

A leitura na sala de aula: entre a unidade e a dispersão dos sentidos

Reading in the classroom: between unity and dispersion of the senses

Cármem Agustini¹

João de Deus Leite²

Thanielle M. Costa³

RESUMO

Neste artigo, inscritos na Análise de Discurso, analisamos as respostas escritas de alunos do nono ano da Educação Básica a uma atividade de interpretação de texto. Essas respostas integram um conjunto de aulas nas quais o professor abordou o tópico argumentação, valendo-se de um artigo de opinião. Recortamos, para análise, as respostas formuladas para duas questões: uma sobre qual seria o ponto de vista defendido pelo autor e outra sobre identificar dois argumentos do texto lido. Nossa inscrição teórica exige outro olhar para esse processo de formulação escrita: a escrita, como um processo de sintagmatização das palavras na sintaxe da língua, por se inscrever na historicidade do(s) sentido(s), está ancorada em gestos de leitura empreendidos na e pela posição sujeito-leitor. Há um ritual de interpelação, evidenciando processos de individualização dos alunos em sujeito-leitor. Esses processos possibilitam pensar em um certo modo de o aluno estar em sala de aula. A análise mostra prevalência de formulações inscritas na repetição empírica e formal (ORLANDI, 1996), iniciando uma prática de cópia fragmentada. Os processos de subjetivação em jogo apagam o trabalho do aluno com a língua escrita, não evidenciando, de certo modo, sua inscrição em uma repetição histórica (ORLANDI, 1996).

Palavras-chave: Ensino. Leitura. Escrita.

ABSTRACT

In this article, affiliated to Discourse Analysis, we analyze the written responses of students in the ninth year of Basic Education for a text interpretation activity. These answers are produced during a set of classes in which the teacher addressed the topic of argumentation, using an opinion article. We collected, for analysis, the answers formulated for two questions: one that asked for what the point of view defended by the author would be and another one that asked for the identification of two arguments in the text read in the activity. Our theoretical inscription requires another look at this written formulation process: once writing is understood as a process of syntagmatization of words within the syntax of language and also understood as a process inscribed in meanings historicity, it is anchored in reading gestures undertaken in and from the subject-reader position. There is an interpellation ritual that shows students signified by individualization processes as subject-readers. These processes allow us to think of a certain way for the student to be in the classroom. The analyzes show a prevalence of formulations inscribed in the empirical and formal repetition (ORLANDI, 1996), indicating a practice of

¹ Docente da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Uberlândia/MG, Brasil, ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5504-3911>. E-mail: carmen.agustini@ufu.br.

² Docente da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Araguaína/TO, Brasil, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8918-9940>. E-mail: joaodedeus@mail.uft.edu.br.

³ Professora da Educação Básica no Tocantins. Mestre pelo Mestrado Profissional em Rede – ProfLetras/ Unidade de Araguaína. Araguaína/TO, Brasil, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5366-0825>. E-mail: thanymagalhaes@bol.com.br.



fragmented copying. The subjectivation processes at issue erase the student's work with the written language, not evidencing, in a way, his inscription in a historical repetition (ORLANDI, 1996).

Keywords: Teaching. Reading. Writing.

1 A SALA DE AULA E A DIVISÃO DESIGUAL DE SENTIDOS

Neste artigo, abordamos o modo como alunos do nono ano da educação básica, de uma escola pública situada no Estado do Tocantins, responderam a uma atividade de interpretação de texto relativa ao processo de argumentação: (1) exposição/explicação do ponto de vista defendido pelo autor do texto lido e (2) identificação de argumento(s) acerca do texto lido. Nosso interesse é analisar o gesto de leitura empreendido sobre o texto e o seu impacto nas respostas dos alunos. Intentamos compreender a relação entre o gesto de leitura e a formulação da resposta para, assim, expormos como certas discursividades sobre leitura e escrita se conformam na educação brasileira, constituindo um senso comum sobre a língua.

Nossos objetivos específicos, com essa análise, são compreender e expor ao olhar do leitor como a concepção de leitura e o modo de trabalho do professor na aula de leitura incidem na escrita do aluno. Para tanto, observamos um conjunto de aulas de um professor do nono ano da educação básica e selecionamos, para esse artigo, a aula na qual o professor trabalhou um exercício de Interpretação de Texto. Nessa aula, o texto em interpretação era o artigo de opinião, escrito por Abílio Diniz, “O Brasil precisa de seus eleitores. Nossa melhor resposta é buscar candidatos sérios”⁴, que fora discutido oralmente pelo professor na aula anterior e sobre o qual o professor produziu essa atividade.

Do ponto de vista da Análise de Discurso, dispositivo teórico-metodológico de nossa filiação, a argumentação não está ligada ao texto, mas aos mecanismos da língua inscritos na história. Se assim o fosse, far-se-ia pensar que a argumentação é passível de modelização assegurada pela estrutura do texto. Na educação básica, no entanto, a argumentação é trabalhada a partir do texto, uma vez que os documentos oficiais⁵ assim determinam.

Considerando esses documentos, as discursividades sobre a argumentação seguem operando efeitos no espaço escolar brasileiro. Promove-se uma circunscrição imaginária em torno da Língua

⁴ Esse texto foi publicado em 06.08.2018, no site Sincovaga SP. Disponível em: <https://www.sincovaga.com.br/o-brasil-precisa-de-seus-eleitores>. Acesso em: jul. 2020.

⁵ Os documentos oficiais adotam a perspectiva dos gêneros textuais, como é possível observar em: “a seleção de textos deve privilegiar textos de gêneros que aparecem com maior frequência na realidade social e no universo escolar, tais como notícias, editoriais, cartas argumentativas, artigos de divulgação científica, verbetes enciclopédicos, contos, romances, entre outros”. (BRASIL, 1998, p. 26) ou como posto no Referencial curricular do Tocantins (2008, p. 253) “em todos os níveis de ensino, os gêneros textuais serão a base de desenvolvimento das competências e habilidades”.





Portuguesa, acentuando a política linguística de que o seu ensino deve contribuir para a formação do aluno como cidadão crítico, articulando-se, por isso, os componentes curriculares e seus conteúdos à dimensão de competências e de habilidades. Trata-se da discursividade do “saber fazer” com o conhecimento, em operação no ensino brasileiro. Essa discursividade produz como um de seus efeitos que a escola deve preparar o aluno para o mundo e o trabalho, institucionalizando-se, em termos de política linguística, que o aluno, pragmaticamente, participará da produção e da circulação de diferentes textos na sociedade.

Esses documentos dizem que o procedimento metodológico de ensino deve ser a sequência didática, privilegiando a sequencialidade das aulas. No Brasil, a elaboração de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) sobre a sequência didática de gênero e as suas diferentes reelaborações produziram certos efeitos de sentido no espaço escolar. Um desses efeitos é o de que a sequência didática foi compreendida, em sua estruturação, como um procedimento metodológico a ser seguido. Investe-se, assim, em uma visão aplicada, sem, necessariamente, recorrer a teorização específica que vise dar conta das especificidades do espaço escolar brasileiro.

É preciso, no entanto, teorizar sobre os procedimentos metodológicos, pois eles são teóricos e resultam de uma tomada de posição sobre o ensino. Há processos discursivos que marcam a relação de professores e alunos com a perspectiva da sequência didática. Não é um ritual metodológico a ser aplicado indistintamente. Filiamo-nos à perspectiva de uma teorização que não culpabilize o professor nem o aluno, mas que lance luz à dispersão de sentidos, isto é, ao modo como cada um individua-se em seus processos identitários (ORLANDI, 2011). É compreender que professor e aluno são constituídos por historicidades que determinam as suas condições de sujeito.

Pensar em processos de individuação, segundo Orlandi (2011), coloca-nos na relação com o pressuposto de que a passagem da nossa condição de indivíduo a sujeito ocorre por meio de processos discursivos. Na esteira de Althusser (1971), Orlandi (2011) pondera que é pensar na existência de condições sócio-históricas e ideológicas determinando esses processos discursivos; isto é, essas condições determinam o sujeito. Tal determinação mostra-se contraditória, não sendo plena nem bem-sucedida, pois a historicidade produz confrontação, contradição, apagamento, (des)estabilização e (re)significação de sentidos. A sociedade é marcada por uma divisão desigual de sentidos, pois a linguagem, na sua relação com a ideologia, produz (des)encaixe de referência e de sentido para o mundo.

Sob a perspectiva discursiva, o espaço de sala de aula é tomado, também, como lugar da divisão desigual de sentidos. Para além de certo imaginário que produz um efeito de unidade sobre a relação professor e aluno, diante do(s) saber(es), por exemplo, há pontos de dispersão de sentidos, mostrando-





nos que o ritual metodológico falha, uma vez que este é um ritual ideológico (PÊCHEUX, 1995). O ensino e a aprendizagem não ocorrem sem falha, isto é, não ocorrem sem limite(s). Essa falha não pode ser lida como passível de ser superada pelo professor e pelo aluno. Ela é estrutural, no sentido de que é constitutiva do processo discursivo, dando condições para que a dispersão de sentido(s) emerja. Por mais que o professor tenha formação teórico-metodológica, por mais que o aluno tenha uma formação comportamental, essa falha opera efeitos.

Se colocarmos a tônica dessa falha no campo da consciência, produz-se a discursividade de que mais formação teórica, metodológica e comportamental evitaria a sua constituição. Se a concebermos no campo das teorias materialistas, como é o caso da perspectiva discursiva a que nos filiamos, produz-se a discursividade de que os envolvidos nessas condições não são idealizados e, sim, frutos de processos de identificação, que se constituem na e pela historicidade. É por essa razão que os sentidos se dividem, pois os processos de identificação não são iguais, não são plenos nem bem-sucedidos. Em vez de enfocarmos o espaço de sala de aula pelo viés da homogeneidade, interessa-nos pensá-lo a partir da heterogeneidade, buscando lançar luz para o modo como os alunos leram o texto e como a partir dele fizeram exercícios de compreensão e de interpretação.

Sendo assim, neste artigo, enfocamos as respostas produzidas por alguns alunos do 9º ano de uma escola pública, jogando com a unidade e a dispersão de sentidos. Jogar com a unidade e a dispersão de sentidos é considerar o modo como o aluno interpreta o texto, não perdendo de vista as condições de produção das aulas de Língua Portuguesa, uma vez que as condições sócio-históricas e ideológicas orientam e fundamentam os *gestos de leitura* (ORLANDI, 1997, p.14) do aluno, como um “ato no nível do simbólico” (PÊCHEUX, 1993, p. 78) que o produz como efeito-leitor. Assim sendo, o efeito-leitor, como bem o diz Orlandi (2012, p. 139), “é determinado historicamente pela relação do sujeito com a ordem social”. Em decorrência, o gesto de leitura inscreve o aluno em uma rede de memória que constitui sua tomada de posição como efeito de identificação assumido.

Nessa medida, em termos discursivos, interessa-nos o modo como o aluno lê e as trajetórias de sentido que a sua leitura faz para se materializar como aposta de sentido(s) possível. Essas considerações (re)colocam em outros termos a aula de leitura em Língua Portuguesa, sobretudo a demanda e a prática por uma leitura unívoca – aquela em que todos deveriam se expressar do mesmo modo. Longe de apostar na ideia de “erro” de leitura, ou mesmo na de leitura “correta”, na esteira discursiva, a leitura se abre a pontos de deriva de sentidos.





2 A LEITURA ENTRE A UNIDADE E A DISPERSÃO: O SUJEITO COMO PONTO DE ABORDAGEM

Neste tópico, empreendemos uma experimentação conceitual a partir da Análise de Discurso, tendo as obras de Michel Pêcheux e de Eni Orlandi como ancoragem. Interessa-nos pensar a prática de leitura a partir do pressuposto de que os *gestos de leitura* são determinados por condições sócio-históricas e ideológicas. Não se lê do nada, como se houvesse pensamentos e ideias autônomas. Ao contrário, a historicidade assume uma dimensão fundante, pois é ela, ancorando as “condições de funcionamento e de realização da ideologia” (PÊCHEUX, 1995, p. 145), que (re)produz os sentidos.

A Análise de Discurso concebe uma passagem da condição de indivíduo a sujeito, produzindo uma distinção teórica entre indivíduo (biológico) e sujeito (sócio-histórica e ideologicamente constituído). Sendo assim, a nossa condição de sujeito exige um ritual de interpelação ideológica, cuja base são processos discursivos. Essa interpelação põe em jogo um processo de identificação do sujeito com o(s) sentido(s), de maneira que ele é levado a produzir uma tomada de posição. Daí o fato de ele ser *efeito sujeito* dessa posição, marcando-se por meio de processos discursivos.

Por processos discursivos, Pêcheux (1993) concebe a interseção entre o linguístico e o histórico. Trata-se da inscrição da língua na historicidade, dado o funcionamento daquela, implicando a perspectiva de que o sentido tem uma natureza material. O sentido é resultante da relação entre uma base linguística, com os mecanismos sintagmáticos e associativos, e uma base histórica, com as relações sociais constituídas. Nessa medida, segundo Pêcheux (1993), o sentido dá o testemunho de que a língua não é indiferente à ideologia.

Articulando esses apontamentos à especificidade deste artigo, consideramos que os *gestos de leitura* dos alunos sobre o artigo de opinião são marcados por uma tomada de posição. Uma vez interpelados, isto é, provocados pelos sentidos, postos ou não em circulação em aulas de Língua Portuguesa, os alunos se identificam a certos sentidos, de maneira a circunscrever a sua leitura a eles. Há uma trajetória de filiação aos sentidos que significa a tomada de posição. Essa identificação faz com que a aula, aparentemente igual para todos, seja significada em sua heterogeneidade. De igual modo, podemos dizer que o processo de leitura também é heterogêneo, uma vez que o ritual de interpelação não é único. O critério da unidade e da dispersão de sentidos é o sujeito, pois é ele quem promove a interseção entre unidade e dispersão a partir da tomada de posição. É preciso marcar a perspectiva de que essa tomada de posição não é um movimento consciente, embora os sentidos se apresentem como evidentes.





Pêcheux (1993) concebe o discurso como “efeito de sentido” entre interlocutores, ao problematizar o esquema comunicacional proposto por Jakobson (1963). O autor destaca que, em vez de mobilizar o conceito “mensagem”, a Análise de Discurso adota o conceito “discurso”, concebido de modo específico. Essa proposição conceitual sustenta-se no princípio teórico de que a linguagem é não transparente. Dessa forma, no movimento de interlocução entre locutor e interlocutor, são “efeitos de sentido” que estão em jogo. O fato de a linguagem não ser transparente implica dizer que, na interlocução, a “mensagem” não é acessível pelo locutor e pelo interlocutor do mesmo modo. Por isso, não há sentido(s) único(s). Os efeitos de sentido são produzidos na relação dos sujeitos com as condições sócio-históricas e ideológicas, marcando-se por uma posição.

De nossa perspectiva teórica, o sujeito é uma posição que se define nas relações sócio-históricas e ideológicas constituídas. Assim, Pêcheux (1995) propôs uma teoria materialista do discurso, pois sujeito e sentido constituem-se a partir de processos discursivos; são processos fundamentados na (ir)repetibilidade da historicidade, que produz discursividades. É a inscrição da língua na historicidade que faz constituir discursividades. Para pensarmos no foco deste artigo, é dizer que a aula de leitura em Língua Portuguesa engendra diferentes discursividades. O aluno, já como posição que se marca em sua filiação de sentidos, deixa entrever marcas de como essa posição foi significada. Nos termos de Orlandi (1999), a significação de posição conta com a “evidência do sentido” e a “evidência do sujeito”. É que a ideologia faz trabalhar a perspectiva de que sentido e sujeito são frutos de um processo evidente; há um efeito ideológico de apagamento da constituição, para que eles ganhem inscrição simbólica. Esse apagamento produz efeito de transparência.

Dessa maneira, sob a perspectiva discursiva, a leitura está para a ordem do apagamento da natureza material do sentido e do sujeito. Só empreendemos um *gesto de leitura* se, na relação com a língua e com a história, houver a ilusão necessária de evidência. A cada leitura somos constituídos pela perspectiva de que os nossos dizeres fazem sentidos e de que eles nos pertencem. A leitura, sob essa visada, inscreve a base linguística na historicidade; lida com a dispersão de sentido, promovendo um gesto que investe na unidade. O *gesto de leitura* aposta em determinados sentidos, apagando outros. Por isso, é possível afirmar que ninguém lê do nada. Quem lê, elabora um *gesto de interpretação*, que produz discursividades. Nas palavras de Orlandi (1999, p. 47),

[o] sentido é assim uma relação determinada do sujeito – afetado pela língua – com a história. É o gesto de interpretação que realiza essa relação do sujeito com a língua, com a história, com os sentidos. Esta é a marca da subjetivação e, ao mesmo tempo, o traço da relação da língua com a exterioridade: não há discurso sem sujeito. E não há sujeito sem ideologia [...]





Ancorados nos dizeres de Orlandi (1999), é possível dizer que o *gesto de interpretação* funda o(s) sentido(s). É interpretação, pois já é uma construção ideológica que se estabelece na e pela linguagem. A nossa relação com o mundo e com os outros sujeitos não é direta; ela é mediada pela linguagem, de modo que é esta que habilita a significação. Nesse processo de significar, a evidência do sentido é produzida a partir da evidência da determinação, isto é, há um efeito de naturalização acerca da nomeação e da predicação do mundo e de nós, fazendo-se pensar que existe uma propriedade intrínseca ao objeto nomeado e predicado. Os sentidos se historicizam de maneira a produzir uma (ir)regularidade, o que engendra o plano de constituição de sentido. Trata-se do plano do interdiscurso, o qual cria condições para a dispersão e a unidade dos sentidos, uma vez que, tal como definido por Pêcheux (1995, p.162), o interdiscurso é o “todo complexo com dominante das formações discursivas”. Pêcheux (1995, p.162) diz ainda que “o próprio de toda formação discursiva é dissimular, na transparência do sentido que nela se forma, a objetividade material contraditória do interdiscurso, que determina essa formação discursiva como tal”. É assim que se produz ao leitor a evidência de sua interpretação

Se, por um lado, os sentidos são fundados a partir do plano da constituição (interdiscurso), é verdade, por outro, que eles contam com o plano da formulação para se inscrever na base linguística. Esse plano é denominado de intradiscurso e se refere ao processo de linearização dos dizeres. Dessa intersecção entre planos é que se produz a (im)possibilidade de o sujeito dizer. Buscando relacionar com a especificidade deste artigo, é pensar que a leitura que o aluno empreende faz sentido para ele, dado o jogo entre dispersão e unidade. Não podemos perder de vista, em consonância com Pêcheux (1995) e com Orlandi (1999), que o sentido construído pelo sujeito é fruto da relação dele com a história, tendo a língua como base material dos processos discursivos.

3 DAS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Gostaríamos de chamar a atenção para as condições de produção das aulas de leitura em Língua Portuguesa que ancoram as respostas escritas dos alunos. Por mais que o acontecimento da aula seja singular, os sentidos são sociais. Assim, em termos de discursividade oficial, instituiu-se o ensino de aspectos gramaticais e de língua a partir dos gêneros textuais. Os livros didáticos, no espaço escolar brasileiro, ajudaram a acentuar essa discursividade oficial, como objeto político-simbólico integrante das políticas linguísticas vigentes a partir da década de 70 do século XX no Brasil.

Com o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), no Brasil, desde 1985, essa vinculação também ganhou operacionalização. Consideramos, a seguir, uma passagem do Guia de Livros Didáticos





– 2018, que orientou a seleção das coleções didáticas (2018-2020) para as escolas públicas. A manutenção da perspectiva mostra a recorrência das políticas linguísticas a partir dos gêneros textuais, como modo de defesa da vertente da linguagem em uso. Eis a passagem:

De igual forma, as práticas de leitura de textos das diversas esferas de circulação podem se configurar como oportunidades de articulação de leitura com práticas de produção escrita e de exercício da oralidade, o que possibilita uma imersão profunda dos estudantes nas práticas letradas. Para o trabalho com o texto, é preciso haver uma abordagem mais intensa e sistemática dos gêneros em circulação nas esferas públicas, tais como a técnico-científica, a política, a do jornalismo de opinião e dos mais frequentes no mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, s/p.)

Desse modo, os livros didáticos recomendados e aprovados pelo Ministério da Educação (MEC) brasileiro estão alinhados a essas discursividades. Sejam aulas ancoradas no livro didático ou não, a questão é que a perspectiva de abordagem dos gêneros textuais (im)põe-se ao professor e ao aluno. Contudo, ao pensarmos que essas políticas linguísticas do PNLD são recentes, os professores precisariam ter formação teórica e didática para operacionalizá-las. Por isso, essa perspectiva ganhou muitos desdobramentos. É do funcionamento das discursividades oficiais naturalizar os dizeres de que a identificação entre orientações pedagógicas, metodologia de ensino, professor e aluno é plena e bem-sucedida.

Para além das idealizações, é necessário considerar o modo como a aula acontece em termos discursivos, tendo o(s) sujeito(s) como ponto de abordagem. A aula, como instância discursiva, deve ser pensada a partir do jogo entre interdiscursividade (plano de constituição de sentidos) e intradiscursividade (plano de formulação a partir do qual os sentidos se linearizam). O sujeito, como posição, é quem produz a intersecção entre esses planos, dadas as condições de (re)produção dessa intersecção.

O trabalho pedagógico estruturado em gêneros textuais e seus modelos formais produziu, como efeito, um certo silenciamento de sentidos, porque, ao criar condições para que o aluno produza certo gênero textual, a maneira como o aluno lê e sob quais circunstâncias sócio-históricas e ideológicas ele o faz não é alvo de exploração pedagógica em sala de aula. O trabalho com a leitura demanda focar o percurso argumentativo que o aluno empreende. Nessa medida, no jogo entre dispersão e unidade, ele passa a ser o critério, tendo em vista as intervenções necessárias do professor.

Em decorrência, torna-se relevante abordarmos as condições de produção das aulas de Língua Portuguesa que constituem nosso arquivo de análise. Com Pêcheux (1993), aprendemos que, na AD, essas condições não são pensadas como o contexto imediato; são historicizadas, são condições sócio-históricas e ideológicas que constituem os processos discursivos das aulas. Tanto que “a um estado dado





das condições de produção corresponde uma estrutura definida dos processos de produção do discurso a partir da língua” (PÊCHEUX, 1993, p. 79).

Abordamos, neste artigo, o acontecimento das quatro primeiras aulas de uma sequência didática sobre o texto artigo de opinião. Na parte final dessa sequência didática, os alunos deveriam produzir um artigo de opinião. Essas quatro primeiras aulas foram destinadas à leitura do artigo de opinião e à sua interpretação a partir de um questionário elaborado pelo professor. Assim, nas duas primeiras aulas, foi feito um trabalho pedagógico com o artigo de opinião supracitado, envolvendo a descrição do gênero, de seu estilo e de sua composição e da sua esfera de circulação e, na terceira e quarta aulas, os alunos responderam por escrito ao questionário. Na quinta aula, houve uma interlocução oral em torno das respostas dos alunos.

Segundo a proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), uma sequência didática começa pela apresentação da situação. De acordo com tais autores, nesse primeiro momento, deve-se “fornecer aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem de linguagem a que está relacionado” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 100). Ancorado nessa discursividade, o professor reservou um tempo, na primeira aula, para apresentar aos alunos como seria realizada a sequência didática, o objetivo e a importância do trabalho com o artigo de opinião.

Após essas considerações, iniciou o trabalho pedagógico sobre o artigo de opinião. Na leitura do texto, o professor seguiu a seguinte dinâmica: leu o artigo de opinião por partes, desde o título e o subtítulo, de parágrafo em parágrafo e, por meio de perguntas, tentando induzir os alunos a produzir inferências sobre o texto em leitura. Tecnicamente, essa dinâmica pautou-se na perspectiva da “pausa protocolada”, uma técnica que leva o leitor a produzir inferências sobre o texto lido, dadas as perguntas construídas.

No mo(vi)mento de leitura do texto, os alunos participaram da construção de sentidos para cada parágrafo lido. Foi destacado, por eles, o ponto de vista que o autor defende, no texto, diante do cenário de descrédito político das eleições brasileiras em 2018. Foram destacados, também, os argumentos que sustentam seu ponto de vista. Nesse momento, foi destacada a função que as conjunções coordenadas exercem no texto lido. Como os alunos não são votantes, foram abordadas as implicações do voto nulo e branco para o cenário geral de uma eleição.

Na aula seguinte, o professor continuou o trabalho de leitura do artigo de opinião. Alguns alunos ressaltaram a importância de serem escolhidos os melhores governantes para o país, ainda que haja toda uma “podridão”, termo utilizado por um dos alunos. Eles ressaltaram, também, a existência de atos de





corrupção do cotidiano que, na avaliação deles, são tão graves quanto aqueles cometidos pelos políticos. Eles ressaltaram, ainda, a prática corrupta de muitos eleitores, ao vender o próprio voto a candidatos.

Um outro ponto debatido com os alunos foi o papel das notícias falsas (fake news) que circulam na internet. O “artigo de opinião” aborda a questão de as tecnologias darem voz aos eleitores, sendo necessário um uso construtivo. Sobre essa questão, os alunos destacaram o argumento de que as tecnologias precisam ser usadas de modo ético nas campanhas eleitorais. Já quase finalizando o trabalho de leitura, foi ressaltado um dos argumentos do texto, que é comparar o cenário econômico atual do Brasil, com o cenário de outrora. Essa comparação intenta destacar que o cenário atual é mais favorável e que, por isso, a situação é de possibilidade de retomada de crescimento. Em 1980, segundo o autor, os brasileiros fizeram uma escolha por um presidente que tomou medidas que ocasionaram o acirramento da crise no Brasil. Os alunos ponderaram que, na conclusão do texto, é retomada a questão do voto consciente, de modo otimista.

Após essas duas aulas de discussão do/sobre o texto, os alunos responderam às dez perguntas, em duas aulas, como já dito. Nas duas aulas seguintes, foram discutidas as respostas dos alunos às questões.

4 DAS RESPOSTAS ESCRITAS EM ANÁLISE: A UNIDADE E A DISPERSÃO DO SUJEITO

Neste tópico, debruçamo-nos sobre as respostas produzidas pelos alunos para duas perguntas das dez constantes do questionário elaborado pelo professor, a saber: Questão 2) “Qual o ponto de vista apresentado pelo autor?” e Questão 6) “Identifique dois argumentos utilizados pelo autor para defender o seu ponto de vista”. Conforme vimos, no tópico anterior, o processo de leitura do artigo de opinião em questão pôs em jogo uma série de sentidos. A aula, como instância discursiva, comporta o funcionamento de interdiscursividades que, ancoradas no imaginário, são trabalhadas para a construção de um efeito de unidade para a aula. Por se tratar de uma aula expositivo-dialogada, o professor produziu um trabalho pedagógico que investiu na construção de sentido(s) para o texto.

Diferentemente das duas aulas de discussão oral das respostas, na aula de resolução das dez questões, o aluno foi convocado a responder, individualmente, as questões. A escrita, por ser uma modalidade destacada da riqueza contextual, faz trabalhar o jogo entre unidade e dispersão de modo específico. A sintagmatização das palavras, no âmbito do texto, pode acentuar ou não os pontos de deriva do(s) sentido(s). A depender da organização textual, a sintagmatização das palavras (isto é, a





linearização na sintaxe da língua escrita) pode se inscrever na historicidade de um modo ou de outro, podendo fazer trabalhar a unidade e/ou a dispersão.

Do ponto de vista do procedimento de análise, interessa-nos o modo como essa inscrição ocorre, tendo em vista que a sintagmatização está ancorada em uma narratividade, abrindo os sentidos a certos espaços de interpretação. Essa narratividade refere-se ao modo como a memória discursiva faz trabalhar os processos de individuação do sujeito, ou seja, os processos identitários em que a trajetória de filiação (afirmação/vinculação) de sentidos se circunscreve a espaços de interpretação específicos. Nos dizeres de Orlandi (2016, p. 13), narratividade é

[...] a maneira pela qual uma memória se diz em processos identitários, apoiados em modos de individuação do sujeito, afirmando/vinculando seu pertencimento a espaços de interpretação determinados, consoantes a específicas práticas discursivas.

Podemos formalizar o procedimento de análise do seguinte modo: partindo da perspectiva de que a sala de aula é um espaço de divisão desigual de sentido e de que os alunos são interpelados pela ideologia (dados os sentidos que são produzidos e que atravessam esse espaço), as respostas escritas foram pensadas a partir do jogo entre unidade e dispersão. Considerando a questão 02, ao ser demandado aos alunos o “ponto de vista” defendido no texto, a unidade de sentido, no jogo em que a sintagmatização das palavras se inscreve na historicidade, refere-se à narratividade de que os eleitores e o exercício de um voto consciente são importantes para o Brasil. A dispersão de sentido se materializa na justa medida em que a sintagmatização das palavras ganha uma inscrição outra na historicidade, evidenciando o pertencimento a outros espaços de interpretação que não os projetados pelo ponto de vista defendido no texto. No que concerne à questão 06, procedemos do mesmo modo em relação ao jogo entre unidade e dispersão para pensar na maneira como os alunos identificaram dois argumentos que, na leitura deles, são construídos para sustentar o ponto de vista do texto.

Vejam, na sequência, a tabela 01 que organiza as respostas escritas dos alunos à questão 02. Ressaltamos que não mobilizamos todas as respostas do arquivo de pesquisa, pois, em uma comparação inicial, percebemos a recorrência de formulações dos textos-respostas e porque a quantificação não se mostra pertinente para a análise aqui estabelecida. Em relação às respostas dos alunos, foi feita transcrição diplomática⁶.

⁶ Transcrição diplomática é aquela na qual se mantém a escrita do modo como fora produzida, mantendo-se os desvios ortográficos e gramaticais.





Quadro 01: Respostas escritas de alunos do 9º ano escolar à questão 02

Nome do aluno ⁷	Respostas transcritas
Marcos	Que todo o povo brasileiro pense bem antes de votar, por que se não as consequências virão depois, com um eleito corrupto, por que até no texto fala que uma boa política e feita com um bom voto.
Maria	Que o Brasil precisa de seus eleitores, que não podemos ficar aqui parado como estátuas. Que devemos agir.
Pedro	Que é uma posição compreensível diante do que vimos na política, mas também é muito triste e altos riscos, porque a sociedade só está votando nulo e branco, mais isso não vai resolver nada.
Antônio	Que não podemos de deixar de votar.
Lucas	O seu ponto de vista é que fala que o Brasil precisa do nosso voto e que os votos brancos e nulos não vai adiantar para a mudança.
Júnior	Que não podemos votar em branco ou nulo. “Não podemos abdicar das urnas e desistir da luta.” Porque o Brasil mais do que nunca precisa dos nossos votos.
Renato	É que os povos estariam deixando de votar em seus candidatos para votar branco ou nulo, a questão é, o Brasil precisam dos nossos votos.
Ana	Que mais do que nunca o Brasil precisa do nosso voto, que não tem maldade maior que o desemprego, não ter assistência médica e ser ameaçado pela violência.
Tereza	Que mais do que nunca o Brasil precisa do nosso voto, que não tem maldade maior que o desemprego, não ter assistência médica e ser ameaçado pela violência.
Thiago	O autor do texto explica sobre o que vemos e vimos na política mas e também muito triste e traz alto risco desemprego a pessoa querer trabalhar e não conseguir é desesperador não ter acesso a assistência medica ou se sentir ameaçado pela violência as notícias sobre a corrupção e os privilégios são renovantes.

Fonte: elaborado pelos autores

A partir da tabela 01, é possível observarmos que, em resposta à questão (02) Qual o ponto de vista apresentado pelo autor?, houve a recorrência de um modo de resposta que reproduz, em certo sentido, um modo de resposta falado. Esse modo de resposta está, inclusive, marcado pela presença de um “que” introdutório, sinalizando o apagamento do prefixo responsivo – “O ponto de vista do autor é que”. Esse prefixo responsivo aparece em algumas respostas. Trata-se, pois, de uma escrita oralizada, o que indicia uma prática de escrita pouco instalada/estabelecida em relação ao modo de resposta escrita, sócio e historicamente institucionalizado e normatizado.

As respostas também estão marcadas por uma espécie de colagem ao/do texto lido. Assim, embora, por um lado, haja uma tentativa de síntese do ponto de vista defendido no e pelo texto, há, por outro, a cópia de partes do texto lido, como uma forma de justificar ou de expor o ponto de vista ali reconhecido. Na resposta da aluna Maria, por exemplo, há colagem do título do texto – negrito na formulação da resposta: “Que **o Brasil precisa de seus eleitores**, que não podemos ficar aqui parado como estátuas. Que devemos agir”. O título é, então, parafraseado por “não podemos ficar aqui parado como estátuas” e por “devemos agir”. Assim, “ficar parado”, por paráfrase, pode significar “votar em branco ou nulo” e “devemos agir” pode significar “votar (consciente)”. “Quem fica parado” deixaria,

⁷ Os nomes são fictícios.





portanto, de ser contado como eleitor. No entanto, o modo como a resposta é formulada não atende às formas e aos mecanismos da língua escrita institucionalizada e normatizada, uma vez que deixa para o leitor a tarefa de fazer as relações de sentido entre as frases parafraseadas, para chegar à compreensão do que seria o ponto de vista defendido no e pelo texto. Há, por conseguinte, uma sintagmatização claudicante, abrindo-se, dessa forma, à dispersão do(s) sentido(s).

Na resposta do aluno Júnior – Que não podemos votar em branco ou nulo. **“Não podemos abdicar das urnas e desistir da luta.”** Porque **o Brasil** mais do que nunca **precisa dos nossos votos** – há uma tentativa de delimitar, por recurso às aspas, o campo da colagem ao/do texto lido. No entanto, a explicação de o porquê “não podemos votar em branco ou nulo” constitui colagem de “Mais do que nunca, o Brasil precisa dos nossos votos”. Dadas as relações de sentidos evocadas no e pelo artigo de opinião, “não podemos votar em branco ou nulo” torna-se uma reescritura de “o Brasil precisa de seus eleitores”, funcionando, assim, como paráfrase.

A resposta do aluno Marcos produz, por sua vez, um efeito de advertência ou ameaça: “Que todo povo brasileiro pense bem antes de votar, por que se não as consequências virão depois, com um eleito corrupto, por que até no texto fala que uma boa política e feita com um bom voto”. Esse modo de resposta, bricolando partes do texto, provoca um efeito de desencaixe, abrindo espaço à deriva, à dispersão do(s) sentido(s). Assim, o ponto de vista permanece entrevisto na formulação da resposta.

Sobre esse modo de resposta, podemos dizer que é possível que os alunos estejam tão afetados pela concepção de leitura factual – leitura como localização de informações no texto – ao ponto de terem sua escrita marcada pela cópia de formulações pinçadas do texto. Dito de outro modo, há uma *pregnância discursiva* (AGUSTINI; ARAÚJO, 2009) na escrita das respostas, isto é, vestígios materiais do discurso que mantêm presentes nas respostas formulações/sentidos evocados no e pelo texto lido, o que confere certa regularidade ao dizer.

Embora esse modo de resposta esteja marcado por tal *pregnância discursiva*, não há garantias de que o(s) sentido(s) ali evocado(s) possa(m) manter-se no “mesmo” trajeto de leitura do texto lido, uma vez que a fragmentação da unidade textual⁸ abre pontos de deriva, como é exposto na resposta do aluno Thiago: “O altor do texto explica sobre o que vemos e vimos na política mas e também muito triste e traz alto risco desemprego a pessoa querer trabalhar e não conseguir é desesperador não ter acesso a assistência medica ou se sentir ameaçado pela violência as noticias sobre a corrupção e os privilégios são renovantes”. Da resposta de Thiago, é possível inferir que o texto lido aborda o que vemos e vimos

⁸ Neste artigo, estamos trabalhando com a concepção de texto de Orlandi (2012): uma unidade complexa que é produzida na relação com o sujeito-leitor, de modo que o texto não se reduz ao nível segmental, isto é, à união de frases. Trata-se de uma unidade aberta, por ser construída na relação com o sujeito-leitor.





no Brasil, reescrito ao final da resposta por “renovantes”. Todas essas mazelas não são de hoje, já “vimos” antes. No entanto, não aparece linguisticamente posta a questão do voto nulo ou em branco. Ela permanece na ordem dos sentidos inferíveis.

As respostas das alunas Ana e Tereza coincidem em formulação, (d)enunciando a colagem do/ao texto lido e entre elas (?). O aspecto mais interessante, para nós, nas respostas delas, são as construções encaixadas, encabeçadas por “que”. Essas construções promovem um movimento de reescrituração. Assim, (1) “mais do que nunca o Brasil precisa do nosso voto” é reescrito por (2) “não tem maldade maior que o desemprego, não ter assistência médica e ser ameaçado pela violência”. No entanto, (2) é apresentado, no texto lido, como a consequência da má política, ou seja, de não se votar com consciência, de votar em branco ou nulo. O movimento de reescrituração abre o trajeto de leitura à deriva, à dispersão do(s) sentido(s), provocando um efeito de desencaixe, de fragmentação do dizer, (con)figurando-se como uma bricolagem de enunciados do texto lido.

As respostas escritas à questão sobre o ponto de vista do texto mostram que, a despeito de o professor ter trabalhado o texto oralmente e ter realizado com os alunos uma leitura/interpretação dele, não há garantia de que as respostas dos alunos se amarrem em um mesmo ponto de ancoragem, como esperado pelo professor. Tanto que, na discussão das respostas, o professor (re)tornou a (re)formular sua compreensão do texto, na tentativa de domesticar os gestos de leitura dos alunos e, assim, permanecer na evidência do(s) sentido(s).

Vejam, abaixo, a tabela 02 que organiza as respostas escritas dos alunos à questão (06): Identifique dois argumentos utilizados pelo autor para defender o seu ponto de vista. Nessa tabela, também foi feita transcrição diplomática das respostas.

Quadro 02: Respostas escritas de alguns alunos do 9º ano escolar à questão 06

Nome do aluno	Respostas transcritas
Marcos	“A crise da má política só pode ser resolvida com a boa política. E a boa política passa pelo bom voto”
Maria	Que, não podemos abdicar das urnas e desistir da luta, mais do que nunca. Não a nada mais cruel que o desemprego, a pessoa querer trabalhar e não conseguir, é desesperador não ter acesso a assistência quando precisamos.
Pedro	Votar consciente é a solução, não abra a mão do seu direito de voto, ponha a mão na consciência e o seu voto na urna.
Antônio	“A crise da má política só pode ser resolvida com a boa política.”
Lucas	Não podemos abdicar das urnas e não desistir dos candidatos devemos sempre procurar candidatos devemos sempre procurar candidatos sérios, a pessoa querer trabalhar e não conseguir, ele fala que não podemos desistir dos candidatos e que um dia o Brasil vai mudar e teremos menos desempregos.
Júnior	“Não podemos dar a costas ao nosso país e deixar de exercer o direito (e o dever) mais fundamental da democracia: eleger os nossos dirigentes.





Renato	As eleições daqui a dois meses são a melhor, talvez a única forma de encontrarmos caminhos legítimos superar com a boa política. Não há espaços para aventuras, promessas populistas, estelionatos eleitorais.
Ana	Não abrir mão do seu direito; não fugir do seu dever; por a mão na consciência e o voto na urna.
Tereza	Que a crise pode ser resolvida com a boa política que apesar das dificuldades o país está ... para uma retomada consistente num ambiente econômico global que é ainda favorável.
Thiago	Não podemos abdicar das urnas e desistir da luta não podemos dar as costas. Há bons políticos em diversos matizes ideológicos e partidário não devemos dar as costas ao nosso país.

Fonte: elaborado pelos autores

O argumento recortado do texto pelo aluno Marcos cauciona sua resposta à questão 02, que demanda do aluno o ponto de vista do autor do texto (cf. tabela 1), descortinando o ponto do texto que o engancha, fazendo-lhe sentido e servindo, assim, como “amarra” à sua compreensão do texto lido. Por conseguinte, há entre suas respostas a produção de um efeito de consistência significativa. Assim, embora suas respostas constituam-se como uma colagem ao texto lido, há nessa colagem uma direção que se especifica e que (d)enuncia uma posição-leitor instalada e assumida.

A partir da resposta da aluna Maria, podemos dizer que o termo “identifique” do comando da questão está em um funcionamento sinonímico com “localize”, uma vez que ela recorta dois trechos do texto lido e os coloca em paralelo, sem relacioná-los. Dessa forma, é possível entrever que, para indicar os argumentos, a aluna precisou localizá-los no texto lido. Assim, sua resposta indicia sua circunscrição à concepção de leitura factual. Essa posição-leitor assumida apaga o gesto de leitura que relaciona os argumentos recortados e sua resposta à questão sobre o ponto de vista do autor do texto lido. Essa relação permanece na zona do(s) sentido(s) inferíveis, tornando, assim, uma tarefa muito difícil aferir sua compreensão do texto lido, uma vez que o professor terá que supor a relação entre eles. Embora o professor possa supor uma relação entre os argumentos e a resposta dada à questão 02 (cf. tabela 1), não há garantias de que essa relação suposta seja a relação feita pela aluna Maria. Pior: é possível que ela não tenha conseguido estabelecer uma relação entre eles e que suas respostas estejam alheias a ela. Como afiançar que nessa colagem há uma direção que se especifique e que (d)enuncie uma posição-leitor instalada e assumida?

Esse mesmo funcionamento é visto nas respostas de outros alunos, como: Antônio, Renato, Tereza e Thiago. A quantidade de respostas sem uma relação explícita entre elas mostra-se significativa e aventa haver, no espaço escolar, predominância da concepção de leitura factual. Essa concepção, inclusive, afeta o modo de resposta das atividades, tradicionalmente, (re)conhecidas como atividade de “Interpretação de texto”. Embora essa atividade seja uma atividade escrita, ela é determinada pelo gesto de leitura do aluno e do professor, já que o texto foi trabalhado, oralmente, nas aulas anteriores.





Vale assinalar ainda que, embora nem todas as respostas apresentem aspas nas citações dos argumentos localizados/recortados do texto lido, há colagem do/ao texto lido em todas as respostas do arquivo constituído, o que reforça a análise de que a concepção de leitura factual está determinando o modo de resposta da atividade de “Interpretação do texto”. Assim, a dispersão do(s) sentido(s), operada por essa determinação, provoca a emergência de uma posição de sujeito-leitor marcada por uma compreensão do texto lido enganchada à superfície textual e à atomização de seus constituintes sintagmatizados. Cabe considerar que o modo como a questão está formulada corrobora a configuração da dispersão do(s) sentido(s) e, também, do recorte dos argumentos.

Nas respostas dos alunos, tanto em relação à questão sobre qual seria o ponto de vista do texto (questão 02 do questionário), quanto em relação à questão sobre a identificação de dois argumentos do texto (questão 06 do questionário), aparecem, de modo prevalente, o que, em AD, é denominado como repetição. Sobre a repetição, Orlandi (1996) distingue três formas de ela ocorrer: a repetição empírica, a repetição formal e a repetição histórica. A autora define a repetição empírica como “exercício mnemônico que não historiciza” (memorização), a repetição formal consiste em uma “técnica de produzir frases, exercício gramatical que também não historiciza” e a repetição histórica como a inscrição do “dizer no repetível enquanto memória constitutiva, saber discursivo, em uma palavra: interdiscurso” (ORLANDI, 1996, p.70).

Trata-se de textos-respostas que indiciam uma prática de repetição empírica e de repetição formal, uma vez que esses textos-respostas estão marcados pelo recorte do próprio texto lido, foco das questões, silenciando, assim, um trabalho dos alunos com a língua escrita, que denotasse, em certo sentido, uma escrita institucionalizada e, ao mesmo tempo, subjetiva, dado que estaria em funcionamento a repetição histórica. Se há repetição histórica, é possível dizer que há compreensão, porque o saber se historiciza. Daí a importância de a escola trabalhar em função da repetição histórica. No entanto, podemos observar, por meio da análise, que os exercícios privilegiam o trabalho de repetição empírica e formal. Os alunos mostram-se, assim, identificados às práticas/posições da repetição empírica e da formal, que são práticas difundidas e legitimadas no espaço escolar

É preciso dizer que a repetição empírica, assim como a repetição formal, é constitutiva das práticas escolares, inclusive das práticas escolares de leitura, de análise da língua e de produção textual, haja vista, por exemplo, a exposição dos alunos a textos modelares e, também, a textos motivadores no que se refere à prática de produção textual. Assim, há textos produzidos pelos alunos que se mantêm, predominantemente, na zona de constituição da repetição empírica e da repetição formal, enquanto há outros em que ocorre o contrário: o predomínio é de repetição histórica. Também é preciso dizer que





há, no espaço escolar, práticas pedagógicas fundadas nas diferentes formas de repetição, embora predominem a repetição empírica e a formal.

Em relação à questão sobre a identificação de dois argumentos utilizados pelo autor para defender seu ponto de vista, é possível que os alunos estabeleçam uma relação sinonímica entre “identificar” e “localizar”, uma vez que, para indicar os argumentos, é necessário antes localizá-los no texto. Trata-se, por conseguinte, de duas ações muito próximas e, por isso, facilmente associáveis, o que pode provocar uma indistinção entre elas. Dessa forma, os alunos, constituídos por essa relação sinonímica, podem permanecer na repetição empírica para respondê-la, chegando, inclusive, a citar trechos extraídos do texto lido. Por conseguinte, é esperado, em relação a essa questão, que haja mesmo prevalência da repetição empírica, e o arquivo das respostas mostra, cabalmente, essa prevalência.

Já em relação à questão sobre qual é o ponto de vista defendido no e pelo texto, (re)produzir parte(s) do texto não constitui uma resposta esperada, já que (re)produzir parte(s) do texto não garante/assegura (de)limitar o ponto de vista defendido no e pelo texto. Assim sendo, seria esperado que, em relação a essa questão, prevalecesse a repetição histórica. No entanto, as respostas dos alunos a essa questão estão marcadas pela prevalência da repetição empírica e da formal. Assim, certas práticas escolares de leitura caracterizam-se pela prevalência da repetição empírica. Nela, vemos que os sujeitos-alunos repetem trechos do texto lido na tentativa de legitimarem sua posição/leitura em uma resposta que já está previamente estabelecida como correta. Essas práticas escolares silenciam sentidos e não os autorizam, impelindo o sujeito-aluno a não expor suas posições/leituras a partir da repetição histórica.

Como a escola pratica a leitura e a escrita de um certo modo que leva o aluno a uma repetição de sentidos já autorizados em outro lugar (palavra do professor, texto lido, textos motivadores etc), o aluno permanece na repetição empírica e na repetição formal, de tal modo que seu texto-resposta configura-se como cópia ou colagem fragmentada de trechos do texto lido. Esse lugar no qual o aluno é posto produz efeitos sobre o modo como o sujeito-aluno se individualiza e sobre sua formação. Esses efeitos mostram-se preocupantes no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que, assim se dando, pode acarretar o bloqueio das relações associativas entre as partes do texto lido, assim como entre o texto lido e outro(s) texto(s) disponíveis na sociedade e no próprio espaço escolar, produzindo para o sujeito-aluno o imaginário de que os textos não guardam relação entre si e de que um texto significa por ele.

Dessa forma, o aluno é levado a conceber a leitura como uma ação atomista, de extrair do texto o seu sentido. Em decorrência, emerge uma discursividade, muito frequente no espaço escolar, que pode ser assim formulada: “o sentido está no texto”. A Escola precisa elaborar práticas pedagógicas que





oportunizem aos alunos uma outra relação com a língua e com a escrita, a fim de que o aluno consiga realizar um trabalho de interpretação, nas quais predominem a repetição histórica, como condição de formação intelectual.

Esse processo de individuação indicia certo modo de estar dos alunos na sala de aula. Não se trata de um estar assim por preferência ou intenção; é uma constituição sócio-histórica e ideológica do sujeito que, na condição de aluno, assume, por interpelação ideológica, a posição na qual é colocado pelo seu interlocutor, também sócio-histórica e ideologicamente constituído sujeito-professor, de receptor de conhecimento e não de corresponsável pela construção do (seu) conhecimento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, voltamos o nosso olhar teórico-analítico para as formulações escritas que foram produzidas por alunos do nono ano do ensino fundamental II, da educação básica, em aulas de língua portuguesa de *Interpretação de texto*. Destacamos a perspectiva de que há condições sócio-históricas e ideológicas ancorando essas formulações, as quais são frutos de processos de individuação dos alunos em sujeitos-leitores. Trabalhamos com a questão de que esses processos evidenciam um certo modo de os alunos estarem no espaço de sala de aula. Esse modo de estar em sala de aula mostra um aluno que, na condição de sujeito-leitor, apresenta dificuldades de relacionar e compreender o que lê/interpreta do/no texto em leitura/interpretação. Trata-se de um modo de estar em sala de aula que toma o aluno como receptor de um conhecimento já pronto e que ele deve apreender do texto, a partir das questões propostas pelo livro didático e pelo professor. Esse modo de estar na sala de aula privilegia o trabalho de repetição empírica e formal, o que fragiliza a relação do sujeito-aluno com os saberes, uma vez que estes não se historicizam nele e para ele.

Ao organizarmos o arquivo das respostas, transcritas e mobilizadas, nas Tabelas 01 e 02, fomos percebendo que um dos processos de individuação prevaiente é aquele em que há a constituição de um sujeito-aluno repetidor dos saberes e não de um sujeito-aluno corresponsável pela construção de seus saberes. Nesse processo, há a recorrência de uma cópia de formulações de outro(s) texto(s), seja o texto lido/interpretado na aula, seja o texto dos colegas. Os processos de filiação de sentido acabam por silenciar o trabalho argumentativo com a língua escrita, havendo, por conseguinte, prevalência das repetições empíricas e formais, as quais ocupam um lugar significativo no espaço escolar. A escrita deveria envolver um descolamento das formulações dos outro(s) texto(s), demandando do sujeito-leitor a contenção, ainda que imaginária, dos pontos de dispersão de sentido. Com base em Orlandi (1996,





p.87), poderíamos dizer que deveria haver um “trabalho do sentido sobre o sentido”, de modo que o sujeito-aluno pudesse estar na língua sendo por ela trabalhado, fazendo-lhe, assim, sentido.

Em dado ponto da introdução deste artigo, salientamos que a argumentação não está em função do texto em si, mas, sim, do fato de as formulações sobre as formas da língua serem passíveis de se inscreverem na história. As análises empreendidas evidenciam que há uma questão anterior ao trabalho com o texto. É preciso pensar no gesto de leitura construído sobre o texto e nos impactos desse gesto nas respostas escritas sobre as questões de argumentação. Os processos de individuação deixam entrever uma constituição dos alunos atravessada pela modalidade oral da língua, tanto que, a partir da Tabela 01, vimos a formulação de uma escrita pouco estabelecida, se considerarmos as discursividades sobre a escrita institucionalizada e normatizada.

Finalmente, gostaríamos de dizer que é preciso pensar nessas relações constitutivas entre os gestos de leitura e as práticas de escrita, nas atividades de *Interpretação de texto*, para promover atividades que oportunizem aos alunos a prática de leitura/interpretação relacional, na qual colocamos em jogo não só os constituintes sintagmáticos do texto como também as condições de sua produção e de sua circulação na sociedade, mobilizando o como, o porquê, o por quem, o para quem e o para quê o texto lido fora escrito.

REFERÊNCIAS

AGUSTINI, C. L. H.; ARAUJO, É. D. de. A figura do feminino em filmes infantis: pregnância e circulação de sentidos. **Revista Horizonte Científico**, v. 3, n. 1, p. 1-27, dez. 2009.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos de Estado**: nota sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE). Tradução: Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1971.

BRASIL, Ministério da educação e do desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental**: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2018**: língua portuguesa – guia de livros didáticos – Ensino Médio/Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica (SEB) – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2017.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. ROJO, R.; SALES, G. (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução: Roxane Rojo e Gláís Sales. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 81-108.





ORLANDI, E. P. **Interpretação**. Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

ORLANDI, E. P. **Gestos de leitura**: da história no discurso. 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

ORLANDI, E. P. **Análise do discurso**: princípios e procedimentos. 12. ed. Campinas, SP: Pontes, 1999.

ORLANDI, E. P. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. Campinas: Pontes, 2011.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ORLANDI, E. P. (org.). **Instituição, relatos e lendas**: narratividade e individuação dos sujeitos. Pouso Alegre: Univás; Campinas: RG Editores, 2016.

PÊCHEUX, M. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (org.). **Por uma Análise Automática do Discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradução: Bethania S. Mariani *et al.* 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1993. p. 61-161.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução: Eni Pulcinelli Orlandi *et al.* 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1995.

TOCANTINS. Secretaria de estado da educação e cultura. **Referencial curricular do Ensino Fundamental das escolas públicas do estado do Tocantins**: Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano. 2. ed. Secretaria de estado da educação e cultura. Tocantins: SEEC, 2008.

Artigo recebido em: 16/05/2020
Artigo aprovado em: 26/06/2020
Artigo publicado em: 29/09/2020

COMO CITAR

AGUSTINI, C.; LEITE, J. D.; COSTA, T. M. A leitura na sala de aula: entre a unidade e a dispersão dos sentidos. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 9, p. 1-20, e02021, 2020.

