informador.

Assim, no jogo que se estabelece, ao mesmo tempo, entre o regular, isto é, P, em sua posição de condutor do andamento da aula, vez ou outra, introduzindo mudança de tópico, e o que é diferente, isto é, os alunos discutindo entre si sem interferência de P, percebemos um certo movimento na estrutura padrão da sala de aula e nas funções[51] geralmente

[51] Conforme Sinclair & Coulthard (1975), a estrutura padrão da sala de aula constitui-se normalmente da seguinte forma: há uma solicitação do professor, uma resposta do aluno e uma reação avaliativa do professor. Cicurel (1985), por sua vez, reconhece como funções sócio-profissionais do professor de línguas as seguintes: animador, avaliador e informador. Para Coracini (1994:65), esta última função caracteriza-se, no dizer do

atribuídas exclusivamente a P, o que favorece o exercício de posições outras por parte de A. Em S.4, por exemplo, os alunos exercem uma dessas funções, ou seja, a de informador, que informa, no caso, termos desconhecidos na língua estrangeira: *A4- ... I don't know how to say "politicamente correto"; A'A"- Politically correct.* Como podemos notar, são os alunos - A'A" -, e não P, que fornecem a A4 a informação de que "politicamente correto" corresponderia a "politically correct" em inglês.

O próximo segmento constitui um exemplo em que A ocupa posições geralmente exercidas exclusivamente por P, provocando movimento na estrutura regular de participação da sala de aula. Em S.5, P e A falam sobre pequenas mudanças de uso dos pronomes "she/her", que hoje são, muitas vezes, utilizados, assim como "they/their", no lugar de "he/his", quando não se determina o sexo de quem se fala. Vejamos:

> ***S.5(1)***- *P- Yeah but they could use "he" as they used to be* / [corrigindo-se] *as they used to do* / *"he" but now they use "she"* / *they used to use "he"*
> *A1- I don't know why but "she" is always for teachers and "he" is always for professors* [risos] / *I'm joking*
> *A3- I've heard about a book called* / *book of "j" jota?* / *from* [inc] *where he changes the the Bible story and then God it's a woman called J something* / *I don't know I can't remember the name* / *but the name of God it's J* / *a female name* // *maybe it's*
> *Axxx*
> *A2- What do you think of taking a look at the story continuations?* [trata-se de um ou outro acréscimo que os alunos teriam criado para o final da história lida]
> *A3- Yeah it could be interesting.*
> */.../*

professor, através de falas explicativas e didáticas, longe, segundo a autora, de uma suposta neutralidade, constituindo, pois, um dizer persuasivo.

A1- The princess / after that / the princess implements the estate developer's project [risos] *and she becomes more and more powerful* [risos] *and she lives happy forever* [risos] *it's a happy end.*

A2- That's interesting because err

A1- Why do you think she killed the frog?

A3- And number 1 ["number 1" corresponde à "sugestão" número 1 do "guideline[52]" fornecido por P aos alunos] */ changing the story?*

A2- No I didn't do it

No segmento acima, pode-se perceber, por três vezes, em um curto espaço de tempo, que os alunos deslocam a estrutura padrão de participação da sala de aula que, como já foi apontado em outras pesquisas (cf. Coracini,1995:61), deixa ao aluno o turno secundário, que normalmente se realiza de forma monossilábica. A2, por exemplo, dá início a um turno novo, sugerindo que os colegas compartilhem suas versões continuadas da história lida: *what do you think of taking a look at the story continuations?*. A3, por sua vez, inicia também um turno, perguntando se alguém teria mudado a história: *And number 1 / changing the story?*. A referida estrutura é outra vez mobilizada quando A2 – e não P – avalia outro aluno: *that's interesting /.../*. Contudo, não podemos deixar de ponderar que P - cuja intenção é justamente "experimentar" uma aula "alternativa", em que os alunos se constituam enquanto produtores de efeitos de sentido -, a partir de sua posição institucional e discursivamente legitimada de autoridade, parece "deixar", ou "permitir" que os alunos produzam seus sentidos, sem sua interferência.

---

[52] Como dissemos anteriormente, este "guideline" (em anexo) consiste em sugestões de aspectos que os alunos poderiam abordar em sua produção escrita, tendo sido utilizado apenas na primeira aula gravada. Nas aulas seguintes, P decidiu não fornecê-lo aos alunos, na tentativa de evitar o direcionamento da produção de efeitos de sentido por parte deles. A título de exemplo, vejamos estes dois itens, dos sete que compõem o referido "guideline": "If you could change the story, what would you do?", ou "Would you make any relations between the story you have just read (or listened to) and the classical one which "originated" it? What would they be?"

É interessante observar que turnos longos, com raras interferências de P, favorecem também a manifestação da heterogeneidade do discurso, uma vez que vozes de outras formações discursivas, que não a escolar, fazem-se presentes. No segmento acima, por exemplo, os alunos produzem um discurso lúdico, ao trazerem vozes que remetem a um certo discurso sexista: *I don't know why but "she" is always for teachers and "he" is always for professors / I'm joking*, ou a outro, que atravessa efeitos de sentido de um discurso liberal: *the princess implements the estate developer's project* [risos] *and she becomes more and more powerful* [risos] *and she lives happy forever* [risos] *it's a happy end.*

Em resumo, as posições básicas de P e A manifestam-se também através da distribuição dos turnos nas aulas registradas. A partir de sua posição enquanto ouvinte, P, muitas vezes, deixa de fazer interferências, em turnos relativamente longos, nos quais os alunos discutem entre si. Estes, por sua vez, deslocam-se de uma posição a partir da qual só se intervém monossilabicamente, para outra, a partir da qual produzem efeitos de sentido. Além desta posição básica, ocupam outras, normalmente exercidas por P, tais como a de informador, de avaliador ou de iniciador de turnos.

A distribuição dos turnos, tal como se dá no corpus, parece favorecer, pois, a possibilidade de disseminação de sentidos, na medida que os alunos vão produzindo seus sentidos sem muita interferência de P e sem a preocupação de chegar a conclusões estanques ou definitivas; o movimento na estrutura padrão de participação da sala de aula, uma vez que alunos e professor exercem posições outras que não as que normalmente ocupam; e a manifestação da heterogeneidade do discurso e do sujeito, através da emergência de vozes constitutivas de formações discursivas diversas, sejam elas marcadas por um certo discurso sexista, ou por determinado discurso liberal. Estes três fatores - a

possibilidade de disseminação de sentidos, o movimento na estrutura regular de participação da sala de aula, e a manifestação, de forma mais evidente, da heterogeneidade do discurso e do sujeito - constituem deslocamentos significativos em relação a uma prática discursiva tal como tem se estabelecido em aulas de leitura, conforme indicam pesquisas em Lingüística Aplicada.

Após ter focalizado nossa atenção sobre a distribuição dos turnos de fala, passamos, em seguida, a observar manifestações de resistências de A e de P que reforçam suas posições fundamentais enquanto, respectivamente, produtor de efeitos de sentido e ouvinte.

2.2.1.3- As resistências

Nos próximos três segmentos, observamos manifestações diferentes de resistências, tanto de A como de P, estabelecendo relações com as duas posições fundamentais exercidas por ambos os sujeitos nas aulas registradas. O que nos parece particularmente significativo, em relação às resistências de P e de A, diz respeito à recusa dos sujeitos em ocuparem - ou permanecerem em – uma dada posição no discurso, o que nos remete a uma das características de um discurso polêmico, que, diferentemente de um discurso autoritário, permite o questionamento do sujeito em relação à estagnação do lugar que ocupa no discurso (cf. Orlandi,1980:33). Ou seja, mesmo a partir de uma posição que normalmente não exerce, como no caso de A, por exemplo, que, neste corpus, ocupa predominantemente a posição de produtor de efeitos de sentido, enfim, mesmo nesta posição, que constitui um deslocamento na prática discursiva da sala de aula, o aluno resiste, recusando uma certa injunção ao exercício da posição daquele que deve falar (cf. S.8, adiante). No que diz

respeito a P, notamos, em S.6, uma certa resistência a ocupar a posição de produtor de sentido no/do lugar do aluno e a impor o(s) seu(s) sentido(s). Vejamos um momento em que P e A falam sobre mudanças feitas pelo autor de *The Frog Prince*, nas palavras "women", que se torna "womyn", e "kingdom", substituída por "queendom":

***S.6** (9)- P- What do you mean?*
A1- And / they / intend to / they intend to spare these things / or they / err he's being //
P- he's being / [como que esperando A1 completar sua fala]
A1- Irônico?
P- I don't know
P- Well / I don't know / You tell me [risos] *// for example / just some information / the second story / the three little pigs / is is an / individual book / it's individual / now this / "frog prince" is part of a book where there are lots of stories / changed / you see / lots of stories changed / The Three Little Pigs / Sleeping Beauty / Rapunzel / lots / and the author / he makes some changes / now / you tell me / do you think it's ironic it's not ironic why is it ironic? Or why it's not*
A1- Yeah / you have /.../

Ao resistir a dar algum sentido no/do lugar do aluno, P faz uso de três recursos, ou seja, a repetição do que A1 fala: *he's being /*, seguida de uma pausa; a justificativa de que não sabe: *I don't know*; e, finalmente, a transferência de posição, no momento em que diz: *you tell me*, sugerindo que A se posicione enquanto autor, responsável pelo seu dizer, dizendo, portanto, qual – ou quais – sentido(s) está produzindo, ou querendo produzir. O deslocamento que se manifesta, neste caso, consiste, pois, no fato de que P deixa de ocupar a posição predominante de informador ou produtor exclusivo de efeitos de sentido. É preciso ponderar, outra vez, que a posição de P enquanto aquele que se coloca na posição

de ouvinte parte, antes, de sua posição de autoridade que conduz o andamento da aula. A partir desta posição-condutor, P encontra-se autorizado a "transferir" a posição que normalmente é ocupada pelo professor em aulas de leitura, isto é, como aquele que produz sentido no/do lugar de A, para o aluno, de forma que este produza seus efeitos de sentido.

Parece significativo o fato de os alunos rirem após a fala de P: *you tell me*, como se "estranhassem" a posição de P naquele momento, uma vez que tal tipo de atitude - P resistindo a produzir sentido a partir do ou no lugar do aluno - não parece regular em uma prática discursiva escolar. Considerando que o riso constitui manifestação de subjetividade, pode-se dizer que os alunos, ao rirem, parecem compartilhar – se não aprovar –, através de uma aparente posição de cumplicidade, a atitude de P. Ainda em relação ao segmento S.6, vale notar que P não deixa de ocupar também a posição daquele que informa, ao esclarecer, no final do segmento, a fonte das histórias lidas em sala. Após tal esclarecimento, P volta a sugerir que o aluno se posicione: *now / you tell me / do you think it's ironic it's not ironic why is it ironic? Or why it's not*. Não se pode deixar de observar, entretanto, que a fala de P, ao insistir que A fale: *now / you tell me*, perpassa um certo efeito de sentido de injunção, ou seja, de uma quase imposição de P para que A se posicione. Tal efeito parece constituir uma manifestação de poder, pois, a partir da autoridade que lhe é legitimada, P pode "determinar" que A fale.

De qualquer maneira, é preciso não deixar de ressaltar que os segmentos apresentados acima - S.5 e S.6 - apontam para um deslocamento importante, não no sentido de que ocorre uma mudança efetiva dos lugares que ocupam os sujeitos, mas no sentido de que, embora se mantendo como autoridade, P abre espaço para que os alunos expressem suas idéias, dêem sua opinião, enfim, produzam efeitos de sentido.

No próximo segmento, P e A conversam sobre possíveis relações entre mudanças na língua, tal como se dá com a palavra "womyn", por exemplo, e mudanças nas relações

sociais, particularmente entre homem e mulher. Neste trecho, P parece resistir a fazer algum tipo de avaliação diante das falas de A1 e A2: em um primeiro momento, através da transferência desta função – de avaliador – para outras alunas do grupo, e, no restante do trecho transcrito, através dos termos *an han*, *I see* ou *well*, que não fecham os turnos, permitindo que A2 continue a produzir efeitos de sentido. Observemos:

S.7(3)- A3- Err there are many men that / are "machista" / I don't know the term / every man is a little bit "machista" because they / critic / the woman and / sometimes / they want to show the power and things / maybe that changes
A1- no I don't think this because the women are / more "machista" than men [risos] */ the princess is* [inc]
P- An han / do the women here agree? [risos]
A2- we used to read fairy tales / some things like / ambiguos? Things / because every time err / we see two sides / the good side / men fighting with women so / this view / this point of view show us that / the time / is changing / the mind of people especially the [inc] *people change / in the in the time / you know? / this point is interesting for this / it's these these changes that happen in the mind of the people*
P- An han / but do you think that
A2- [interrompendo P] *not fighting with men and women*
P- Ah I see
A2- but the the life is unity / everybody has the same chances / the same / power / in the life / you know?
P- I see I see an han
A2- I think it's better / this is the idea of / next / century [rindo]
P- Well [alguns alunos riem]

Logo na primeira pergunta de P: *do the women here agree?*, notamos que este procura evitar – ainda que não tenha consciência disso – avaliar o que A1 diz, transferindo essa função para as outras alunas do grupo, ao solicitar que elas mesmas – e não ele - o

(A1) avaliem, ou seja, há espaço para que A se posicione enquanto avaliador (avaliadoras, no caso). É significativo notar que P permanece na posição de ouvinte não exclusivamente porque, deliberada ou conscientemente, assim o determina, mas também porque A insiste em se manter na posição de produtor de efeitos de sentido, resistindo, portanto, a calar-se diante de uma pergunta feita por P: basta observarmos, por exemplo, as duas falas que se encontram no meio do trecho transcrito, em que P parece tentar argumentar alguma coisa, iniciando uma pergunta: *P- An han / but do you think that*, mas é interrompido imediatamente por A, que continua se posicionando: *not fighting with men and women.*

Outra observação relevante em relação a S.7 concerne à heterogeneidade do discurso, que se manifesta, de um lado, através de vozes que remetem a uma formação discursiva marcada pela discussão homem-mulher: */../ every man is a little bit "machista" /.../*, ou: *I don't think this because the women are / more "machista" than men* [risos], ou ainda: *because every time err / we see two sides / the good side / men fighting with women so / this view / this point of view show us that / the time / is changing*, e, de outro, através do resquício de determinada voz constitutiva de um discurso pedagógico, voz esta que relaciona o ato de ler ao ato de "mostrar", ou ensinar algo: *so / this view / this point of view show us that / the time / is changing / the mind of people*. Notamos, ainda, vozes que remetem a determinado discurso político, de certa forma panfletário, que prega a igualdade entre os homens e que postula mudanças: *A- /.../ the life is unity / everybody has the same chances / the same power /*", ou *"A- /.../ the time / is changing / the mind of people especially the* [inc] *people change.*

O segmento 8, a seguir, constitui um exemplo em que observamos um confronto explícito entre P que solicita a participação dos alunos: */.../ is there anything that / called your attention anyhow?*, e A que resiste a participar: *A2- No / I don't want to speak.*

S.8(4)- A1- I thought that both stories / both stories are very interesting err it seems very funny / the way / he wrote / the stories / I thought it was very good very good

P- But is there anything that / called your attention anyhow?

A2- No / I don't want to speak.

P- If you don't want to sp... [interrupção da palavra "speak"] */ if you / if you're talking in English and you don't know the word in Portuguese / you you just ask and I'll say in Portuguese*

Antes de comentar a fala de A2, note-se a posição de identificação (cf. 2.2.2) de A1 diante das histórias provocadoras, posição que se manifesta a partir de apreciações favoráveis diante das histórias provocadoras: */.../ both stories are very interesting / err / it seems very funny / the way / he wrote / the stories /.../..*

Ao recusar ocupar a posição de quem deve responder a uma solicitação de P, a quem é legitimada a posição de autoridade, A2 resiste frente ao poder exercido por este último e rompe a estrutura padrão da sala de aula, fazendo a opção declarada de calar-se. Assim, a partir de sua posição enquanto aquele que produz efeitos de sentido – ao menos potencialmente, diante de uma pergunta de P -, A recusa-se a fazê-lo.

É oportuno notar, neste segmento, a mobilização que se dá na relação professor-aluno, considerando-se, evidentemente, tal relação enquanto uma relação de poder, portanto, como ativação e desdobramento de uma relação de forças e, por isso, como lugar de confronto, de luta e de resistências. Tal concepção de poder, aliás, é fundamentada em Foucault (1975), para quem o poder não se localiza em determinado ponto, na medida que representa uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social, funcionando em cadeia, não podendo, portanto, ser encontrado aqui ou ali, mas circulando. Assim, dissemina-se em um feixe aberto de relações na qual os indivíduos podem encontrar-se ora exercendo-o, ora sofrendo sua ação, não sendo alvos inertes ou consentidos do poder, mas funcionando como

centros de transmissão dele, porque cada um de nós é titular de um certo poder e, por isso, veicula o poder (cf. Foucault,1979). Foucault amplia, pois, a noção de que o poder tenha função única de reproduzir as relações de produção, e de que se localiza no aparelho de Estado, visto como instrumento único do poder de uma classe sobre a outra. Em suas palavras:

> *O poder não está localizado no aparelho de Estado e [...] nada mudará na sociedade se os mecanismos de poder que funcionam fora, ao lado dos aparelhos de Estado a um nível muito mais elementar, quotidiano, não forem modificados.*
>
> (Foucault,1979:149)

Fundamentando-se em Foucault, Nóbrega (1993), ao tratar dos micro-poderes que perpassam todo o corpo social, faz uma análise das manifestações de poder na fala de professor e de alunos em contexto de aulas de leitura em LE. Segundo a autora, ao esquecermos que exercemos e que somos submetidos ao poder, perpetuamos relações opressoras que poderiam ser modificadas, caso compreendêssemos a dialética que há no exercício dele. Para ela, é na flexibilidade desse poder no discurso que se encontra a brecha para a transformação.

Nóbrega (op.cit) observa em seu corpus de análise a existência de três tipos de manifestações de poder na fala do professor, quais sejam, através de uma relação de controle e de domínio; através da infantilização da linguagem, ou através do jogo dos lugares, ou seja, o apagamento do lugar do aluno, ocupado pelo professor, que se torna praticamente agente exclusivo na interação. Este último tipo de manifestação resulta na polissemia contida (Nóbrega,1993:95). Em se tratando dos alunos, a autora conclui que o papel destes na relação funciona, na maioria das vezes, através do silêncio, que significa

ora uma atitude de submissão, ora uma atitude de resistência. No primeiro caso, o professor silencia os alunos ao protegê-los de situações de conflito, ou ao demandar perguntas que exigem respostas curtas e, no segundo, o aluno resiste, seja mantendo-se calado, instaurando, assim, o múltiplo, o polissêmico (Nóbrega,1993:124), seja falando em outro lugar o que lhe foi calado, como, por exemplo, através da ironia. Diferentemente dos resultados de pesquisa apresentados por Nóbrega, A2, em S.8, não se cala porque é silenciada pelo professor, mas porque decide fazê-lo[53].

Voltando ao segmento S.8, observamos, enfim, a manifestação deste poder que se dissemina, que circula, e que produz efeitos. É interessante notar, como exemplos desses efeitos, que P, imediatamente após a recusa de A em comentar sobre as histórias, parece não conseguir prescindir de sua posição de autoridade, que solicita algo que deveria ser realizado, ou seja, a fala de A. Ou seja, mesmo diante da recusa da aluna em se posicionar declaradamente diante das histórias lidas, P insiste, mais uma vez, para que A fale, mostrando-se, desta feita, disposto a ajudar: *you just ask and I'll say in Portuguese*.

Vale observar, ainda, que a atitude de resistência de A2 parece mobilizar P de tal forma, uma vez que se trata de uma atitude inesperada, que este parece se embaraçar, ao romper a emissão de uma palavra: *"if you don't want to sp...* [interrupção da palavra "speak"]", e ao cometer um lapso, usando, por duas vezes, o termo *Portuguese*, no lugar de *English*. Temos, então, um exemplo da determinação e da força que uma posição discursiva exerce sobre o sujeito, ou seja, por mais que se proponha, ao menos conscientemente, considerar enquanto constitutivas do discurso as questões do confronto, do conflito e da relação de poder, que pressupõe resistência, P, diante de uma situação evidente de confronto, não parece conseguir lidar de forma tranqüila com aquilo que, historicamente,

---

[53] Murce Filho (1998a) observa intervenções feitas por alunos em aulas de LE, e os efeitos de tais interferências na relação (de poder) P-A, incluindo-se efeitos de silenciamento, ora de P, ora de A.

permeia efeitos de sentido negativos, ou seja, o conflito ou a resistência. Trata-se, enfim, de um efeito ideológico, da história, da memória discursiva de P que, após anos de experiência enquanto aluno e professor, dificilmente (se) desloca (em) uma prática discursiva que o(nos) determina e que o(nos) marca. Este "embaraço" de P diante de uma atitude imprevista de A nos permite observar a manifestação da heterogeneidade do discurso e do sujeito, através do conflito entre duas vozes, ou duas tendências, que constituem, contraditoriamente, uma formação discursiva escolar, a partir da qual P produz seu dizer, isto é, uma voz que considera o confronto e a resistência enquanto problemas – visto que P parece se perturbar diante da recusa de A em falar - e outra, que os considera como constitutivos do discurso e do sujeito – visto que P se propõe a ajudar A, dando prosseguimento normal ao andamento da aula.

Em suma, a partir de determinadas resistências de P e de A, podemos notar, assim como o fizemos a respeito das instruções de P, e da distribuição dos turnos, como se dá o exercício das posições fundamentais ocupadas por P e A nas aulas registradas. Enquanto ouvinte, por exemplo, além de resistir a produzir sentido no/do lugar do aluno, P resiste a desempenhar a função de avaliador, não fechando ou estancando o movimento de sentidos, enquanto os alunos produzem suas falas. Esses, por sua vez, mantêm-se, predominantemente, na posição de produtores de efeitos de sentido, chegando a interromper a fala de P, ou mesmo a recusar falar, numa atitude de confronto diante de uma solicitação deste. Através desse confronto, a heterogeneidade se manifesta no dizer de P, no qual detectamos um conflito de vozes que parecem contraditoriamente constitutivas de uma formação discursiva escolar, ou seja, uma que considera o confronto e o conflito enquanto problemas, e outra, que os concebe enquanto constitutivos do discurso e do sujeito. No que se refere ao dizer de A, a heterogeneidade apresenta-se através de vozes constitutivas de

formações discursivas diversas, ora marcadas pela discussão da questão homem-mulher, ora pela questão da leitura escolar, ou por um discurso político, de certa forma panfletário.

A manifestação de resistências diante de papéis mais ou menos estabilizados, tais como P ocupando a posição de quem deveria conduzir exclusivamente a leitura (interpretação) de determinado texto, silenciando A, reforçam, no corpus analisado, a posição deste último enquanto produtor de efeitos de sentido, e a de P como ouvinte. Assim, ao não apagar o lugar do aluno, falando por ele, o dizer de P parece favorecer a disseminação, ou a não contenção dos sentidos. As resistências acabam favorecendo também a emergência da heterogeneidade do discurso e do sujeito.

Tendo observado como se estabelece a relação P-A-T, através do andamento das aulas analisadas, atentamos, em seguida, de forma mais aprofundada, para os modos a partir dos quais os alunos produzem efeitos de sentido, ao se posicionarem diante da leitura das histórias provocadoras, ou seja, as posições de identificação ou de resistência. Através delas, notamos a manifestação de posições outras, de deslocamentos e de heterogeneidade.

2.2.2- A posição de identificação

As análises seguintes consistem na observação mais aprofundada da posição básica dos alunos enquanto produtores de efeitos de sentido, particularmente naquilo que concerne às maneiras como se posicionam diante das histórias provocadoras. A primeira posição – de identificação – diz respeito à adesão dos alunos em relação às transformações das histórias tradicionais em versões contemporâneas. A segunda – de resistência – refere-se a uma certa dificuldade dos alunos em se identificarem com essas mesmas transformações. No decorrer

das análises, procuramos examinar outras posições de sujeito ocupadas por A, que apontam ora para uma prática discursiva mais regular, porque determinada pela história dos alunos enquanto sujeitos constituídos através do discurso pedagógico, ora para deslocamentos nessa prática. Ao mesmo tempo, observamos manifestações de heterogeneidade do discurso e do sujeito.

A posição de identificação tal como se dá no corpus analisado é caracterizada fundamentalmente por apreciações favoráveis diante das transformações das histórias tradicionais em versões contemporâneas, ou por um dizer que não se opõe, ao menos explicitamente, a essas mesmas transformações.

Para observarmos como se manifesta a posição de identificação dos alunos diante das histórias provocadoras, vejamos, em primeiro lugar, o segmento S.9, em que um grupo de adultos de uma escola de línguas comenta a história *The Frog Prince*:

> ***S.9-****A4(2)- I feel this funny / the text / because of the this humour about what we we should think and behave / err / it's funny / I'd like to know if there are other children stories like that / written in the same way.*
> *P- Yeah / there's a book.*
> *A4- Really? /.../*
> *A1- It's interesting because there's no no prince / there's no heroes in the story / just people acting / but there's no right no wrong / you see / because we can we can / agree with the behaviour of the princess because she killed the guy / we can agree because it's just a estate developer* [risos] *and believe it / we can disagree also.*

Como se pode perceber, logo na primeira fala, A4 posiciona-se de forma favorável às transformações da história tradicional, fazendo apreciações: *I feel this funny / the text, it's funny /.../*, e explicitando seu interesse em conhecer outras histórias transformadas: *I'd like*

to know if there are other children stories like that / written in the same way. Da mesma forma, A1 também parece se identificar com a história, ao fazer uso de uma apreciação: *it's interesting because /.../*.

Atravessando essas apreciações, verificamos a manifestação de uma voz que remete a uma concepção de leitura constitutiva de uma formação discursiva escolar mais tradicional, que relaciona leitura à veiculação de algum tipo de ensinamento ou lição, ou mesmo de maneiras de se comportar, como o próprio aluno diz, ao afirmar que a história é engraçada por causa do humor com que é tratada a questão de como devemos pensar ou nos comportar: *I feel this funny / the text / because of the this humour about what we we should think and behave / err / it's funny*.

No que se refere ao sujeito A1, especificamente, percebemos, além do deslocamento de posição daquele que significa a partir do gesto de interpretação de P, para aquele que produz efeitos de sentido e se identifica, fazendo apreciação, notamos também outra posição que estamos chamando de problematizadora. Esta se dá através da problematização de efeitos de sentido de termos complexos que remetem a uma formação discursiva marcada por um discurso moral-burguês que o – e nos – constitui. Tais termos complexos consistem na questão do que seja verdade ou mentira, certo ou errado, bom ou mau, enfim, dicotomias que, normalmente, parecem vistas em uma perspectiva de polarização, privilegiando-se, quase sempre, o primeiro pólo da oposição, mesmo que não se tenha controle sobre o que cada elemento dos pólos pode significar.

Aquilo que nos chama mais a atenção sobre esta posição que estamos chamando de problematizadora – manifesta em outros momentos do corpus - diz respeito ao deslocamento que ela permite, ou potencializa, ou seja, mesmo a partir de uma formação discursiva moral, marcada por dicotomias, o sujeito problematiza questões aparentemente dadas ou estabilizadas, que acabam restringindo o movimento de sentidos próprio da

linguagem. Restrição esta que parece desconsiderar o movimento que há entre os pólos de uma relação dicotômica, ou seja, dos efeitos de sentido que se movimentam nesta "região" entre isso ou aquilo, e que podem ser isso e aquilo, e/ou nem isso nem aquilo. Região do movimento próprio do significante, que não existe enquanto presença, mas que se institui no movimento, na *différance* de que fala Derrida (cf. Derrida,1972:34-39)[54]. Movimento que constitui também o sujeito, representado de um significante para outro significante, produzindo um resto que sempre retorna enquanto falta (cf. Leite, 1997:4-5).

Em termos de materialidade lingüística, a posição problematizadora de A1 se manifesta através do jogo que se estabelece entre a dicotomia certo/errado e a palavra *no*. Ao sugerir uma não existência *there's no right* daquilo que seria "certo", e uma não existência *(there's) no wrong* do que seria "errado", concomitantemente, um efeito de sentido que o dizer do sujeito permite perpassa a consideração da "presença" – e da "ausência" –, ao mesmo tempo, do que seria "certo" naquilo que seria "errado", e vice-versa. Ou seja, é como se o sujeito se posicionasse sem privilegiar um dos pólos da dicotomia. Um funcionamento semelhante acontece com o verbo *agree* e *disagree*, no mesmo segmento, uma vez que o prefixo *dis-* se une ao verbo para compor o que seria o pólo oposto de *agree*. Assim, ao dizer *we can agree because it's just a estate developer* e, imediatamente em seguida, *we can disagree also*, o sujeito se posiciona problematizando, desta vez, a sua própria posição diante da história lida, posição que pode ser de aderência à posição da personagem princesa: *we can / agree with the behaviour of the princess because she killed the guy*, ou de recusa a tal aderência: *we can disagree also.*

---

[54] A respeito desta "presença", vale reproduzir as palavras de Derrida (op.cit.:35-36): "Com efeito o jogo das diferenças supõe sínteses e repercussões que não permitem que, em nenhum momento, em nenhum sentido, um elemento esteja *presente* em si próprio e apenas remeta a si próprio. Quer se trate da ordem do discurso falado ou do discurso escrito, nenhum elemento pode funcionar como signo sem remeter para um outro elemento que em si próprio não está simplesmente presente. /.../ Não há nada, nem nos elementos nem no sistema, que esteja simplesmente presente ou ausente num lugar" (grifo do autor).

Parece-nos, portanto, que a posição predominante de sujeito tomada por A1 é de uma certa perplexidade diante da questão da polarização, ou seja, diante da dicotomia fundamental "ou isso ou aquilo", que parece pressupor, implicitamente, uma injunção do sujeito a uma tomada de posição frente a determinada oposição binária, explicitando a opção que faria ao identificar-se com um ou outro pólo da relação. Diante desta injunção que privilegiaria o certo ou o errado, ou o ato de concordar ou não com algo, o sujeito do segmento acima acaba tomando uma posição que se constitui quase uma não-posição, uma vez que não privilegia, ao menos aparentemente, ou não se identifica exclusivamente com um dos pólos das dicotomias.

Ao mesmo tempo, contudo, se observarmos - ainda A1, em S.9 - a fala que antecede o operador argumentativo *but*, ou seja, *it's interesting because /.../*, e as falas que o procedem: *there's no right no wrong*, ou */.../ agree /.../ disagree*, que caracterizam o que estamos chamando aqui de não-posição, podemos notar também um efeito de sentido que aparentemente indica uma resistência - inconsciente - do sujeito diante desta não-posição, ou seja, dessa ausência de privilégio de um dos pólos das oposições *certo* ou *errado* e *concordar* ou *não concordar*. Ou seja, ao mesmo tempo que o sujeito problematiza as oposições binárias, aparentemente sem privilegiar um dos pólos, seu dizer aponta para uma resistência em relação a essa não-posição, efeito que se faz possível a partir da estrutura X *but* Y, ou seja, *it's interesting /.../* but *there's no right no wrong /.../ we can agree /.../ disagree also.*

De qualquer maneira, é preciso observar que esta posição que parece uma não-posição pode ser significativa, uma vez produzida na prática discursiva escolar, que se constitui, muitas vezes, em meio à perpetuação de uma certa ideologia que se constrói a partir de dicotomias, privilegiando-se, evidentemente, a reprodução do que é tido como

certo - portanto, permitido -, e excluindo-se o que é tido como errado - e proibido -, de acordo com os interesses dessa mesma ideologia.

É oportuno observar os dois segmentos seguintes em que o sujeito A4, da mesma aula, problematiza a questão da verdade. No primeiro segmento, temos parte do texto escrito por ele, e, no segundo, um trecho de sua fala durante a discussão sobre as histórias lidas. Em ambos os segmentos, o aluno narra e comenta um curso de treinamento que freqüentara:

> ***S.10-*** *A4(2)- Ten years ago, in a negotiation training course, I learned something about truth; there are always many different truths, depending on the point of view. The wolf's version and the normal known version reminded me this negotiation course./.../.*

> ***S.11-*** *A4(2)- /.../ there was a story / two / err / words / worlds / two universes and they they were put together to start a negotiation / and the cameras / were / recording / and after another paper with another part of the story with other views of the things that happened and they were put together / second time / and it was incredible err / we learned that there there there / there is always / true truths / the first man's truth and the second man's truth / and they are absolutely sure they have / razão.*

A observação primeira que se pode fazer diz respeito ao que estamos chamando de expansão de leitura previsível, pois o aluno toma a palavra, não somente para comentar as histórias lidas, mas para contar sobre um curso de treinamento que freqüentara, estabelecendo relação entre o referido curso, a questão da verdade e as histórias lidas em sala de aula. Concomitantemente a esta posição assumida pelo sujeito enquanto determinador de seu dizer, que toma a palavra para expandir a leitura que faz dos textos lidos em sala, comentando algo que lhe diz respeito, ou seja, um episódio de sua vida,

temos a posição problematizadora, que permite um efeito de sentido de que a verdade não é única, estanque, nem está em determinado lugar, constituindo-se, portanto, enquanto algo que é produzido. Tal efeito de sentido faz-se possível, nos dois segmentos acima, porque o sujeito enunciador "trabalha" os sentidos da palavra *verdade*, ora colocando-a no plural: *there are always many different truths*, postulando, portanto, a existência de verdades, ao invés de uma suposta verdade transcendental, ora modificando-a pelo próprio adjetivo derivado de *truth*: *there is always true truths*.

Contudo, a ponderação que se pode fazer, voltando a atenção para os segmentos S.10 e S.11 acima, é a de que, embora se posicione de forma problematizadora diante de uma questão complexa, isto é, o problema da verdade, postulando a possibilidade de diversas verdades, no lugar de uma verdade transcendental, o dizer do sujeito A4 não deixa de resvalar um efeito de sentido de uma outra verdade aparentemente estanque, uma vez que se manifesta através de uma asserção, reforçada pelo intensificador *always*. Visto que o efeito de sentido predominante de uma asserção é o efeito de verdade – aparentemente inquestionável - daquilo que é dito, o sujeito assume a verdade do que diz, inscrevendo – para não dizer fixando - uma outra verdade: *there is always true truths*. Aliás, é oportuno observar a (quase) impossibilidade de se produzir sentido na linguagem, sem que se pressuponha um desejo - implícito e inconsciente, muitas vezes - da Verdade, ou do significado transcendental, que parece constituir nossas subjetividades. A esse respeito, podemos retomar Foucault (cf. 1971:10), ao postular a ligação do discurso com o desejo e com o poder, visto que

> *o discurso – como a psicanálise nos mostrou - não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é, também, aquilo que é o objeto do desejo; e visto que – isto a história não cessa de nos*

> *ensinar – o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual queremos nos apoderar.*
>
> (Foucault,1971:10)

Vale retomar também as palavras de Arrojo (1992:38), ao falar sobre o leitor que, segundo ela, deve deixar de ocupar a posição passiva daquele que decodifica significados, para aquele que se conscientiza de sua interferência autoral[55] nos textos que lê:

> *O desmascaramento do "desejo exigente, potente, sistemático e irreprimível de um significado transcendental", nas palavras de Derrida /.../, proposto pela reflexão desconstrutivista, traz, portanto, como conseqüência primordial, a necessidade de se assumir a responsabilidade pela inevitável produção de significados que sublinha todas as atividades e relações humanas. Esse desmascaramento envolve também a aceitação do desejo de poder autoral que motiva qualquer ato de leitura e compreensão. Em outras palavras, já que a convenção é resultado de um acordo que tem como meta organizar e controlar a produção de significados, aquilo que se estabelece como "convencional" é resultado também de uma luta pelo poder de significação, uma luta tão acirrada que precisa, inclusive, identificar-se com a procura do significado "transcendental", imune à passagem do tempo e acima de qualquer viés de interpretação, ou seja, de um significado tal que pudesse abolir e suplantar todos os outros – "temporários" e "incompletos" – para todo o sempre.*
>
> (Arrojo,1992:38)

[55] Concebendo-se, evidentemente, "autoria" em termos foucaultianos.

É interessante observar que, ao mesmo tempo que o sujeito problematiza dicotomias, favorecendo o movimento e a disseminação de sentidos, o sujeito do discurso parece estancar esse mesmo movimento, a partir do primeiro instante em que produz qualquer dizer. Desse modo, ainda que se considere qualquer fala como passível de infinitas significações, o dizer aparentemente interrompe, sempre, o movimento do silêncio, e dos sentidos múltiplos que o constitui - tomando-se, evidentemente, a noção de silêncio enquanto iminência, "respiração" (fôlego), e errância do sentido (cf. Orlandi,1992:12-13) -. Ao romper o movimento de sentidos próprio do silêncio, o dizer parece imprimir *um* sentido, ainda que não seja único. Sentido que, embora constituindo uma ilusão, um momento fugaz, ao ser dito, ocupa o "lugar" de outro, também ilusório, que poderia produzir outros efeitos, ou outras verdades.

Retomando outros exemplos que se referem à posição problematizadora, convém mostrar, antes de observarmos o segmento seguinte – S.12 -, um trecho do dizer de uma aluna que também problematiza a questão da verdade como algo não fixo ou "presente" em determinado lugar: *A- My impression is that / there's no no / absolute truth / there are versions / of everything*. Noutro trecho, a questão da verdade é problematizada pelos alunos como algo que é produzido: *A2- The better way to to / err raise a proof is to repeat several times a lie so / A3- It becomes the truth / it becomes true / you believe / it's funny / you can convince yourself that that's true / A1- And that became true / become true*. Atente-se para a presença dos verbos *repeat* (*several times a lie*), *become* (*the truth/true*), e *convince* (*yourself that that's true*), posicionados próximos aos termos *truth* ou *true*, o que permite um efeito de sentido de "verdade" enquanto algo que não está "já-lá", mas que é movimento, e que é produzido.

Em relação à problematização da dicotomia "bom vs ruim", é interessante notar a fala de uma aluna a respeito da influência que o contador de histórias pode exercer sobre a

leitura (interpretação) de dado texto: *A2- I think that it's good because it's more exciting but it's bad because / you can see just your opinion / you can't listen the others*. Aqui, o sujeito A2, ao se posicionar diante do assunto em discussão, não parece assumir uma perspectiva única, optando por caracterizar a influência do gesto de interpretação do contador sobre o ouvinte como exclusivamente boa ou ruim, admitindo, pois, a possibilidade de tal influência ser boa e ruim ao mesmo tempo. Contudo, há um certo efeito de sentido que nos permite dizer, por outro lado, que a perspectiva trazida pela enunciação que segue o operador argumentativo "but": *but it's bad because / you can see just / your opinion / you can't listen the others* é aparentemente mais dominante que a perspectiva trazida pela enunciação que o precede: *I think that it's good because it's more exciting*, uma vez que o operador *but* acaba estabelecendo a orientação da argumentação em direção a uma tomada de posição que tende a considerar a influência do gesto de interpretação do contador de forma mais negativa que positiva, ainda que se explicite que tal influência negativa restringe-se ao fato de que se deixa de ouvir outros gestos de interpretação.

O próximo segmento (S.12)[56] constitui outro exemplo da posição de identificação do aluno em relação às histórias provocadoras, e mostra um sujeito comprometido com seu dizer, mas que (se) mantém (n)a posição enquanto aluno de Letras, portanto, como futuro professor. A partir deste lugar de onde fala, e de onde produz sentido, acaba produzindo efeitos de sentido embricados a partir de duas posições de sujeito predominantes, isto é, posição-aluno de Letras que participa de uma aula de leitura, e posição-futuro-professor, cujo imaginário discursivo constitui a discussão sobre a questão da didática de sala de aula. Desse modo, estabelece relação entre, de um lado, a aula de leitura em que ocupa a posição

[56] Os segmentos em que não aparecem sinais gráficos indicativos de pausa (/), como em S.12, constituem trechos da produção escrita dos alunos. É importante salientar que eventuais incorreções ou impropriedades gramaticais produzidas por estes, ou pelo professor, em todo o corpus, foram preservadas na íntegra.

de aluno – posicionando-se diante das histórias lidas – e, de outro, a questão da didática de ensino de leitura, assunto que está ligado à sua posição enquanto aluno-futuro-professor:

> ***S.12-*** *A10(4)- I liked very much these stories, especially the "other side" of the Big Bad Wolf. I think it's very good create stories like this in the "Big Bad Wolf". In this way, the story doesn't keep limited and we can imagine many versions; we can put in it characters who didn't exist before. Mainly for children, I think it's a good activity. "The Frog Prince" is very interesting story too. In general, tales are an excellent way to introduce vocabulary and they are able to open our mind for magic things; I mean, creative thoughts. It's possible to observe how the language makes meaning. When there is someone to tell us the story, it's much better. The activity becomes no boring and we can feel the real meaning of the tale.*

Nesse segmento, podemos observar o sujeito enunciador ocupando pelo menos três posições, sendo duas predominantes, ou seja, colocando-se diante da leitura das histórias provocadoras - primeira posição -, e diante da questão da didática de sala de aula - segunda posição - e outra, mais secundária, em que se coloca diante da questão da linguagem. Ao se posicionar diante das histórias, por exemplo, o enunciador se identifica com as transformações das histórias lidas em sala, ao avaliar de forma favorável a questão da história não se limitar a uma única versão: *I think it's very good /.../ this way, the story doesn't keep limited and we can imagine many versions*. O sujeito se identifica também ao fazer apreciações, inclusive explicitando sua preferência pelo *other side* da versão contada pelo lobo: *I liked very much these stories, especially the "other side" of the Big Bad Wolf, "The Frog Prince" is very interesting too*. Note-se que tais apreciações fazem-se acompanhadas de elementos intensificadores: *very much, very (interesting), especially*. Tais elementos, ao lado do articulador discursivo *in this way*, e de outras modalizações: *mainly*,

I think..., *in general*, *I mean*, além de indicarem atitudes subjetivas do sujeito diante daquilo que enuncia, parecem apontar para um sujeito comprometido com seu dizer e capaz de organizá-lo. Esta capacidade de organização do próprio dizer aponta para um deslocamento do sujeito-aluno que deixa de se representar como mero respondedor de questões "de interpretação" feita por P, para se constituir enquanto autor (em termos foucaultianos), responsável pelo que enuncia, ainda que não tenha consciência das vozes, ou das formações discursivas que traz para seu texto.

A formação discursiva que constitui e predomina (n)o dizer do enunciador acima parece ser a que permeia o discurso pedagógico naquilo que diz respeito, neste caso, a uma concepção de leitura enquanto pretexto para o ensino de vocabulário, e naquilo que diz respeito a uma prática discursiva comum em cursos de formação ou de aperfeiçoamento[57] de professores. Tal prática, que se constitui nesses cursos, e na literatura sobre a área, inclui, de forma intensiva, a questão da discussão e da demonstração de idéias ou de "atividades" a serem utilizadas em sala de aula, em nome de uma "melhor" aprendizagem[58]. Podemos notar na fala de A10, acima, a manifestação de determinada terminologia – *good activity*, *excellent way to introduce vocabulary* - recorrente nos cursos e na literatura referentes à formação/aperfeiçoamento de professores: *I think it's a good activity, tales are an excellent way to introduce vocabulary and they are able to open our mind for magic things: I mean, creative thoughts*. Observe-se que não se trata de atividade simplesmente, mas de uma atividade "boa", e não se trata de apresentar vocabulário novo,

---

[57] Além deste tipo de nomenclatura - curso de formação, de aperfeiçoamento -, encontramos, na literatura sobre a área, os denominados cursos de "reciclagem" ou de "treinamento" de professores.

[58] Não estamos julgando de forma negativa este trabalho importante que se faz na busca de maneiras eficientes para garantir uma aprendizagem significativa. Parece-nos fundamental, contudo, lembrar que a aprendizagem é uma questão bastante complexa, que não se restringe a um processo consciente ou puramente cognitivo. Se pensarmos assim, é preciso considerar, pois, que "maneiras eficientes" podem ser umas e outras, em um ou outro momento, para este ou outro grupo. Além disso, não se pode deixar de levar em conta o fato de que não se tem controle sobre os efeitos do que poderia ser considerado "maneira eficiente" de aprendizagem sobre aquele que aprende – ou não – uma língua outra, no caso.

mas de uma maneira "excelente" de fazê-lo. Termos como estes: *good activity*, *excellent way* são recorrentes no corpus e apontam para a voz do desejo e da busca de maneiras eficientes de ensino-aprendizagem, que parece falar por A em seu texto.

Note-se, no mesmo enunciado acima, outra voz que se faz manifestar, também relacionada a uma formação discursiva escolar, e que postula a criatividade: *creative thoughts* e a imaginação: ... *they are able to open our mind for magic things*, como fatores a serem estimulados no processo de ensino/aprendizagem. É interessante observar ainda o penúltimo enunciado, que reforça esta busca da eficiência, ou do "melhor" no processo de ensino/aprendizagem: *when there is someone to tell us the story, it's much better.*

Naquilo que se refere a uma concepção de leitura enquanto pretexto para o ensino da língua alvo, manifesta no texto do aluno A10 acima, é significativo notar que se faz presente em muitos outros momentos do corpus, especialmente no dizer de futuros professores (alunos de Letras), ou de alunos que já trabalham com o ensino em sala de aula. A título de exemplos, temos: *[...] When we are children, we're always listening histories like: The Three Little Pigs, The Beauty and The Beast, etc. When we grow up, we lose the fascination, then a new vision from them can rescue that feeling in another way with an objective of improving our abilities (language)*, ou ainda: *[...] I liked both stories, and I think it's a good way of teaching. [...]*. Note-se que o termo *improving ... (language)* permite um efeito de sentido que permeia o desejo de atingir aquilo que seja o "melhor" em termos de ensino-aprendizagem. Este modificador (melhor), por sua vez, que provém do adjetivo "bom", acaba reforçando o desejo de um "bom" processo de ensino-aprendizagem. Daí a manifestação, recorrente no corpus, de estruturas tais como: *a good way (of) to... (teaching)* ou *an excellent way to...*, ou ainda: *a good manner of...*, que se manifestam na materialidade lingüística enquanto elementos constitutivos de uma formação discursiva marcada por um discurso pedagógico.

Ainda no segmento S.12 acima, podemos notar uma concepção subjacente de leitura, ligada a um sentido "primeiro", como se o texto fosse portador de um significado "presente", a ser des-coberto (cf.Coracini,1995:14): *The activity becomes no boring and we can feel the real meaning of the tale*. Observe-se que *real meaning* parece pressupor um sentido único, para não dizer transcendental, pois tal significado pode até ser percebido ao nível de sensação: *we can feel the real meaning*, ou seja, quase como "presença". É preciso ponderar, no entanto, que a relação que A faz com a possibilidade de se sentir o real significado da história está ligada ao fato de que esta fora contada por P. Considerando que o contador, ao fazer uso de seu próprio corpo, parece imprimir – consciente ou inconscientemente -, com mais força, determinado gesto de interpretação, acaba "defendendo", ainda que inconscientemente, tal interpretação que, ilusoriamente, parece única, transparente, ou mesmo "real". Daí, possivelmente, o dizer do aluno apontar para um significado que se pode "sentir".

Uma observação última que podemos fazer em relação ao segmento acima diz respeito a uma formação discursiva modalizada pela discussão sobre o problema da linguagem, manifesta através de uma voz que aponta para uma tomada de posição de A bastante crítica em relação à questão, isto é, uma posição que concebe linguagem enquanto produção social, uma vez que esta produz – se não "fabrica" – sentidos: *it's possible to observe how the language makes meaning*. Note-se que seu dizer se faz através de uma asserção que, embora modalizada - *it's possible to observe how...* -, permite o efeito de sentido de verdade, que o sujeito parece assumir.

O próximo segmento constitui outro exemplo em que o aluno se coloca na posição de identificação em relação às histórias provocadoras. Tal identificação não se mostra, neste caso, de forma explícita, em termos de apreciações declaradas, do tipo: *A- I really liked these new sides of see the stories*. O sujeito, em S.13, identifica-se com as versões

contemporâneas porque não se opõe às transformações das histórias, além do fato de que, a partir delas, produz efeitos outros de sentido, expandindo o que poderia ser chamado de leitura previsível, ao trazer, para seu dizer, vozes de outras formações discursivas, que não exclusivamente a escolar. Vejamos S.13:

> ***S.13-A5(9)-*** *Comments on the Frog Prince tail: This suggestion I'm going to give is not an original idea, because I've read it at a newspaper some time ago. But I'd advise the princess not to kiss the frog. Instead of it, she should take it (or him) to a variety show on T.V., because a frog that can speak would give her much money. And she must keep this money with her, because monarchy is getting over in all world. The true story of the three little pigs - Comments about "Brown Press": I'm completely convinced that Mr. Alexander is innocent. Nowadays, the Press just want blood and crimes, because they think that's the only things which are considered good news. We have many real examples in our country like that story about "Escola Base", at São Paulo. And we're the real guiltys in this story, because we feed back this situation.*

Observemos, antes de mais nada, que o sujeito do segmento 13 acima posiciona-se como organizador e responsável pelo seu dizer, constituindo-se, portanto, enquanto autor. A organização dá-se através de articuladores discursivos, tais como *instead of it* ou *because*, do marcador de tempo *nowadays* e de outros recursos, tais como a divisão que o sujeito faz dos dois momentos principais de seu dizer, isto é, o primeiro, em que comenta a história do príncipe sapo: *comments on the Frog Prince tail*, e o segundo, que diz respeito à história dos três porquinhos: *The true story of the three little pigs – comments about "Brown Press"*.

Outro recurso de que o enunciador faz uso para organizar seu texto concerne à determinação que o sujeito faz de seu próprio dizer, através da escolha da primeira pessoa

do singular para produzir seu texto: *This suggestion I'm going to give is not an original idea, because I've read it at a newspaper some time ago.* É interessante notar que o sujeito explicita estar fazendo uma sugestão que não é original, referindo a fonte que inspirara seu comentário, qual seja, um jornal. A organização do texto escrito pelo aluno dá-se assim, através de um enunciador que explicitamente refere a voz que traz para seu dizer, ou seja, uma voz influenciada por um discurso jornalístico.

No decorrer da produção escrita de A5, percebe-se, com mais nitidez, algumas características que apontam para a manifestação de uma formação discursiva marcada por este tipo de discurso, tais como o termo *brown press*, que constitui a atribuição de uma tradução para "imprensa marron", a referência ao interesse da imprensa em notícias de violência e crime: *the Press just want blood and crimes, because they think that's the only things which are considered good news*, e mesmo a menção a uma questão que deveria estar sendo veiculada na imprensa no momento em que essa aula foi gravada: *We have many real examples in our country like that story about "Escola Base", at São Paulo.*

Outra característica que pode indicar a influência de uma formação discursiva marcada por um discurso jornalístico diz respeito à perspectiva social aparentemente crítica que o sujeito assume, ao tomar uma posição enunciativa de caráter universal *we're the real guiltys /.../ because we feed back this situation*, que aponta para um enunciador comprometido com seu dizer, e que assume sua posição enquanto agente social.

Podemos notar, ainda, no dizer do sujeito acima, um certo discurso lúdico (cf. Orlandi,1980:29), nos momentos em que trata as personagens das histórias lidas em sala como figuras reais, de uma forma bem humorada, chegando mesmo a aconselhar uma delas: *I'd advise the princess...*, ou a ser "completamente convencido" por outra: *I'm completely convinced that Mr. Alexander is innocent*. Note-se que o enunciador parece tratar propositadamente as personagens como figuras humanas, acessíveis: *Mr. (Alexander)*

– e contemporâneos –, fazendo relação com assuntos atuais e transportando-as para programas populares de televisão: *she should take it (or him) to a variety show on T.V.*. Ao mencionar a questão do dinheiro e da monarquia, o dizer do sujeito permite um efeito de humor: ... *because a frog that can speak would give her much money. And she must keep this money with her, because monarchy is getting over in all world.*

Enfim, o texto escrito pelo aluno é bem articulado, traz vozes de uma formação discursiva modalizada por um discurso jornalístico, e produz humor através do jogo, aparentemente proposital, entre personagens ficcionais e personagens contemporâneas "reais". Tais características apontam para a constituição do aluno enquanto autor, que se mostra envolvido com seu dizer, expandindo o que se poderia chamar de leitura previsível, ao trazer vozes de outras formações discursivas, não se limitando, portanto, a um dizer marcado exclusivamente por uma formação discursiva escolar. Vale notar que a constituição do aluno enquanto autor consiste em um deslocamento importante no que se refere ao tratamento da produção escrita em sala de aula, conforme atestam pesquisas na área (cf. Coracini, 1997, 1998a), segundo as quais P acaba exercendo um forte controle sobre a atividade escrita, ao conduzir tal atividade para um único sentido, "aquele que o(a) professor(a) considera como melhor, talvez o único correto" (Coracini, 1998a:3). Muitas vezes, concebe-se a escrita enquanto reprodução, ou como atividade secundária, sem sentido, uma vez que os alunos escrevem sem saber o quê, por quê ou para quê (cf. Coracini, 1997:56).

Em resumo, a posição de identificação ocupada por A caracteriza-se, no corpus, através da adesão do sujeito diante das transformações dos contos de fada folclóricos em versões contemporâneas. Tal adesão é marcada por apreciações, preferências, ou por um dizer que não se opõe explicitamente a tais transformações. A partir do deslocamento de

posição fundamental, em que deixa de significar conforme o gesto de interpretação de P, notamos outras posições significativas ocupadas por A. Denominamos uma delas como posição problematizadora, isto é, aquela que permite um trabalho sobre/no sentido, na medida que o sujeito problematiza dicotomias ou termos complexos que constituem, predominantemente, uma formação discursiva moral-burguesa. Tal posição, a nosso ver, contribui para a disseminação e para o movimento de sentidos – e do sujeito -, uma vez que este se mostra perplexo diante de uma injunção – ainda que virtual – a uma tomada de posição diante de determinada oposição binária. Ao trabalhar sobre/nos sentidos, problematizando-os, o sujeito deixa – ainda que momentaneamente, ou mesmo inconscientemente – de se constituir sob o efeito ideológico das evidências, do já-dado, do pronto ou do estabilizado.

Outra posição ocupada por A, que constitui um deslocamento importante no que diz respeito à produção escrita, tal como se dá, muitas vezes, na prática discursiva escolar, refere-se à constituição do sujeito enquanto autor, que determina seu dizer, toma a palavra, organiza, e responsabiliza-se pela construção de seu texto, trazendo – e referindo – vozes de formações discursivas outras, que não exclusivamente a escolar. Esta capacidade de organização e responsabilidade pela construção de seu texto faz com que A expanda leituras previsíveis, que se restringiriam a um dizer regulado quase exclusivamente por uma formação discursiva escolar, determinada, predominantemente, pelo gesto de interpretação de P, ou pela interpretação "correta", sugerida pelo livro didático. Tal expansão de leituras previsíveis, além de contribuir para a disseminação de sentidos, também aponta para uma propensão, ainda que potencial, do aluno, a re-significar ou a re-significar-se, já que o sujeito não se opõe, ao menos explicitamente, a transformações de efeitos de sentido que uma vez o constituíram, ou seja, os efeitos da(s) leitura(s), uma vez feita(s), dos contos de fadas em suas versões mais tradicionais.

A heterogeneidade do discurso e do sujeito se manifesta através de diferentes formações discursivas que se entrecruzam no dizer de A, tais como a escolar, por exemplo, que parece predominar, uma vez que as condições de produção se dão em contexto escolar. Percebemos vozes constitutivas dessa formação discursiva através de concepções de leitura que perpassam questões do ensinamento de determinada lição ou mensagem, do ensino de vocabulário, da imaginação e da criatividade, ou ainda do problema da didática de ensino da leitura. Notamos também uma formação discursiva moral-burguesa, que, muitas vezes, constitui a questão do julgamento de valor, baseado em dicotomias. Vozes outras, que remetem a um discurso que se ocupa do problema da linguagem, ou de um discurso jornalístico, também se manifestam no dizer de A, indicando a complexidade e heterogeneidade que o constitui.

Tendo discorrido sobre a posição de identificação de A diante das histórias provocadoras, passamos a notar, a seguir, como se dá a posição de resistência diante dessas mesmas histórias.

2.2.3- A posição de resistência

Nos próximos segmentos, apresentamos trechos selecionados das produções escrita e oral de alunos que parecem resistir diante das transformações das histórias provocadoras, apontando para a manutenção de um mesmo espaço dizível, que parece pressupor um desejo de assegurar efeitos de sentido uma vez produzidos, a partir da(s) leitura(s), uma vez realizada(s), das histórias provocadoras em suas versões mais tradicionais. S.14, por exemplo, constitui um trecho em que um aluno do quarto ano de Letras coloca sua posição

contrária em relação às histórias lidas em sala de aula. De uma forma geral, sua fala parece construída a partir de uma formação discursiva predominantemente moral-burguesa, cuja constituição parece incluir a questão do julgamento de valor, que se baseia em dicotomias bastante recorrentes, tais como "certo/errado", "bom/mau", "verdadeiro/falso", privilegiando-se, evidentemente, o primeiro pólo das oposições. Observemos S.14:

> ***S.14-*** *A(4)- I think politically it's wrong the way err like you write a story for children / politically speaking / of course you you try to show something for the children for the people who is reading and I mean what is wrong is to put it that way / because you're gonna be / asking something / you know that will structure the person / personality / the way she's gonna think* [inc] *as a the second story tried to show what err you know the mov the the feminist movement and* [inc] *so to put that way stories like / child's story like this one / I think it's wrong.*
>
> *P- You mean it's wrong the new version? Is that what you mean?*
>
> *A- Yeah / it's wrong because you / you can affect people / the way they intend*
>
> *P- An han / you mean wrong for children? Or wrong for /* [inc]
>
> *A- Even for adults // of course the adults / they know / they have to decide what they want // now children / they will they think this is the truth so they're gonna follow out this and all / do they know what is good what it's bad? do you see what I mean?*
>
> *P- An han /* [para os outros alunos] *and what do you think about it?*

Antes de mais nada, notemos que o sujeito-aluno estabelece uma relação não desigual com o sujeito-professor, na medida que dialoga com este, (se) deslocando (d)a posição geralmente ocupada pelo aluno de mero respondedor. Essa constatação nos faz pensar que a relação homogênea, simétrica (em termos foucaultianos, cf. Foucault,1979) entre professor-aluno é mobilizada, uma vez que A, a partir de seu lugar, confronta P, explicitando sua posição contrária em relação às histórias transformadas. P, por sua vez, também (se)

desloca (de) sua posição, na medida que ouve o aluno sem avaliar o que este produz, transferindo este papel para os outros alunos da turma: *An han and what do you think about it?*

Essa mobilização na relação P-A favorece a manifestação da heterogeneidade do discurso, através do cruzamento, logo na primeira fala de A, de duas formações discursivas, ou seja, de um lado, um certo discurso moral-burguês que se fundamenta, muitas vezes, sobre a dicotomia certo/errado: */... for the people who is reading and I mean what is wrong is to put it that way*, ou que parece vincular leitura ao ensinamento de determinada "mensagem": *you write a story for children ... of course you you try to show something*, e, de outro, um certo discurso modalizado por termos da psicanálise, que traz a questão da estrutura da subjetividade ou da personalidade: *thal will structure the person personality the way she's gonna think*, ou *you can affect people.*

Contudo, a formação discursiva predominante parece ser a moral burguesa, e se manifesta através de termos que pressupõem juízo de valor. Antes de focalizarmos nossa atenção para esta questão do juízo de valor propriamente dita, notemos que, algumas vezes, ao se posicionar, o sujeito modaliza: *I think*, mas faz imediatamente uma asserção: *it's wrong* ou, noutro exemplo: *I mean*, seguido de: *what is wrong is to put it that way*. Ou seja, o enunciador assume a verdade das asserções para "defender" seu ponto de vista. Sua fala tende a apresentar-se, assim, como argumentativa/persuasiva, constituindo um deslocamento naquilo que normalmente se dá em falas de alunos em aulas de leitura, pois a fala de P é que, predominantemente, se mostra persuasiva (cf. Coracini,1994).

Além das asserções: *it's wrong*, *what is wrong is /../*, que não deixam espaço para questionamento por parte do interlocutor, encontramos, na materialidade lingüística, outros elementos que permitem observar esse caráter argumentativo da fala de A. Os operadores argumentativos: *even (for adults /.../)*, *so (/.../ it's wrong)*, *(it's wrong) because ...*, ao lado

dos elementos intensificadores: *of course you you try to show something, of course the adults /.../*, e do recurso de incluir o outro na asserção que se produz: *you know that will structure the person*, parecem anular argumentos possíveis por parte do interlocutor, reforçando o caráter argumentativo/ persuasivo do dizer de A. Outro recurso argumentativo manifesta-se através de perguntas incitadoras, que remetem a falas de oradores - e de professores – que pretendem, se não "convidar" o ouvinte a refletir sobre determinado ponto de vista ou asserção, convencê-lo do que dizem: *now children ... do they know what is good what it's bad? / do you see what I mean?*.

Voltando à questão da formação discursiva moral-burguesa a partir da qual o aluno produz seu dizer, é oportuno observar a primeira parte de sua fala, em que podemos perceber uma certa concepção de leitura que permeia essa mesma formação. Tal concepção parece pressupor uma idéia de leitura enquanto instrumento para "passar" alguma mensagem ou para ensinar alguma lição, ou ainda "mostrar" uma determinada verdade ou sentido único. A referida concepção apresenta-se de forma recorrente no corpus desta pesquisa em vários momentos, mas antes de atentarmos para outros exemplos, vejamos como ela se manifesta, ainda em S.14: *you write a story for children / politically speaking / of course you you try to show something, the second story tried to show /.../ so to put that way /.../ child's story like this one / I think it's wrong*, ou ainda: *now children / they will think this is the truth /.../ do they know what is good what is good what it's bad?*.

Evidentemente, qualquer história – ou produção em linguagem – possibilita a produção de efeitos (múltiplos) de sentido. Isso não significa, entretanto, que tais efeitos estejam inscritos no texto, de modo que possam ser "mostrados", como se a linguagem fosse transparente. Portanto, esses efeitos não nos parecem tão definidos, delimitados ou absolutamente conscientes por parte daquele que produz na linguagem, de forma que se possa ter controle absoluto sobre aquilo que se quer "mostrar", ou muito menos sobre os

efeitos de sentido daquilo que se pretende mostrar. Na fala do sujeito em S.14, o que nos faz atentar para uma concepção de leitura que vincula o texto ao ensinamento de determinada lição ou moral é justamente o efeito de sentido que permeia toda sua fala, segundo a qual a leitura pressupõe "mostrar alguma coisa", sendo que esta coisa deve ser "certa", ou "boa". Resta-nos perguntar quem define ou autoriza o que seja tido como certo, ou bom.

Os dois exemplos a seguir, de outras aulas, apontam para esta mesma formação discursiva moral-burguesa que constitui o dizer de alguns sujeitos, e que vincula leitura ao ensino de determinada lição ou moral. Vejamos: *A2- It was a different way on seeing the stories. It was a sarcastic way. It gives us a lesson: There are different forms on facing the things /.../. Things are good or bad depends the way you could face it*; ou ainda: *A15- /.../ It shows how things are relative and how facts can be changed by different points of view.*

Note-se, em primeiro lugar, que, em termos de conteúdo, poder-se-ia pensar que os alunos produzem um certo deslocamento de sentidos mais ou menos estabilizados, ao apontarem que há diferentes maneiras de ver as coisas: *It gives us a lesson: There are different forms on facing the things /.../*, ou que estas são relativas, dependendo do ponto de vista: *It shows how things are relative and how facts can be changed by different points of view*. Contudo, observemos duas definições elementares dos verbos *to give* e *to show* no dicionário (Oxford Advanced Learners): *show* - cause somebody/something to be seen; *give* - causing somebody or something to have or receive. Ambos os verbos, *give* e *show*, apresentam em suas definições o verbo *cause* que, por sua vez, está descrito no dicionário como *make happen*.

Diante disso, pode-se considerar que os efeitos de sentido que permeiam os verbos *give* e *show*, neste contexto, estariam ligados a algo determinante, através de uma relação de causa-efeito, isto é, embora em termos de conteúdo, os alunos relativizem ou

problematizem questões complexas, como a dos pontos de vista, por exemplo, em seus textos escritos terminam por vincular leitura (causa) a determinada lição a ser aprendida (efeito). É como se o que é dito fosse atravessado pelo seguinte efeito de sentido: a leitura tem a função de mostrar determinada mensagem (intencional, consciente), ou oferecer uma dada lição, ainda que seja mostrar como as coisas são relativas, dependendo do ponto de vista. O imaginário discursivo que determina a produção de efeitos de sentido pelos alunos apontam, portanto, para a manifestação da heterogeneidade do discurso, e da ideologia que constitui as formações discursivas moral-burguesa (dar/aprender "boas" lições, mostrar o que é "certo") e escolar (escola: lugar próprio onde se ensina e no qual se aprendem lições).

Antes de observarmos outro exemplo sobre a questão da resistência de alguns alunos em relação às transformações dos contos de fada folclóricos em versões contemporâneas, convém retomar a consideração de que tal resistência parece constituir a manutenção de um mesmo espaço dizível, isto é, trata-se de uma posição exercida por A que consiste na manifestação de um desejo de assegurar os efeitos de sentido que constituíram – e constituem – suas subjetividades, através da(s) leitura(s), uma vez feita(s), dos contos de fadas em suas versões mais tradicionais. No segmento 14, acima, por exemplo, tal constituição se manifesta, no dizer de A, no momento em que o sujeito reconhece – ainda que inconscientemente – a relação entre contos de fada e estruturação de subjetividade, fazendo uso de termos que remetem a uma formação discursiva marcada por termos da psicanálise, que pressupõe tal relação (cf. Bettelheim,1903): */... / that will structure the person / personality / the way she's gonna think* ou *you can affect people*. Vejamos agora outro exemplo:

S.15- *A3(3)- I think the history* [transcrevemos aqui "history" – e não "story", – porque, na gravação, o aluno pronuncia "history"] *about the little pigs err don't have sense because the wolf was looking was looking for a cup of su-g-sugar?* [não parece certo da pronúncia] *and wasn't hungry and for the stories* [neste momento o aluno pronuncia "stories" mesmo, e não "histories"] *they were true the wolf would be err hungry or hunting for the pigs*

Em primeiro lugar, notamos que A se posiciona determinando o seu dizer, ao escolher o que comentar, ou seja, a história dos três porquinhos. Logo de início, pois, produz uma asserção *I think the history about / the little pigs / err / don't have sense*, seguida pela conjunção causal *because*, que orienta a argumentação em direção à perspectiva assumida pelo sujeito enunciador, segundo a qual a versão adaptada dos três porquinhos não seria "verdadeira". Note-se que A3 parece cometer um lapso ao usar o termo *history*, no lugar de *story*. Diferentemente da língua portuguesa falada no Brasil, em que se pode usar o termo "história" para denominar textos de ficção, na língua inglesa, enquanto a palavra "history" permite uma relação com fatos, realidade, verdades, a palavra "story" está mais vinculada a ficção. Ao dizer *history* no lugar de *story*, e ao considerar a nova versão da história dos três porquinhos como possivelmente "falsa": */.../ for the stories / they were true ... the wolf would be /.../*[59], A3 parece conceber – ainda que inconscientemente – a possibilidade da história em sua versão tradicional como sendo verdadeira, ou seja, enquanto *history*, e a transformada, como "falsa", isto é, como *story*. Daí podermos concluir que os contos de fadas em suas versões tradicionais parecem constituir sua subjetividade (e de outros alunos) de tal forma – e esse efeito de sentido se manifesta em seu dizer sem que tenha consciência

[59] Os efeitos de sentido que acreditamos atravessar o enunciado gramaticalmente incorreto "for the stories / they were true /.../ the wolf would be / err hungry" são cabíveis, considerando-se o nível de proficiência do aluno.

disso - que o sujeito as considera não enquanto histórias (ficção), mas quase como verdades ou fatos.

A instância do mesmo espaço dizível de que falamos acima manifesta-se em S.15, pois, através de uma aparente dificuldade do sujeito em "sair", ou em deslocar-se do lugar a partir do qual já fizera a leitura do conto de fada folclórico em algum momento de sua vida. A partir dessa dificuldade em produzir uma leitura outra diante da história provocadora, podemos fazer relação com uma certa dificuldade em deslocar-se também enquanto sujeito, uma vez que a história provocadora constitui o – e é constituída pelo – conto folclórico em sua versão mais tradicional. Ambas as versões, portanto, mobilizam, de uma ou de outra maneira, a subjetividade do aluno. Trata-se, parece-nos, de uma certa dificuldade em re-significar as histórias tradicionais a partir de leituras outras. Dificuldade esta que pode estar relacionada também a uma aparente dificuldade – inconsciente - em re-significar-se, já que sentido e sujeito se constituem ao mesmo tempo, e uma vez que as versões tradicionais – e, conseqüentemente, as histórias provocadoras, construídas a partir delas - constituem nossas subjetividades, de uma e/ou de outra forma.

Há outros exemplos no corpus que também apontam para essa resistência em identificar-se com as histórias transformadas. É preciso ponderar, no entanto, que essa dificuldade em re-significar, a partir da história provocadora, que indica a manutenção de um mesmo espaço dizível, aponta, por outro lado, para um deslocamento de posição de A, no sentido de que o sujeito não adere passivamente ao texto selecionado pelo professor-pesquisador para ser trabalhado em sala de aula, manifestando explicitamente sua preferência pela versão tradicional: *I think the history about / the little pigs / err / don't have sense*. Vejamos, agora, outro exemplo:

S.16-A10(9)- All the people have the direito de se defender,and they must show their version side, but the wolf overstated in its version. The wolf seems so little good that it became silly. First of all, I think there is not refinado sugar in animals land, I think the wolf would find out honey of the bees. The story of the wolf seems a great excuse.

No segmento acima, notamos elementos que fazem o texto escrito pelo aluno predominantemente argumentativo, o que constitui deslocamento de posição do sujeito em relação à posição normalmente ocupada pelo aluno na prática discursiva da sala de aula. Atentando para a materialidade lingüística, vejamos como se dá este caráter argumentativo no texto de A10: além de constituir-se predominantemente de asserções, fazem-se presentes o operador argumentativo *but*, que orienta a direção do sentido para a perspectiva do enunciador que se segue: *the wolf overstated in its version*, e não em direção à perspectiva do enunciador que precede o operador argumentativo: *all the people have the direito de se defender, and they must show their version side*; o elemento seqüencial *first of all*, que permite o efeito de que, além deste primeiro argumento: *there is not refinado sugar in animals land*, haveria outros, não explicitados, que poderiam reforçar a direção da argumentação do sujeito enunciador. Os elementos intensificadores, que constituem manifestações de subjetividade, reforçam o caráter argumentativo do texto: *a great (excuse)*, *so little (good)*, além do próprio verbo *overstate*, cujo efeito de sentido perpassa a ênfase ou o exagero.

Com base no alto grau de argumentação do sujeito enunciador, podemos dizer que parece haver quase uma indignação de sua parte naquilo que diz respeito à história dos três porquinhos, contada sob o ponto de vista do lobo. Mais uma vez, notamos, portanto, a dificuldade do sujeito em deslocar (-se) (de) uma leitura prévia do conto de fada folclórico que constitui sua história e sua subjetividade. Desse modo, podemos dizer que, embora haja

características no dizer do aluno que apontam para deslocamentos de posição de sujeito, que é capaz de organizar seu texto e constituir-se enquanto autor, há, ao mesmo tempo, a manutenção de um mesmo espaço dizível, causado pela permanência de uma posição mesma de sujeito, que parece desejar assegurar a leitura que uma vez fizera das histórias em suas versões mais tradicionais, resistindo a re-significar - e a re-significar-se – a partir de leituras outras.

Em resumo, a posição de resistência caracteriza-se por uma dificuldade do sujeito em aderir às transformações das histórias provocadoras, indicando a manutenção de um mesmo espaço dizível/interpretável, uma vez que o aluno parece desejar assegurar os efeitos de sentido que constituíram – e constituem – suas subjetividades, através de uma leitura uma vez realizada das histórias, em suas versões tradicionais. Diferentemente da posição de identificação que, ao menos potencialmente, parece indicar inclinação do sujeito a re-significar, ou re-significar-se, através da expansão de leituras previsíveis, ou reguladas pelas condições de produção do contexto de sala de aula, a posição de resistência aparentemente aponta para uma dificuldade do sujeito em re-significar, e re-significar-se, já que a história provocadora constitui o conto de fada folclórico.

Observamos, também, um deslocamento importante na relação P-A-T em um momento no qual a relação simétrica (em termos foucaultianos) é mobilizada, através de um confronto explícito entre A e P, sendo que o primeiro se posiciona, de forma declarada, contrariamente em relação às histórias selecionadas por P para leitura em sala. Desta forma, A desloca-se da posição bastante recorrente na prática discursiva de aulas de leitura, a partir da qual adere passivamente à seleção de texto feita pelo professor, para uma posição de quem, explicitamente, se opõe à escolha do texto por parte de P, declarando preferência pelas versões tradicionais das histórias.

Enquanto autor, A produz um dizer argumentativo/persuasivo, deslocando sua posição enquanto mero respondedor de perguntas feitas por P que, normalmente, se constitui como o sujeito que, quase exclusivamente, exerce um dizer argumentativo na prática discursiva da sala de aula.

No que se refere à heterogeneidade do discurso e do sujeito, notamos vozes que remetem a uma formação discursiva escolar, a uma formação discursiva moral-burguesa, além de outra, que remete aos estudos da psicanálise.

Tendo discorrido sobre os resultados das análises do corpus, apresentamos, em seguida, algumas considerações "finais".

Considerações finais

/.../ Certas ou erradas
Palavras são sombras
As sombras viram jogos
Palavras pra brincar
Brinquedos quebram logo ...
Sérgio Britto e Marcelo Fromer (Titãs)

Como vimos na Introdução, a motivação deste trabalho consistiu na tentativa de observar deslocamentos na prática discursiva da sala de aula, particularmente no que diz respeito a aulas de leitura em LE. Tal prática acaba mantendo os sujeitos da sala de aula ocupando posições previsíveis e aparentemente estabilizadas, ou seja, enquanto P ocupa o lugar de agente quase exclusivo da produção de efeitos de sentido, A exerce a posição daquele que não tem autoridade para significar, ou que significa conforme o gesto de interpretação de P. Desse modo, a produção de efeitos de sentido mantém-se vinculada, predominantemente, a uma formação discursiva escolar, uma vez que os efeitos de sentido são dependentes da fala de P, a quem é dada autoridade para identificar um sentido único, ou "correto" de determinado texto. Este, geralmente utilizado como pretexto para o ensino da língua alvo, funciona como lugar próprio no qual o sentido, tido como transparente, estaria "depositado", à espera de ser "decifrado", através, via de regra, de respostas a perguntas elaboradas por P ou pelo livro didático, de fácil – e óbvia – localização no texto. A prática discursiva que se estabelece parece, pois, produzida em um espaço dizível que se repete, o que implica, aparentemente, a constituição de um sujeito (P e A) que também se repete.

Tendo como ponto de partida esses aspectos, elaboramos as perguntas, a hipótese e os objetivos que motivaram o trabalho. Neste momento, passamos a fazer algumas considerações, tendo em vista tais elaborações.

Iniciamos nossas observações retomando as perguntas de pesquisa, quais sejam: "a partir de procedimentos que se propõem alternativos em aulas de leitura em LE, como se manifesta a heterogeneidade do discurso e do sujeito? E que (tipos) de deslocamentos de posições subjetivas ocorrem – ou não – na relação P-A-T e nas maneiras como os alunos produzem efeitos de sentido a partir das histórias lidas?"

Tendo em vista, em primeiro lugar, dois aspectos que compõem o que chamamos de procedimentos alternativos (cf. Introdução, págs. 11-12, itens *a*, *b* e *c*), quais sejam, uma concepção de leitura que postula a disseminação de sentidos (item *a*), e a posição de P menos diretiva no que se refere à produção de efeitos de sentido por parte dos alunos (item *b*), podemos dizer que tais aspectos possibilitaram, de forma mais evidente, a manifestação da heterogeneidade do discurso e do sujeito, na medida que formações discursivas outras fizeram-se emergir, nas falas de P e de A, tais como as que remetem a determinados discursos jornalístico, político (panfletário), sexista, moral-burguês, psicanalítico. Assim, o dizer de ambos os sujeitos da sala de aula não permaneceu produzido exclusivamente a partir de uma formação discursiva escolar, tal como apontamos brevemente acima.

Acreditamos que este espaço dizível fez-se possível, em parte, devido à posição de P - enquanto autoridade legitimada -, que procurou minimizar o direcionamento da produção de efeitos de sentido por parte dos alunos. Ao evitar intervir, de forma determinante, na produção de efeitos de sentido, e passando a ocupar o lugar daquele que ouve, P permitiu que os alunos tomassem a palavra e, como conseqüência, trouxessem para seu dizer vozes diversas, de formações discursivas várias, que os constituem. A confluência (e confronto) dessas várias vozes, que, muitas vezes, apontaram para o conflito entre o mesmo e o diferente, contribuiu para a possibilidade do sujeito manifestar-se através da complexidade que o constitui, produzindo efeitos de sentido com menos limitação, de modo que pudesse, ainda que potencialmente, re-significar, e re-significar-se.

Ao mesmo tempo, a concepção subjacente de leitura enquanto disseminação de sentidos, que permeou o andamento das aulas, também pareceu favorecer a manifestação da heterogeneidade do discurso e do sujeito, uma vez que os alunos deixaram de intervir apenas monossilabicamente, para produzirem seus efeitos de sentido com raras interferências de P, sem que se os determinasse como fechados, corretos ou incorretos.

Desse modo, a heterogeneidade do discurso manifestou-se através das diferentes vozes – e formações discursivas - trazidas pelos sujeitos da sala de aula, enquanto que a heterogeneidade do sujeito manifestou-se através de suas posições dispersas, em momentos diversos.

Essas posições dispersas, ocupadas por P e A, constituiram deslocamentos significativos de posições subjetivas, em se tratando de uma aula de leitura em LE. No que se refere à relação P-A-T propriamente dita, lembramos, em primeiro lugar, o deslocamento fundamental: P enquanto ouvinte, e A como produtor de efeitos de sentido. Tal deslocamento, que tem relação com o item *b* dos denominados procedimentos alternativos, isto é, a tentativa de P tomar uma posição menos diretiva em relação à produção de efeitos de sentido por parte de A, possibilitou deslocamentos de posições subjetivas outras, mais secundárias, por parte de A, por exemplo, que ocupou posições normalmente exercidas exclusivamente por P, ou seja, de informador, de avaliador ou de iniciador de turnos.

As resistências, de P e de A, em ocupar determinadas posições no discurso, também produziram efeitos. No caso de P, por exemplo, a resistência consistiu em não produzir sentido no/do lugar do aluno, deslocando a posição, bastante regular, em aulas de leitura, nas quais P apaga o lugar de A, falando por ele. A resistência deste (A) manifestou-se, em dado momento, através da recusa a ocupar a posição de produtor de efeitos de sentido, optando, declaradamente, por calar-se, diante de uma solicitação de P. Ou seja, nesse caso, houve um tipo de deslocamento (A resistindo a ocupar determinada posição discursiva) sobre um deslocamento de posição subjetiva (posição de A enquanto produtor de efeitos de sentido).

Ainda quanto à relação P-A-T, pudemos perceber, no corpus, momentos em que tal relação foi mobilizada, através do confronto entre P e A, naquilo que diz respeito, inclusive, à própria seleção dos textos feita por P, para se trabalhar em sala de aula. Ao declarar

explicitamente sua preferência pelos contos de fada folclóricos em versões tradicionais, por exemplo, o aluno deixou de ocupar a posição daquele que adere passivamente à escolha do texto feita por P, para ocupar a posição daquele que assume suas preferências.

No que concerne à manifestação de deslocamentos nas maneiras como os alunos produziram efeitos de sentido, a partir das histórias lidas, é preciso, antes de mais nada, lembrar o deslocamento fundamental já mencionado, através do qual A pôde exercer a posição de produtor de efeitos de sentido. A partir desta posição, o aluno ocupou as posições de identificação ou de resistência diante da leitura das histórias provocadoras.

A questão do deslocamento de posição subjetiva em relação a estas duas posições – de identificação ou de resistência – manifestou-se não em termos de evidência, mas em termos de propensão, ou inclinação, menor ou maior, do sujeito, a re-significar efeitos de sentido uma vez produzidos, via leitura dos contos de fada em suas versões tradicionais, e, conseqüentemente, a re-significar-se, uma vez que os contos de fadas folclóricos, seja em suas versões tradicionais, ou em versões contemporâneas, têm relação com a constituição de nossas subjetividades em bases fundamentais. A propensão do sujeito a re-significar (-se) pareceu-nos, pois, constituir uma maior ou menor disponibilidade – inconsciente – de deslocar-se enquanto sujeito, ou seja, de "sair" de determinada posição, de significar (-se) a partir de outros lugares, de outras posições subjetivas.

De qualquer maneira, as histórias provocadoras desempenharam papel importante no que diz respeito, ao menos, à mobilização que elas parecem ter proporcionado nos sujeitos da pesquisa. Mobilização essa que pareceu resultante do estranhamento diante de efeitos de sentido outros - a partir das histórias provocadoras -, que parecem exteriores ao sujeito, mas que (já) o constituem, de uma e/ou de outra forma, através da(s) leitura(s), uma vez realizada(s), dos contos de fada em suas versões tradicionais. Mais ainda: re-significando (-se), ou não, o sujeito deixou, ainda que por alguns instantes, de permanecer num mesmo

espaço dizível/interpretável, ou em uma única posição de sujeito, exercendo, assim, posições outras, tais como a de problematizador, ou de autor, não muito comuns em uma prática discursiva escolar. O trabalho com histórias provocadoras - que constitui o item c dos procedimentos alternativos - parece, pois, ter contribuído para o exercício de posições diversas de sujeito.

Um deslocamento de posição subjetiva bastante significativo diz respeito à posição exercida, pelos alunos, enquanto autores. Constituindo-se enquanto tal, os alunos organizaram e responsabilizaram-se pelo seu dizer, trazendo – e referindo – vozes de outras formações discursivas que os constituem, expandindo leituras previsíveis, não restringindo, pois, os efeitos de sentido de seu dizer a uma formação discursiva exclusivamente escolar. Desse modo, produziram um dizer argumentativo/persuasivo, que incluiu apreciações, preferências, disseminando efeitos de sentido, e contribuindo para a possibilidade de re-significações, de sentidos, e do próprio sujeito.

A posição de problematização diante de dicotomias constituiu outro deslocamento significativo naquilo que concerne à questão do trabalho no/sobre o sentido, assunto de que nos ocuparemos mais adiante.

Quanto à hipótese de pesquisa, acreditamos tê-la confirmado, tendo em vista a relação entre os procedimentos alternativos que conduziram a aula, e a emergência, de forma mais evidente, da heterogeneidade do discurso e do sujeito, bem como a manifestação de deslocamentos de posições subjetivas, que levam a potenciais re-significações (cf. considerações acima sobre as perguntas de pesquisa). Tais deslocamentos pareceram-nos significativos porque mobilizaram uma prática discursiva comum da sala de aula, uma vez que os alunos se constituíram enquanto produtores de efeitos de sentido, a relação de poder entre P e A manifestou-se em sua circularidade, além de que a produção de efeitos de sentido deu-se, em grande parte, sem restrição ou limitação de algum tipo.

No que concerne ao objetivo específico da pesquisa, que também diz respeito à heterogeneidade e aos deslocamentos, fizemos considerações no momento em que comentamos sobre as perguntas de pesquisa. Nos próximos parágrafos, estaremos apresentando algumas reflexões que dizem respeito ao objetivo geral da pesquisa, que trata de possíveis contribuições que este trabalho pode indicar.

As contribuições que este trabalho pode trazer para as questões da linguagem, da sala de aula, e da aula de leitura, especialmente em LE, passam, antes de mais nada, pela consideração da complexidade que envolve tais noções. Complexidade que aponta para a tensão constitutiva do discurso entre aquilo que parece o mesmo e, ao mesmo tempo, diferente, para uma concepção de linguagem enquanto não transparente, muito menos como mero instrumento de comunicação. Linguagem que é lugar próprio da constituição de efeitos de sentido, e do sujeito, da luta pelo sentido, ainda que seja um sentido primeiro ou transcendental, linguagem enquanto produção social, enquanto trabalho. Complexidade que concebe a sala de aula como uma prática discursiva, cuja constituição se dá no confronto entre sujeitos atravessados por efeitos - predominantemente inacessíveis - da ideologia e do inconsciente. Sujeitos contraditórios, divididos, marcados pela ilusão de serem origem do que dizem.

Pensando a questão da complexidade no que se refere ao tratamento da leitura na escola, e à posição do professor como aquele que, institucionalmente, é autorizado a responsabilizar-se por um projeto pedagógico, e, conseqüentemente, pela maneira como se trabalha a leitura em sala de aula, poderíamos partir da seguinte pergunta: por que limitar, restringir ou aprisionar os sentidos de um texto, impondo – ou pressupondo – este ou aquele sentido, se o sujeito lê – e produz efeitos de sentido na leitura -, e se constitui, a partir daquilo com que se identifica? Por que privar os alunos de se depararem (mesmo que isto pressuponha conflito) com sentidos vários que poderiam constituir suas subjetividades?

Afinal, se o sujeito se constitui através de identificações, trata-se de um trabalho em vão a imposição deste ou daquele sentido porque, por mais que se estabeleça "este é o sentido correto ou apropriado", o sujeito só o aceita como tal, se for "pego" ou "capturado" por ele (o sentido tido como correto), evidentemente, em um processo nem sempre consciente. Daí ser mesmo vã a busca, ou melhor, a imposição, por parte de P, deste ou daquele sentido como o único, ou como o mais apropriado.

A sugestão que fazemos passa, pois, pela possibilidade de dar ao aluno acesso ao maior número possível de (tipos de) textos, e de seus múltiplos sentidos, de maneira que ele possa ter maiores chances de se identificar com - ou ser "pego", "capturado" por - este(s) ou outro(s) sentido(s) e, assim, constituir sua subjetividade com menos limitação. Afinal, impor este ou outro sentido como sendo único, ou correto, restringe, não só a questão da produção de efeitos de sentido, mas a própria constituição do sujeito, na medida que se aprisiona sua subjetividade em uma "região" limitada de sentido, matando o movimento que o(nos) constitui.

Acreditamos ser importante levar em conta uma acepção de leitura em sala de aula enquanto produção de efeitos de sentido, enquanto uma experiência mobilizadora para o sujeito, leitura que não se limita a uma perspectiva dicotômica, através da qual pudessem ser identificadas leituras corretas, ou incorretas, mas leitura enquanto disseminação, movimento de efeitos de sentido, e do sujeito. Sendo assim, entendemos o texto como intertexto, constituído de múltiplas vozes e de múltiplos efeitos de sentido, texto enquanto possibilidade de trabalho sobre/no sentido, e sobre/no sujeito.

Ao sugerirmos que se leve em conta a disseminação de sentidos em aulas de leitura (em LE ou não), não estamos dizendo que se exclua um trabalho com a questão do vocabulário, ou do ensino de estruturas lingüísticas da língua alvo. Contudo, sugerimos que, tendo em vista o caráter complexo que envolve a leitura, pode ser relevante, por

exemplo, discutir não apenas aquilo que o texto "significa" para o sujeito-leitor em determinado momento, mas também pensar as possíveis condições de produção desse texto, pensar as relações entre o texto e o momento histórico-social em que é lido, confrontá-lo com outros sobre o assunto em questão, problematizando, relativizando, questionando aqueles sentidos que parecem dados e que podem significar outra coisa. Isso implica observar, por exemplo, se algo (um determinado efeito de sentido) pode ser, além "disso", outra coisa, ou ainda nem isso nem aquilo, ou ainda isso e aquilo. Pode se tratar, enfim, de levar a discussão a respeito da constituição do sentido às últimas conseqüências, lidando-se com o fato de que o signo não é nada mais que um construto arbitrário e artificial que, para fazer sentido, remete, inevitavelmente, a outro signo lingüístico, também construído arbitrariamente.

Além do mais, limitar uma aula de leitura exclusivamente à mera constatação do que determinados vocábulos "significam", por exemplo, parece constituir o desperdício de uma oportunidade excelente - e especial - de confronto de sujeitos e de seus sentidos e, conseqüentemente, da possibilidade de múltiplas re-significações daquilo que constitui esses sujeitos, ainda que, considerando-se, é claro, as limitações constitutivas de qualquer trabalho que se faça na escola, uma instituição que historicamente tem servido à reprodução de sentidos legitimados[60], que atendem a interesses ideológicos.

Há outro ponto sobre o qual convém discorrer, se considerarmos a multiplicidade – e disseminação – de sentidos, ou seja, o questionamento de como lidar com a possibilidade ilimitada de significações, a partir de um texto, com alunos que se iniciam no estudo de uma LE. Afinal – pode-se perguntar - como admitir a pluralidade indefinida de significações de um texto para um grupo de alunos que praticamente desconhece vocabulário na língua alvo?

Para responder essa pergunta, é preciso atentar para alguns aspectos. Em primeiro lugar, é importante salientar que um significante qualquer – seja em línguas materna, segunda ou estrangeira – pode sempre significar uma ou outra coisa (daí, a disseminação – irredutível - de sentidos), dependendo de seu efeito sobre o sujeito, efeito este que é resultante da posição que ele ocupa, de sua inscrição em determinada formação discursiva e de processos de identificação. Ao mesmo tempo, evidentemente, - e isto é o que permite a intercompreensão -, um significante pode produzir efeitos de sentido menos ou mais semelhantes – ou homogêneos -, em função das condições de produção do discurso, que "regulam" a produção de efeitos de sentido, uma vez que se encontram vinculadas a determinadas formações discursivas e, evidentemente, a determinado momento histórico-social. Daí podermos dizer que não é a questão da proficiência do aluno por si própria que vai determinar - limitando ou abrindo - a produção de efeitos de sentido mais ou menos semelhantes, ou esperados. Conseqüentemente, a eventual consideração de que a disseminação de sentidos só se faz possível com alunos de níveis mais avançados parece não proceder.

Em segundo lugar, não estamos falando aqui de "modelos" de tratamento de leitura em aulas de LE (ou língua materna) que deveriam ser "seguidos", ou "utilizados" por professores que se propõem "alternativos". Como já mencionamos anteriormente neste trabalho, trata-se, antes, de reflexões que parecem relevantes enquanto elementos que podem ser levados em conta ao se pensar em leitura na sala de aula, independentemente do nível de proficiência do aluno. Evidentemente, em grupos com alunos de níveis mais avançados, cuja experiência com a língua alvo é maior, a possibilidade de discussão, de problematização (e de re-significação) de sentidos mais ou menos estabilizados parece

[60] Sobre a questão da escola enquanto "lugar" da reprodução social, ver Bourdieu & Passeron (1970).

maior. Com alunos iniciantes, contudo, também é possível um trabalho que não restrinja a leitura à mera decodificação de vocabulário, ou à "aprendizagem" de estruturas linguísticas.

Embora não tenhamos, ainda, material registrado em que seja possível observar uma aula para iniciantes, na qual P tentasse não limitar a questão da produção de efeitos de sentido, através de procedimentos menos diretivos, e/ou determinantes a respeito do processo de significação de um texto em LE, acreditamos no que chamaríamos de uma "postura" - que constitui uma posição de sujeito - menos limitante a respeito deste delicado processo de encontro com um texto em uma língua outra. Enfim, mesmo um trabalho que se faça com um texto tido como "simples", de poucas linhas, pode permitir o exercício de uma concepção (discursiva) de leitura enquanto produção de efeitos de sentido.

Voltando à questão do trabalho sobre/no sentido, mencionada anteriormente, tomamos a noção de que tal trabalho parece favorecer o movimento de sentidos (e do sujeito), sobre aquilo (verdades/sentidos estanques, prontos) que vem nos constituindo e, muitas vezes, nos "aprisionando" em limites impostos pela linguagem. Observemos, em primeiro lugar, a seguinte reflexão de Coracini (1992), ao falar sobre a desconstrução:

> *É contra essa tendência à homogeneização, imutabilidade, presença e consciência, contra essa tendência à universalização, ao sentido único, estável, pleno e primeiro (visão imanentista e logocêntrica) que se posicionou Derrida com sua desconstrução. Não se trata de "destruir", mas de desmascarar as supostas verdades absolutas e inatacáveis que, arbitrariamente, por razões de ordem ideológica, passaram a constituir nossas crenças, a integrar nosso organismo determinando nosso modo de ver, sentir, viver...*
>
> (Coracini,1992:21)

Falar de trabalho sobre/no sentido – e sobre/no sujeito – implica falar dos processos de constituição/atribuição de efeitos de sentido, e da relação deles com a constituição do sujeito. Nessa linha de pensamento, estaria subentendida uma sugestão de se levar em conta – ainda que não a tenhamos desenvolvido, ou explicitado exaustivamente, porque não constituiu escopo desta pesquisa -, uma noção de trabalho enquanto "exploração" (podendo-se até mesmo dizer: "brincadeira") sobre/na linguagem, mesmo que, muitas vezes, isso se dê de forma inconsciente, trabalho que estaria relacionado à idéia de que os sentidos nada mais são que construtos que vão nos constituindo através de nossa história. Trata-se de uma tentativa de olhar[61] para aqueles sentidos nos quais acreditamos sem saber por quê, e em função dos quais conduzimos nossas vidas, e poder problematizá-los (e, por que não, até mesmo "rir"[62] com eles), justamente por se constituírem de construções. Construções que, por serem construções, não constituem verdades essenciais, podendo, a nosso ver, ser desconstruídas[63].

É preciso ponderar que tal sugestão parece implicar a concepção de um sujeito consciente e controlador de seu dizer, não afetado por sua história e pelo seu inconsciente. Não consideramos, entretanto, que a idéia de um sujeito constituído pelo esquecimento daquilo que o constitui (cf. Pêcheux, 1969), atravessado pelo inconsciente, seja totalmente incoerente com a idéia de um sujeito que pode sempre problematizar os sentidos que se nos apresentam enquanto definitivos, ou como verdades. Ainda que não se tenha controle sobre o que os sentidos significam, ou melhor, como "vão passando" a significar na história, ou de como eles nos significam – enquanto sujeitos -, ainda não se sabendo como, por quê ou

---

[61] Embora (pareça) impossível,"olhar", aqui, pode significar até mesmo um olhar que prescinde de palavras, de atribuição de sentido ou de valor. Significa simplesmente "olhar".

[62] Evidentemente, "rir" aqui não pressupõe (necessariamente) a contração de músculos da face diante de uma "impressão" alegre ou cômica.

[63] Apenas a título de exemplo, há um momento no corpus analisado em que uma aluna parece "brincar" com a questão da produção de sentido dita "politicamente correta", ao optar por usar "she" no lugar de "he".

em que momento esses sentidos passaram a significar o que significam, ainda assim, pode-se explorá-los, "brincar" com[64] eles, porque são constituidos de palavras – de linguagem – que é construção humana, podendo ser, portanto, "desconstruivel" por um e/ou outro sentido que se dê, ou uma e/ou outra palavra, ou uma e/ou outra – nunca totalmente "nova" – construção. O desejo que impulsiona(ou) este trabalho não desconsidera, pois, o não-acesso do sujeito falante àquilo que o determina e o constitui, mas considera, sim, a possibilidade de um trabalho, de um exercício constante[65], e, portanto, de uma prática (discursiva) que se faz através da dúvida, do questionamento, da relativização, da problematização, enfim, do exercício de produção de efeitos de sentido outros, múltiplos, de contínuas e infinitas re-significações.

... E assim... terminamos o começo de outras histórias... sem ponto final

---

provocando um efeito de humor: *A- /.../ I think this can really provoke a different attitude in the students* [corrigindo-se] *on the students / because if* ***he*** *listens to the story / or* ***SHE*** *listens to the story* [risos] ...

[64] Convém observar que "brincar *com*" a questão do sentido pressupõe estar dentro (com) do jogo (da linguagem), (des)percebendo-se enquanto jogador que (des)conhece – e se (des)conhece – as regras do jogo e que, por isso mesmo, (des)conhece os efeitos de sentido que (re)produz e que (não) desloca.

[65] Acreditamos que a prática de tal exercício pode influenciar não somente a questão da produção de efeitos de sentido no nível das formulações (intradiscurso), mas também no interdiscurso, justamente porque, enquanto prática que se propõe contínua, pode influenciar – e determinar – a constituição deste, considerando-se, evidentemente, o interdiscurso enquanto "o já-dito que sustenta a possibilidade mesma do dizer" (Orlandi,1997:01), constituído de movimento e de constantes re-significações que se estabelecem via intradiscurso. Abre-se, pois, a possibilidade de um trabalho futuro que se ocupe dos processos de constituição de efeitos de sentido, em um grupo acompanhado por um período mais longo, de modo que se possam observar re-significações no/do sentido, e no/do sujeito.

Summary

This research aimed at observing manifestations of heterogeneity (of the discourse and of the subject), and of displacements of subjective positions of the teacher and of the students in foreign language reading classes. It was based on the hypothesis that "alternative" methodological procedures could favour the emergence of displacements in a regular discourse practice which normally keeps the subjects of the classroom occupying predictable and apparently stable positions, that is, while the teacher directs the production of effects of senses, the student occupies the position of the one who has no authority to signify, or who signifies according to the teacher's gesture of interpretation.

Eight "alternative" reading classes of English students at intermediate level were analysed. The analysis was conducted in the light of a discourse perspective, which problematizes the question of the attribution of senses, the processes of the constitution of the subjects, as well as the conditions of the production of language. Speech of both the teacher and the students was analysed, as well as the written production of the latter in respect of the reading of contemporary versions of fairy tales called "provocative" stories in this study.

Taking into account the tension between what seems to be the same and, at the same time, different, the analysis pointed out manifestations of heterogeneity through voices which constitute different discourse formations that intersect among themselves. Concerning the displacements, it was observed that the teacher occupied the predominant position as a hearer, while the students adopted the position of producers of effects of senses. This way, they constituted themselves as authors, taking responsibility for their own speech, problematizing senses. Their positions as readers of "provocative" stories pointed to a lesser or greater inclination on the part of the subject to re-signify, or re-signify itself.

Key words: Foreign language teaching; Discourse; Heterogeneity; Reading; Fairy Tales; Subjectivity.

Referências Bibliográficas

Alvarez, S. M. (1993) *Leitura na Alfabetização: uma Proposta Alternativa de Trabalho Pedagógico.* Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC-SP.

Arrojo, R. (1992) A Desconstrução do Logocentrismo e a Origem do Significado. In: R. Arrojo (org.) *O Signo Desconstruído.* Campinas,SP: Vozes, pp. 35-39.

Arrojo, R. & Rajagopalan, K. (1992) O Ensino da Leitura e a Escamoteação da Ideologia. In: R. Arrojo (org.) *O Signo Desconstruído.* Campinas,SP: Vozes, pp.87-91.

Althusser, L. (1974) *Aparelhos Ideológicos de Estado.* Rio de Janeiro: Graal (ed.bras. 1983).

Authier-Revuz, J. (1984) Heterogeneidade(s) Enunciativa(s). *Cadernos de Estudos Lingüísticos,19,* Campinas, SP: Ed.da Unicamp (ed. bras.1990), pp.25-42.

Bettelheim, B. (1903) *A Psicanálise dos Contos de Fadas.* Rio de Janeiro: Paz e Terra (9ª ed. brasileira:1992).

Billerbeck, L. M. N. (1995) *: Manifestações do Sujeito: uma Análise Discursiva de Diários Dialogados.* Dissertação de Mestrado. Campinas: IEL/Unicamp.

Bolognini, C. Z. (1996) *O Lugar de Interlocução de Brasileiros e Alemães na História de suas Relações de Contato.* Tese de Doutorado. Campinas: IEL/Unicamp.

Bourdieu, P. & Passeron, L.C. (1970) *La Reproduction.* Paris: Les Editions de Minuit.

Brandão, H. H. N. (1995) *Introdução à Análise do Discurso.* Campinas,SP: Editora da Unicamp.

Carmagnani, A. M. G. (1995) Analisando as Visões de Leitura em LE de Alunos de 3º grau. In: M. J. Coracini (org.) *O Jogo Discursivo na Aula de Leitura.* Campinas, SP: Pontes.

Cavalcanti, M. do C. (1983) Interpretação Pragmática. Princípios Retóricos na Interação Leitor-texto em Língua Estrangeira. *Anais do VIII Encontro Nacional de Lingüística.* RJ: PUC.

Cicurel, F. *Parole sur parole.* Paris, Cle Internacional, 1985.

Collie, J. & Slater, S. (1990) *Literature in the Language Classroom: a Resource Book of Ideas and Activities.* Cambridge University Press.

Coelho, N. N. (1981) *A literatura infantil.* São Paulo: Quiron (3ª edição:1984).

Coelho, N. N. (1991) *O conto de fadas.* São Paulo: Ática (Série Princípios).

Coracini, M. J. (1992) O Cientista e a Noção de Sujeito na Lingüística: Expressão de Liberdade ou Submissão? In: Rosemary Arrojo (org.) O *Signo Desconstruído.* Campinas,SP: Pontes, pp. 19-24.

Coracini, M. J. (1994) O Caráter Persuasivo da Aula de Leitura. *Trabalhos em Lingüística Aplicada,24.* Campinas: IEL/Unicamp, pp.65-78.

Coracini, M. J. (org.) (1995) *O Jogo Discursivo na Aula de Leitura.* Campinas,SP: Pontes.

Coracini, M. J. (1996) Discurso: Compreensão e Contexto. *Claritas,2,* pp. 11-24.

Coracini, M. J. (1997) A Escamoteação da Heterogeneidade nos Discursos da Lingüística Aplicada e da Sala de Aula. *Letras – Revista do Mestrado em Letras da UFSM (RS), VOL.14,* pp. 39-64.

Coracini, M. J. (1998a) A Aula de Redação e a Identidade do Autor. *Estudos Lingüísticos (Anais do G.E.L.)* (no prelo).

Coracini, M. J. (1998b) A Teoria e a Prática: A Questão da Diferença nos Discursos da Lingüística Aplicada e da Sala de Aula. *D.E.L.T.A.,vol.14,n.01,* pp.33-58.

De Certeau, M. (1994) *A Invenção do Cotidiano.* Petrópolis, RJ: Vozes.

Derrida, J. (1967) *Gramatologia.* São Paulo: Perspectiva (trad.bras.:1973).

Derrida, J. (1972a) *A Farmácia de Platão.* São Paulo: Iluminuras (ed. Brasileira: 1991).

Derrida, J. (1972b) *Posições.* Lisboa: Plátano Editora (ed. portuguesa: 1991).

Fitz, E. E. (1988) The Passion of Logo(centrism), or, the Deconstructionist Universe of Clarice Lispector. *Luso-Brazilian Review,XXV,2.* The Board of Regents of the University of Wisconsin System, pp. 33-44.

Foucault, M. (1969) *A Arqueologia do Saber.* Rio de Janeiro: Forense Universitária (ed.bras.:1995).

Foucault, M. (1971) *A Ordem do Discurso.* São Paulo: Loyola (1996).

Foucault, M. (1975) *Vigiar e Punir.* Petrópolis, RJ: Vozes (7ª edição brasileira:1989).

Foucault, M. (1979) *Microfísica do Poder.* Rio de Janeiro: Graal (ed. consultada.: 1995).

Franzoni, P. (1992) *Nos Bastidores da Comunicação Autêntica: Uma Reflexão em Lingüística Aplicada.* Campinas,SP: Editora da Unicamp.

Gadotti, M. (1991) *Educação e Poder- Introdução à Pedagogia do Conflito.* São Paulo: Cortez.

Grellet, F. (1981) *Developing Reading Skills.* Cambridge: Cambridge University Press.

Grigoletto, M. (1992) A Desconstrução do Signo e a Ilusão da Trama. In: R. Arrojo (org.) *O Signo Desconstruído*. Campinas,SP: Vozes, pp.31-34.

Grigoletto, M. (1995) Processos de Significação na Aula de Leitura em Língua Estrangeira. In: Maria José Coracini (org.) *O Jogo Discursivo na Aula de Leitura*. Campinas, SP: Pontes, pp. 103-111.

Kato, M. (1985) *O Aprendizado da Leitura*. São Paulo: Martins Fontes.

Kleiman, A. (1989) *Leitura: Ensino e Pesquisa*. Campinas, SP: Pontes.

Kristeva, J. (1988) *Etrangers à nous-même*. Paris: Gallimard.

Lazar, G. (1993) *Literature and Language Teaching: a guide for teacher and trainers*. Cambridge University Press.

Leite, N. (1997) Considerações sobre a noção de sujeito em psicanálise. (texto apresentado no Encontro promovido pelo Projeto Integrado "A Relevância Teórica dos Dados Singulares na Aquisição da Escrita", Campinas: IEL/Unicamp (mimeo).

Maley, A. & Duff, A. (1982) *Drama Techniques in Language Learning*. Cambridge University Press.

Morgan, J. & Rinvolucri, M. (1990) *Once Upon a Time*. Cambridge University Press.

Murce Filho, N. F. (1998a) A intervenção do aluno na aula de língua estrangeira e o deslocamento na relação de poder entre professor e aluno. *Contexturas, vol.4*, São Paulo: APLIESP (no prelo).

Murce Filho, N. F. (1998b) Professor, aluno e suas múltiplas vozes: confronto e movimento de sentidos. *Claritas, vol.4*, São Paulo: PUC (no prelo).

Nóbrega, M. (1993) *Professor e Alunos: Falas de Poder*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC-SP.

Orlandi, E. P. (1980) Para quem é o Discurso Pedagógico. In E. P. Orlandi: *A Linguagem e seu Funcionamento*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, pp.25-38.

Orlandi, E. P. (1992) *As Formas do Silêncio. No movimento dos sentidos*.Campinas, SP: Editora da Unicamp.

Orlandi, E. P. (org.) (1994) *Gestos de Leitura: da história do discurso*. Campinas, SP: Editora da Unicamp.

Orlandi, E. P. (1996a) *A Linguagem e seu Funcionamento.* Campinas,SP: Editora da Unicamp.

Orlandi, E. P. (1996b) *Interpretação.* Petrópolis, RJ: Vozes.

Orlandi, E. P. (1997) Paráfrase e Polissemia – A Fluidez nos Limites do Simbólico. (texto apresentado no Encontro "Semiótica, Ensino, Aprendizagem", em maio de 1997).

Orlandi, E. e Guimarães, E. (1988) Unidade e Dispersão: uma Questão do Texto e do Sujeito. In: E. P. Orlandi: *Discurso e Leitura.* Campinas,SP: Editora da Unicamp (2ª edição: 1993), pp.53-73.

Paula, M.M.da C.M. de (1996) *A Interferência da Formação do Professor em Aulas de Leitura em Língua Estrangeira.* Dissertação de mestrado. Campinas: IEL/Unicamp.

Pêcheux, M. (1975) *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio.* Campinas, SP: Editora da Unicamp (trad.bras.:1988).

Pêcheux, M. (1969) *Analyse Automatique du Discours.* Dunod, Paris.

Pêcheux, M. (1983) O Discurso: Estrutura ou Acontecimento. Campinas, SP: Pontes. (2ª edição brasileira: 1997).

Propp, W. (1970) *Morphologie du Conte.* Paris, Gallimard.

Rees, D. K. (1993) *Os 'Graded Readers': Análise e Reflexão sobre o Ensino de Leitura em Inglês numa Realidade Brasileira.* Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC-SP.

Saussure, F. (1971) *Curso de Lingüística Geral.* 3ª edição, São Paulo: Editora Cultrix.

Scaramucci, M. V. R. (1995) *O Papel do Léxico na Compreensão em Leitura em Língua Estrangeira: Foco no Produto e no Processo.* Tese de Doutorado. Campinas: IEL/Unicamp.

Serrani-Infante, S. (1994) Análise de Ressonâncias Discursivas em Micro-cenas para Estudo da Identidade Lingüístico-cultural. *Trabalhos em Lingüística Aplicada,24,* Campinas: Unicamp, pp.79-90.

Serrani-Infante, S. (1997) Formações Discursivas e Processos Identitários na Aquisição de Línguas. *D.E.L.T.A., Vol.13,n.1,* pp. 63-81.

Serrani-Infante, S. (1998) Identidade e Segundas línguas: As Identificações no Discurso. In I. Signorini (org.) *Identidade e Lingua(gem).* Campinas, SP: Mercado das Letras (no prelo).

Sinclair, J. McH. & Coulthard, R. M. (1975) *Towards an analysis of discourse.* Oxford: Oxford University Press.

Sion, C. (ed.) (1985) *Recipes for Tired Teachers.* USA: Addison-Wesley Publishing Company, Inc.

Sipe, L. R. (1993) Using Transformations of Traditional Stories: Making the Reading-writing Connection. *The Reading Teacher. Vol.47,n.1, September 1993.* Newark, Delaware: International Reading Association, pp. 18-26.

Souza, D. M. de (1993) *A Questão Ideológica e o Ensino de Leitura do Inglês: uma Proposta de Reflexão Pedagógica através do Discurso de Tema Ecológico em Livros Didáticos.* Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC-SP.

Vale, D. & Feunteu, A. (1995) *Teaching Children English.* Cambridge University Press.

Wittgenstein, L. (1964) *Phylosophical Investigations.* New York: Macmillan.

ANEXO I – As histórias "provocadoras"

THE TRUE STORY OF THE THREE LITTLE PIGS

by **Jon Scieszka.** Puffin books

Everybody knows the story of the three little pigs Or at least they think they do.
But I'll let you in on a little secret. Nobody knows the real story,
because nobody has ever heard **my** side of the story.

I'm the wolf. Alexander T. Wolf. You can call me Al.
I don't know how this whole Big Bad Wolf thing got started, but it's all wrong.

Maybe it's because of our diet. Hey, it's not my fault wolves eat cute little animals like bunnies and sheep and pigs. That's just the way we are. If cheeseburgers were cute, folks would probably think you were Big and Bad, too.

But like I was saying, the whole Big Bad Wolf thing is all wrong.
The real story is about a sneeze and a cup of sugar. This is the real story.

Way back in Once Upon a Time time, I was making a birthday cake for my dear old granny.
I had a terrible sneezing cold. I ran out of sugar.

So I walked down the street to ask my neighbor for a cup of sugar
Now this neighbor was a pig. And he wasn't too bright, either. He had built his house out of straw.
Can you believe it? I mean who in his right mind would build a house of straw?

So of course the minute I knocked on the door, it fell right in. I didn't want to just walk into someone else's house. So I called, "Little Pig, Little Pig, are you in?" No answer.
I was just about to go home without the cup of sugar for my dear old granny's birthday cake.
That's when my nose started to itch. I felt a sneeze coming on.
Well I huffed. And I snuffed. And I sneezed a great sneeze.
And you know what? That whole darn straw house fell down. And right in the middle of the pile of straw was the First Little Pig - dead as a doornail. He had been home the whole time.

It seemed like a shame to leave a perfectly good ham dinner lying there in the straw. So I ate it up.
Think of it as a big cheeseburger just lying there.

I was feeling a little better. But I still didn't have my cup of sugar. So I went to the next neighbor's house. This neighbor was the First Little Pig's brother. He was a little smarter, but not much. He had built his house of sticks. I rang the bell on the stick house. Nobody answered. I called, "Mr. Pig, Mr. Pig, are you in?" He yelled back, "Go away wolf. You can't come in. I'm shaving the hairs on my chinny chin chin." I had just grabbed the doorknob when I felt another sneeze coming on. I huffed. I snuffed. And I tried to cover my mouth, but I sneezed a great sneeze.

And you're not going to believe it, but this guy's house fell down just like his brother's.
When the dust cleared, there was the Second Little Pig - dead as a doornail.
Wolf's honor.

Now you know food will spoil if you just leave it out in the open.
So I did the only thing there was to do. I had dinner again.
Think of it as a second helping. I was getting awfully full. But my cold was feeling a little better.
And I still didn't have that cup of sugar for my dear old granny's birthday cake.
So I went to the next house. This guy was the First and the Second Little Pig's brother.
He must have been the brains of the family. He had built his house of bricks.

I knocked on the brick house. No answer. I called, "Mr. Pig, Mr. Pig, are you in?"
And do you know what that rude little porker answered?
"Get out of here, Wolf. Don't bother me again."

Talk about impolite!
He probably had a whole sackful of sugar.
And he wouldn't give me even one little cup for my dear sweet old granny's birthday cake. What a pig! I was just about to go home and maybe make a nice birthday card instead of a cake, when I felt my cold coming on. I huffed. And I snuffed. And I sneezed once again.
Then the Third Little Pig yelled, "And your old granny can sit on a pin!"

Now I'm usually a pretty calm fellow. But when somebody talks about my granny like that, I go a little crazy.

When the cops drove up, of course I was trying to break down this Pig's door.
And the whole time I was huffing and puffing and sneezing and making a real scene.

The rest, as they say, is history.

The news reporters found out about the two pigs I had for dinner.
They figured a sick guy going to borrow a cup of sugar didn't sound very exciting.
So they jazzed up the story with all of that "Huff and puff and blow your house down."
And they made me the Big Bad Wolf.

That's it. The real story. I was framed.
But maybe you could loan me a cup of sugar.

THE FROG PRINCE

by **James Finn Garner** in *Politically Correct Bedtime Stories*. New York: Macmillan Books

Once there was a young princess who, when she grew tired of beating her head against the male power structure at her castle, would relax by walking into the woods and sitting beside a small pond. There she would amuse herself by tossing her favourite golden ball up and down and pondering the role of the eco-feminist warrior in her era.

One day, while she was envisioning the utopia that her queendom could become if womyn were in the positions of power, she dropped the ball, which rolled into the pond. The pond was so deep and murky she couldn't see where it had gone. She didn't cry, of course, but she made a mental note to be more careful next time.

Suddenly she heard a voice say, "I can get your ball for you, princess."

She looked around, and saw the head of a frog popping above the surface of the pond. "No, no," she said, "I would never enslave a member of another species to work for my selfish desires."

The frog said, "Well, what if we make a deal on a contingency basis? I'll get your ball for you if you do me a favor in return."

The princess gladly agreed to this most equitable arrangement. The frog dived under the water and soon emerged with the golden ball in his mouth. He spit the ball on the shore and said, "Now that I've done you a favor, I'd like to explore your views on physical attraction between species."

The princess couldn't imagine what the frog was talking about. The frog continued, "You see, I am not a really frog at all. I'm really a man, but an evil sorcerer has cast a spell on me. While my frog form is no better or worse - only different - than my human form, I would so much like to be among people again. And the only thing that can break this spell is a kiss from a princess."

The princess thought for a moment about whether sexual harassment could take place between species, but her heart went out to the frog for his predicament. She bent down and kissed the frog on the forehead. Instantly the frog grew and changed. And there, standing in the water where the frog had been, was a man in a golf shirt and loud plaid pants - middle aged, vertically challenged, and losing a little bit of hair on top.

The princess was taken aback. "I'm sorry if this sounds a little classist," she stammered, "but ... what I mean is ... don't sorcerers usually cast their spells on *princes*?"

"Ordinarily yes," he said, "but this time the target was just an innocent businessman. You see, I'm a real estate developer, and the sorcerer thought I was cheating him on a property-line dispute. So he invited me out for a round of golf, and just as I was about to tee off, he transformed me. But my time as a frog wasn't wasted, you know. I've gotten to know every square inch of these woods, and I think it would be ideal for an office park/condo/resort complex. The location's great and the numbers crunch perfectly! The bank wouldn't lend any money to a frog, but now that I'm in human form again, they'll be eating out of my hand. Oh, will that be sweet! And let me tell you, this is going to be a big project! Just drain the pond, cut down about 80 percent of the trees, get easements for...

The frog developer was cut short when the princess shoved her golden ball into his mouth. She then pushed him back underwater and held him there until he stopped thrashing. As she walked back to the castle, she marveled at the number of good deeds that a person could do in just one morning. And while someone might have noticed that the frog was gone, no one ever missed the real estate developer.

THE THREE LITTLE PIGS

by **James Finn Garner**. In *Politically correct bedtime stories*. New York: MacMillan books.

Once there were three little pigs who lived together in mutual respect and in harmony with their environment. Using materials that were indigenous to the area, they each built a beautiful house. One pig built a house of straw, one a house of sticks, and one a house of dung, clay, and creeper vines shaped into bricks and baked in a small kiln. When they were finished, the pigs were satisfied with their work and settled back to live in peace and self-determination.

But their idyll was soon shattered. One day, along came a big, bad wolf with expansionist ideas. He saw the pigs and grew very hungry, in both a physical and an ideological sense. When the pigs saw the wolf, they ran into the house of straw. The wolf ran up to the house and banged on the door, shouting, "Little pigs, little pigs, let me in!"

The pigs shouted back, "Your gunboat tactics hold no fear for pigs defending their homes and culture."

But the wolf wasn't to be denied what he thought was his manifest destiny. So he huffed and puffed and blew down the house of straw. The frightened pigs ran to the house of sticks, with the wolf in hot pursuit. Where the house of straw had stood, other wolves bought up the land and started a banana plantation.

At the house of sticks, the wolf again banged on the door and shouted, "Little pigs, little pigs, let me in!"

The pigs shouted back, "Go to hell, you carnivorous, imperialistic oppressor!"

At this, the wolf chuckled condescendingly. He thought to himself: "They are so childlike in their ways. It will be a shame to see them go, but progress cannot be stopped."

So the wolf huffed and puffed and blew down the house of sticks. The pigs ran to the house of bricks, with the wolf close at their heels. Where the house of sticks had stood, other wolves built a time-share condo resort complex for vacationing wolves, with each unit a fiberglass reconstruction of the house of sticks, as well as native curio shops, snorkeling, and dolphin shows.

At the house of bricks, the wolf again banged on the door and shouted, "Little pigs, little pigs, let me in!"

This time in response, the pigs sang songs of solidarity and wrote letters of protest to the United Nations.

By now the wolf was getting angry at the pigs' refusal to see the situation from the carnivore's point of view. So he huffed and puffed, and huffed and puffed, then grabbed his chest and fell over dead from a massive heart attack brought on from eating too many foods.

The three little pigs rejoiced that justice had triumphed and did a little dance around the corpse of the wolf. Their next step was to liberate their homeland. They gathered together a band of other pigs who had been forced off their lands. This new brigade of *porcinistas* attacked the resort complex with machine guns and rocket launchers and slaughtered the cruel wolf oppressors, sending a clear signal to the rest of the hemisphere not to meddle in their internal

affairs. Then the pigs set up a model socialist democracy with free education, universal health care, and affordable housing for everyone.

Please note: The wolf in this story was a metaphorical construct . No actual wolves were harmed in the writing of the story.

ANEXO II- Os planos (roteiros) de aula

1- O professor conta *The true story of the three little pigs*, de Jon Scieszka. Logo em seguida, os alunos lêem a história para verificar eventuais problemas de compreensão;

2- Alunos e professor esclarecem dúvidas sobre vocabulário ou estruturas linguísticas;

3- Alunos lêem a história *The Frog Prince*, de James F. Garner;

4- Alunos e professor esclarecem dúvidas sobre vocabulário ou estruturas linguísticas;

5- Alunos produzem um texto escrito a partir da leitura que fizeram das histórias;

6- Alunos e professor conversam sobre suas leituras.

* No decorrer do andamento das aulas, fizemos as seguintes alterações no plano acima:

1- Alunos lêem a história *The Frog Prince*, de James F. Garner;

2- Alunos, em pares, esclarecem dúvidas sobre vocabulário ou estruturas linguísticas;

3- Alunos e professor esclarecem dúvidas sobre vocabulário ou estruturas linguísticas;

4- O professor conta *The true story of the three little pigs*, de Jon Scieszka. Logo em seguida, os alunos lêem a história para verificar eventuais problemas de compreensão;

5- Alunos, em pares, esclarecem dúvidas sobre vocabulário ou estruturas linguísticas;

6- Alunos e professor esclarecem dúvidas sobre vocabulário ou estruturas linguísticas;

7- Alunos produzem um texto escrito a partir da leitura que fizeram das histórias;

8- Alunos e professor conversam sobre suas leituras.

ANEXO III- O "guideline"

You have just read (or listened to) a story. In order to make our discussion about it more profitable, could you make some comments on it? Feel free to write what/as you wish.

Here's some guideline to help you:

1- If you could change the story, what would you do? Why?

2- Are there any excerpts – or words, expressions – which called your attention particularly? Why?

3- Would you make any relations between the story you have just read (or listened to) and the classical one which "originated" it? What would they be?

4- If you could continue the story, what would happen?

5- How do you think people (children, teenagers, adults) could react to this story? Why?

6- How do you feel about the story?

7- Does this story call your attention anyhow? In what way(s)?