UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LÓLIA MARIA FONSECA REIS FERREIRA DE CASTRO

**AUTORIA E ORALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
O PAPEL DO ARQUIVO**

“Versão Corrigida”

Ribeirão Preto – SP
2019

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LÓLIA MARIA FONSECA REIS FERREIRA DE CASTRO

AUTORIA E ORALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O PAPEL DO ARQUIVO

“Versão Corrigida”

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre(a) em Ciências, obtido no Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientador (a): Profa. Dra. Soraya Maria Romano Pacífico

Ribeirão Preto – SP

2019

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Fonseca Reis Ferreira de Castro, Lólia Maria
Autoria e oralidade na Educação Infantil: O papel do arquivo. Ribeirão Preto, 2019.
131 p. ; il ; 30 cm
Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – Universidade de São Paulo. Área de concentração: Educação.

1. Letramento. Discurso. Sujeito. Autoria. Oralidade.

Nome: Fonseca Reis Ferreira de Castro, Lólia Maria

Título: Autoria e Oralidade na Educação Infantil: O Papel do Arquivo

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Ciências.

Área: Educação.

Aprovado em 23/04/2019

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof.^a Dr.^a _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof.^a Dr.^a _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

DEDICATÓRIA

*A minha amada mãe, Viviane,
por instaurar sentidos de amor e confiança.*

AGRADECIMENTO ESPECIAL

Agradeço em especial a minha querida professora Soraya Maria Romano Pacífico. Resumi-la a minha orientadora nesse momento é muito pouco e tenho certeza de que ela sente o quão foi fundamental na minha trajetória, que teve e tem para mim papel imprescindível não só na condução deste trabalho, mas também em minha vida, pois mesmo nas horas em que nada parecia fazer sentido, dispunha de uma palavra de consolo e, até um colo que fazia tudo reaver cor. Deixo aqui minha gratidão e admiração por instaurar novos sentidos em meu caminho.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de agradecer a Deus, por me guiar, iluminar, me dar serenidade para seguir em frente quando tudo parecia impossível e por ter colocado em meu percurso todas essas pessoas, pois sem elas eu não chegaria onde estou hoje, professora-pesquisadora.

Aos meus irmãos, Letícia e Henrique, meu cunhado André e meus pais Wesley e Viviane, que sempre me motivaram, cada um a sua maneira, entendendo as minhas crises de choros, momentos de insegurança e me mostraram o quanto era importante este momento para meu crescimento pessoal e profissional.

A memória de meu vô Arlindo, que demonstrava um orgulho imenso pelas minhas conquistas a cada conversa, e incentivava incansavelmente a busca pelo conhecimento.

Ao meu noivo, André, pelo apoio incondicional, por confiar em mim desde o primeiro momento e, mesmo na distância se fazer tão presente, me motivando diariamente e compartilhando meus sonhos.

Às professoras Bianca Cristina Correa, Fabiana Claudia Viana Borges e Filomena Elaine Paiva Assolini pela leitura singular e significativa contribuição a este trabalho.

À professora Ana Cristina Gonçalves de Abreu Souza, por me conduzir em todo meu percurso na graduação, instaurando sentidos de paixão e luta pela educação e, agora, me dar a honra de dividir esse momento de realização de um sonho ao meu lado novamente.

Agradeço por fim as amigas queridas a qual a vida acadêmica me deu, que participaram efetivamente na construção deste trabalho, pelos apoios emocionais, conversas que instauravam a todo momento novos sentidos e percursos para, a vocês, meu reconhecimento e gratidão.

*O que eu vi, sempre, é que toda ação
principia mesmo é por uma palavra pensada.
Palavra pegante dada ou guardada, que vai
rompendo rumo. (Guimarães Rosa, 1956)*

RESUMO

DE CASTRO, L. M. F. R. F. (2019). **Autoria e oralidade na Educação Infantil**: o papel do arquivo. 2019. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2019.

Este trabalho tem como fundamentação a teoria do Letramento na perspectiva de Leda Verdiani Tfouni e, também, a Análise do Discurso Pecheuxiana. O trabalho confere-se na busca de um olhar sobre autoria e letramento nas produções orais, na Educação Infantil, a fim de refletir, teoricamente, acerca dos conceitos de linguagem, escrita, leitura, autoria e as práticas pedagógicas no cotidiano escolar. Com base nessas considerações, o trabalho objetiva investigar se as práticas de letramento, observadas em uma escola municipal de Educação Infantil, proporcionam aos sujeitos-alunos o acesso ao arquivo, tal como entendido por Pêcheux, e, mediante o arquivo, a assunção da autoria. Para isso, foi realizada uma coleta de dados, por meio de dez visitas semanais a uma escola pública de Educação Infantil, situada em Cajuru, cidade da região de Ribeirão Preto, onde foram realizadas observações dos sujeitos-escolares no processo de construção dos sentidos, no interior da sala de aula. Com base nas análises, constatamos que quando os sujeitos-alunos são submetidos ao discurso pedagógico do tipo autoritário, conforme a concepção de Orlandi, segundo a qual ocorre uma interdição aos sentidos e o silêncio impera, a autoria não vigora, tampouco o acesso e a constituição do arquivo. Todavia, quando na sala de aula circulam várias possibilidades de interpretação e os sujeitos podem identificar-se, ou não, com determinados sentidos, quando a subjetividade tem espaço e quando o arquivo é trabalhado com os sujeitos-alunos, a autoria desde a mais tenra idade e os anos escolares iniciais manifesta-se nas produções discursivas.

Palavras-chave: Discurso. Sujeito. Arquivo. Autoria. Educação Infantil.

ABSTRACT

DE CASTRO, L. M. F. R. F. (2019). **Autorship and orality on Childhood Education:** the role of the archive. 2019. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2019.

This work is based on the theory of Literacy from the perspective of Leda Verdiani Tfouni, and also of the pecheuxian Discourse Analysis. The work is based on the search for a view at authorship and literacy in oral productions, in order to theoretically reflect on the concepts of language, writing, reading, authorship and pedagogical practices in school everyday. Based on these considerations, the work aims to investigate if the literacy practices in a municipal school of Early Childhood Education, which, on several occasions, enables the access of the subject-students to the archive, like Pêcheux understood, and by the archive, the authorship. To this end, a data collection was carried out, through ten weekly visits to a public school of Early Childhood Education, located in the region of Ribeirão Preto, where observations of the subject-students were made in the process of construction of the meanings, inside the classroom. Based on the analysis, we have observed that when the subject-students are submitted to the authoritarian pedagogical discourse, like understood by Orlandi, occurs an interdiction to the meanings and an injunction in saying or silence, the authorship does not apply. However, when in the classroom circulates many possibilities of interpretation and the subjects can identify themselves, or not, with certain meanings, when the subjectivity has space and when the archive is elaborated with the subject-students, the authorship manifests itself at an early age in the discursive productions in the Early Childhood Education.

Keywords: Discourse. Subject. Archive. Authorship. Childhood Education.

LISTA DE IMAGENS CAPITULARES

Capa – Sem título (Heitor dos Prazeres, 1964) Recuperado em 12 de fevereiro de 2019 https://www.google.com	00
Introdução – Crianças brincando (Heitor dos Prazeres, 1963) Recuperado em 12 de fevereiro de 2019 https://www.google.com	13
Capítulo 1 – Roda de Peteca (Heitor dos Prazeres, 1983) Recuperado em 12 de fevereiro de 2019 https://www.google.com	21
Capítulo 2 – Crianças brincando (Heitor dos Prazeres, 1960) Recuperado em 12 de fevereiro de 2019 https://www.google.com	41
Capítulo 3 – Favela com tintureiro (Heitor dos Prazeres, 1963) Recuperado em 12 de fevereiro de 2019 https://www.google.com	54
Capítulo 4 – Brincadeira de criança (Heitor dos Prazeres, 1964) Recuperado em 12 de fevereiro de 2019 https://www.google.com	63
Capítulo 5 – Brincadeira de criança em noite de São João (Heitor dos Prazeres, 1962) Recuperado em 12 de fevereiro de 2019 https://www.google.com	100
Considerações finais – Sem título (Heitor dos Prazeres, 1961) Recuperado em 12 de fevereiro de 2019 https://www.google.com	110

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIE	Aparelhos Ideológicos de Estado
AD	Análise de Discurso Pecheuxtiana
ADD 69	Análise Automática do Discurso
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
ENS	Escola Normal Superior de Paris
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
OPL	Oficina Pedagógica de Língua Portuguesa
RCNEI	Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil
SP	São Paulo
UNIFAL	Universidade Federal de Alfenas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 - Fundamentação teórica: um mergulho pelas águas turvas do discurso	21
CAPÍTULO 2 - Um percurso histórico pela educação infantil	40
CAPÍTULO 3 - Metodologia e Constituição do <i>Corpus</i>	53
CAPÍTULO 4 - Sujeitos, sentidos e silêncio na Educação Infantil	63
4.1 A ilusão de sentido único no texto verbal e não verbal	75
4.2 O silenciamento de sujeitos e sentidos	83
4.3 O sujeito e(m) sua relação com a interpretação: a assunção da autoria na Educação Infantil	90
CAPÍTULO 5 - Até as princesas soltam pum: gestos de interpretação em Literatura Infantil	100
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	110
REFERÊNCIAS	115
APÊNDICES	119
Apêndice A – Autorizações para realização da pesquisa.....	119
Apêndice B – Capa e contracapa do livro Quem soltou o PUM?	121
Apêndice C – Desenhos feitos pelos alunos	123
Apêndice D – Capa e contracapa do livro Até as princesas soltam pum	130

INTRODUÇÃO

Crianças brincando (Heitor dos Prazeres, 1963)

Se as coisas são inatingíveis... ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos, se não
fora a presença distante das estrelas!
(Das utopias - Mário Quintana, 1951)

Este trabalho tem como objeto de estudo um quadro cujas molduras escolares, dificilmente, permitem às crianças se constituírem como autores, melhor dizendo, um quadro que traz como cena a Educação Infantil e os personagens retratados são crianças que, comumente, não ocupam a posição discursiva de autor. Isso porque, devido ao fato de as crianças ainda não dominarem a escrita, na fase da Educação Infantil, várias vezes, o professor não possibilita que elas exerçam a autoria por meio da linguagem oral, de produções imagéticas, pictóricas, musicais, dentre outras. Embasado nessas considerações, investigamos como se configuram as práticas de letramento em uma escola de Educação Infantil, as quais, por diversas vezes, ignoraram o grau de letramento das crianças, dentro e fora da escola. Assim, analisamos como a autoria, na oralidade, é praticada, ou não, por sujeitos-alunos¹ que frequentam uma escola pública Municipal, em Cajuru, cidade da região de Ribeirão Preto. A pesquisa em escola pública justifica-se, pois entendemos que a Universidade pública tem um compromisso com a escola pública básica, e esta constitui um campo abundante para a investigação e produção do conhecimento.

Este trabalho está fundamentado nos pilares da Análise do Discurso pecheuxtiana, a qual será referida, neste texto, por AD, e, também, nas teorias do letramento, especialmente, a proposta por Tfouni (2010).

A Análise do Discurso pecheuxtiana centra sua reflexão na relação entre a Linguística e a Teoria do Discurso, partindo da articulação de três regiões específicas do conhecimento: o *materialismo histórico*, com base na releitura que Althusser faz dos textos de Marx; a *Linguística*, como teoria dos mecanismos sintáticos dos processos de enunciação; e a *Teoria do Discurso*, como teoria da determinação histórica dos processos semânticos. É relevante dizer que essas teorias ainda são atravessadas por uma teoria psicanalítica da subjetividade, ou mais especificamente, pela releitura que Lacan fez dos estudos de Freud.

Partindo destes fundamentos, explicitamos que o objeto de estudos da AD é o discurso, o qual só faz sentido a partir do lugar sócio-histórico em que o sujeito enuncia, sendo este sempre interpelado pela ideologia e afetado pelas condições de produção discursivas.

A Análise do Discurso- quer se a considere como um dispositivo de análise ou como a instauração de novos gestos de leitura- se apresenta com efeito como de uma forma de conhecimento que se faz no entremeio e que leva em conta o confronto, a contradição entre sua teoria e sua prática de análise. E isto compreendendo-se o entremeio seja no campo das disciplinas, no da

¹ O conceito de sujeito é caro à Análise do Discurso e será explicado no capítulo seguinte.

desconstrução, ou mais precisamente no contato do histórico com o linguístico, que constitui a materialidade específica do discurso. (PÉCHEUX, 2012, p. 8).

Disso decorre que tomar o discurso como objeto de estudo significa considerar que a língua é a base material onde os efeitos de sentido se materializam e esse processo não é indiferente à ideologia, à história e à luta de classes.

O segundo aparato teórico deste trabalho é o Letramento. Segundo, especialmente, a perspectiva de Tfouni, Letramento é um processo de natureza sócio-histórica, não constituído apenas na/pela escrita, mas na/pela oralidade também, que não possui relação necessária com alfabetização ou escolarização formal, uma vez que os estudos baseados no letramento analisam o modo como os sujeitos vivem em uma sociedade escrita, o qual não se restringe ao ler e escrever.

O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Entre outros casos, procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada; procura ainda saber quais as práticas psicossociais substituem as práticas “letradas” em sociedades ágrafas. Desse modo, o letramento tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, nesse sentido, desliga-se de investigar o individual e centraliza-se no social. (TFOUNI, 2010, p. 12).

O interesse por esta pesquisa surgiu, pois, ao longo dos anos que atuamos na escola básica, vivenciando todo trabalho já desenvolvido na profissão docente, principalmente, nos momentos dos estágios curriculares, em que certa inquietação nos motivava ao observarmos a forma com que os professores lidavam com os questionamentos dos sujeitos-alunos, ora nos momentos de explicações gerais em relação a alguma atividade específica; ora nos momentos de debates, em que, do fundo da sala de aula, observávamos o quanto os sujeitos-alunos eram silenciados, pois, muitas vezes, os adultos e, nesse caso, os professores, fingiam não ouvi-los. Hoje, com nove anos de formação em Pedagogia, graduada pela Universidade Federal de Alfenas, UNIFAL- MG, e mais dois anos de pós-graduação, nesta mesma instituição, no curso de Especialização em Teorias e Práticas na Educação Infantil, todos eles dedicados à Educação Infantil, confirmamos tal inquietação, pois por diversas vezes observamos a necessidade que os sujeitos-alunos têm de produzir textos, oralmente, por escrito, por meio de desenhos e pinturas, sem a interdição das vozes de autoridade que atuam no contexto escolar.

Com base nisso, entendemos que o respeito pelos sentidos produzidos pode alterar o percurso da sala de aula, abrindo espaços para a constituição de sujeitos-autores, antes mesmo

de estarem alfabetizados. Observamos, também, outrora, na posição discursiva de estagiária, bem como hoje, na de docente, o quanto a noção textual não é considerada nos processos de ensino-aprendizagem. Isso ocorre, a nosso ver, pelo fato de o sujeito-aluno ainda não estar alfabetizado, nos anos escolares iniciais, assim como pelo fato de muitos professores ignorarem o grau de letramento daqueles que frequentam a Educação Infantil, o que leva à concepção equivocada de que a construção textual só é possível por meio da linguagem escrita e não por outras manifestações de linguagem, como a oral, musical, gestual, visual. Portanto, muitas práticas pedagógicas sustentam-se em letras e palavras isoladas, não em textos.

Por não concordar com tal concepção de língua(gem) como sinônimo de escrita, de sujeito e de ensino, o trabalho acerca de relatos orais que os sujeitos produzem chamou-nos atenção. Ainda não havíamos desenhado totalmente o esboço do projeto, pois o contato com a Análise do Discurso só se deu com nossa participação, em final de 2014, no grupo de estudos que ocorre junto à OPL (Oficina Pedagógica de Língua Portuguesa), coordenado pela professora doutora Soraya Maria Romano Pacífico, onde as discussões acerca da Análise do Discurso e do Letramento são sempre muito ricas e intrigantes, as quais nos despertaram e causaram encantamento pelo “universo da AD”. Dessa forma, deparamo-nos com a importância da linguagem sócio- historicamente constituída e de como o movimento de produção dos discursos construídos pelos sujeitos-alunos poderia torná-los autores do seu dizer.

Com base nesses apontamentos, sabemos que a Educação Infantil vem buscando repensar sua trajetória, bem como sua identidade. Atualmente, sabe-se que “é dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos quatro anos de idade” (BRASIL, 2013, p. 11), e com tal obrigatoriedade de ingresso na Educação Infantil aos quatro anos, mais uma inquietação surgiu-nos: Como esse sujeito-aluno inicia seu ciclo educacional em relação à sua produção textual oral, à sua autoria e ao seu discurso? E ainda, como os professores estão trabalhando, pedagogicamente, com isso?

Para compreendermos melhor esse contexto, envolvendo o conceito de letramento que será trabalhado, recorreremos às palavras de Kleiman que, em 1995, escreveu: “A palavra letramento ainda não está dicionarizada. Pela complexidade e variação dos tipos de estudos que se enquadram nesse domínio, podemos perceber a complexidade do conceito” (p. 17).

Porém, Houaiss, no início do século XXI, (2001, p. 1747), traz como definição de letramento: s.m. 1 ant. representação da linguagem falada por meio de sinais; escrita; 2 Ped m. q. ALFABETIZAÇÃO (processo) 3 (déc. 1980) PED conjunto de práticas que denotam a

capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito. ETIM letrar (letra +ar) + mento; nas acep. PED por infl. do ing. *literacy*, ver liter. Como podemos observar, apesar de o termo já estar dicionarizado, a ênfase na alfabetização e na escrita ainda se mantém, seja no dicionário, no material didático e em muitas práticas pedagógicas. Vale frisar que não é nessa perspectiva de alfabetização que Kleiman (1995) e Tfouni (2010) trabalham, nem sequer será a nossa perspectiva, uma vez que se a escrita for considerada superior à oralidade, não haveria sentido em pesquisar a autoria nas produções orais.

Pretendemos problematizar o discurso de que só é possível ser autor aquele que escreve. A nosso ver, faz-se necessário desestabilizar tal discurso, porque mediante as contribuições da vivência de nosso trabalho na Educação Infantil, observamos, muitas vezes, que o sujeito-aluno não é visto como autor nessa primeira etapa do ensino básico, em que a escrita ainda não se constitui como uma exigência formal. Desse modo, julgamos pertinente uma pesquisa que vise a observar como se dá a relação do sujeito que frequenta esse período de escolarização, especificamente, a faixa etária de quatro a cinco anos, com o processo de autoria na oralidade. Entendemos que investigar o processo de autoria nessa etapa escolar inicial é fundamental para que o sujeito tenha maior suporte para passar pelo processo de alfabetização e letramento, bem como no que se refere a sua relação com a escrita e a leitura. Como Kuhlmann Júnior (2010) descreve, vemos e defendemos a educação de maneira em que ela “não seria apenas uma peça do cenário, subordinada a uma determinada contextualização política ou socioeconômica, mas elemento constitutivo da história da produção e reprodução da vida social” (p. 15).

Com base nas leis que regem nossa educação, a instituição escolar assegura o que lhe é previsto por lei; logo, os sujeitos-alunos desde a Educação Infantil, possuem direito ao seu desenvolvimento integral, como está especificado nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação (2013),

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 2013).

Para garantir o que o documento chama de “desenvolvimento integral”, entendemos que as escolas necessitam produzir eventos de letramento que contemplem muito mais que a escrita e a leitura, em sentido restrito, entendido aqui como preenchimento de pontilhados, como cópia e soletração do alfabeto, como chamada oral, como a pintura de desenhos que se

iniciam com determinada letra. Partindo de nossa hipótese, qual seja, de que há um silenciamento em relação à autoria das crianças que frequentam a Educação Infantil, construímos um eixo norteador que sustentou nossa pesquisa: na escola devem ecoar as vozes dos interlocutores (professores e alunos) produzindo sentidos possíveis ao sujeito- aluno para identificar-se, ou não, com os discursos em funcionamento. Destacamos que nossa pesquisa teve como base a escuta dos sujeitos-crianças e não a imposição de sentidos para serem repetidos, repetição que ocorre quando a cor dos desenhos já está determinada; quando as respostas para dadas questões devem ser um uníssono; ou quando as atividades escolares configuram-se em cópia de textos.

Nossa filiação teórica critica as práticas - sejam de leitura, de escrita, de interpretação - que visam a encontrar um sentido único no texto, buscando, não raro, o que o autor quis dizer, como se houvesse relação direta entre pensamento-palavra-mundo. Assim, discordando desse cenário, sentimo-nos motivadas a propor o presente trabalho, que teve como objetivos da pesquisa, portanto, observar, no cotidiano da Educação Infantil, especificamente da escola municipal que acolheu nossa pesquisa, as produções orais dos sujeitos-alunos e como se manifestam as marcas de autoria, partindo do princípio que o discurso é constituído sócio-historicamente e o sujeito é capturado ideologicamente.

Após o exame de qualificação, um novo objetivo foi elaborado para este trabalho, qual seja: com base na análise de nosso *corpus*, entendemos que é pertinente elaborar um evento de letramento que possa ser praticado no âmbito da Educação Infantil, a fim de que o sujeito-aluno ocupe o lugar de autor, antes mesmo de estar alfabetizado. Desde já, antecipamos que não condiz com nosso embasamento teórico propor uma receita de prática pedagógica; nosso objetivo com essa proposta é defender o exercício de autoria para o professor da Educação Infantil e, conseqüentemente, para o aluno, começando por nós, que ocupamos as duas posições discursivas, de autora desta pesquisa de Mestrado e de professora da Educação Infantil. Consideramos importante frisar que o sujeito pode ocupar várias posições discursivas. Em nosso caso, atuamos em sala de aula e, simultaneamente, ocupamos o lugar de pesquisadora, que está na academia, trazendo para a discussão questões que são cobradas no espaço escolar e acadêmico e que envolvem a produção de conhecimento; a responsabilidade pelo dizer; a identificação com a produção escrita e a originalidade do texto. Por isso, não queremos que nosso trabalho circunscreva-se no âmbito das pesquisas que somente apontam problemas. Queremos apontar possibilidades de leitura e interpretação para professores e alunos, o que justifica nossa elaboração de um evento de letramento para a Educação Infantil.

Para tecermos essa colcha de sentidos que se constituirá ao longo de nossa pesquisa é preciso “alinhar” alguns conceitos fundamentais para a Análise de Discurso de matriz francesa, proposta por Michel Pêcheux. Nota-se que ao optarmos pelo termo “alinhar” estamos querendo garantir que os sentidos poderão sempre vir a ser outros, uma vez que se retomarmos o sentido literal desse verbo, o alinhar ocorre quando as costureiras constroem somente um esboço da costura planejada, não havendo, ainda, nada fixo, havendo, portanto, possibilidade para desmanches, remendos e (re)começos.

Este trabalho, portanto, será composto por 5 capítulos. No primeiro capítulo trataremos com maior consistência da fundamentação teórica que sustenta nossa pesquisa de mestrado, cujos referenciais são alicerçados na Análise do Discurso francesa fundada por Michel Pêcheux e, especialmente, as teorias do Letramento na perspectiva de Leda Verdiani Tfouni. Nesse capítulo, destacamos conceitos relevantes da teoria que sustentam nossos estudos como: discurso, autoria, memória, ideologia, arquivo, oralidade, enfim, conceitos fundamentais para a realização das análises do nosso *corpus*.

No segundo capítulo, teceremos uma explanação do percurso histórico da Educação Infantil e como essa etapa escolar é discursivizada, na contemporaneidade. Destacamos, sobretudo, a importância desse período ser oferecido como direito a todos os sujeitos-alunos, de quaisquer classes econômica ou social, todos devem ter uma Educação Infantil de qualidade.

O caminho metodológico será apresentado no terceiro capítulo, por meio do qual buscaremos apresentar as condições de produção que se deram na constituição de nosso *corpus*. Lembrando que as condições de produção são entendidas para a AD como, “tudo o que, fora a linguagem, faz um discurso ser o que é, isto é, o tecido histórico que o constitui” (MALDIDIER, 2003, p. 23).

No quarto capítulo, apresentaremos as análises dos textos orais produzidos pelos sujeitos-alunos, lembrando que por tratar-se de um trabalho pautado pela AD pecheuxiana buscaremos compreender o funcionamento discursivo dessas produções, os sentidos evocados e, também, aqueles, possivelmente, silenciados

Ao fim, no quinto capítulo, realizaremos gestos de interpretação em Literatura Infantil, embasados no livro de literatura infantil “Até as princesas soltam Pum”, escrito por Ilan Brenman e Ionil Zilberman, que nos possibilitou refletir sobre a construção de eventos de letramento na sala de aula da Educação Infantil.

Este trabalho será finalizado com algumas considerações que não se pretendem finais, uma vez que os sentidos para a Análise do Discurso estão abertos, nunca se fecham; portanto, as interpretações suscitadas por este trabalho podem ser inúmeras a cada leitura realizada.

Na seção de anexos, serão apresentadas a capa e verso do livro de literatura infantil lido e interpretado, na sala de aula, junto aos sujeitos desta pesquisa, para nortear as discussões e promover o acesso ao arquivo sobre literatura infantil aos alunos, a fim de instigá-los a produzir sentidos sobre os temas abordados, levando em consideração a relação do sujeito com a história e com a ideologia. Também constam dos anexos as atividades escolares trabalhadas pela professora da sala, as quais deveriam ser realizadas pelos sujeitos-alunos, em sala de aula, no período de nossa observação. Ademais, segue o ofício para aprovação do projeto assinado pela Escola e Secretaria Municipal de Educação do Município de Cajuru-SP.

CAPÍTULO 1

Fundamentação teórica: um mergulho pelas águas turvas do discurso

Roda de Peteca (Heitor dos Prazeres, 1983)

Certa palavra dorme na sombra de um livro raro.
 Como desencantá-la? É a senha da vida a senha
 do mundo. Vou procurá-la.
 Vou procurá-la a vida inteira no mundo todo. Se
 tarda o encontro, se não a encontro, não
 desanimo, procuro sempre.
 Procuro sempre, e minha procura ficará sendo
 minha palavra.
 (A palavra mágica - Carlos Drummond de
 Andrade, 1977)

Neste capítulo, apresentaremos os principais conceitos que serão delineados ao longo de nosso trabalho, como fundamentação teórica de nossa pesquisa. Partindo do princípio da Análise do Discurso, segundo a qual não haverá uma interpretação única, transparente ou singular, este capítulo pretende promover a compreensão dos conceitos teóricos que serão mobilizados neste percurso. Dessa forma, para sustentar a realização da nossa pesquisa, a qual visa à assunção da autoria, nas produções orais do contexto da Educação Infantil, embasaremos o trabalho nos seguintes conceitos fundamentais da AD, que são: Sujeito, Ideologia, Memória, Arquivo, Intradiscurso e Interdiscurso. Com base na teoria do discurso, dialogaremos, também, com os conceitos da teoria sócio-histórica do Letramento elaborada por Tfouni. Segundo Tfouni:

“Começar” a dizer nunca é tarefa simples. E “começar” a escrever torna-se trabalho árduo e duplamente complexo. Com efeito, se, ao falar, estamos aprisionados pela ilusão de completude, ao escrever ficamos presos em uma contradição, que tem a ver com a ilusão da linearidade do pensamento (e da transparência da linguagem) e a necessidade de imaginar um interlocutor ausente, muitas vezes fantasmático e idealizado, para a qual precisamos “planejar” e “organizar” o nosso discurso. (TFOUNI, 2010, p. 31).

Iniciaremos com um breve relato sobre Michel Pêcheux, fundador da Análise de Discurso de linha francesa (AD), e sobre o contexto histórico-político da França, na década de 1960, que foi o palco para o surgimento dessa teoria, e assim contextualizarmos nosso trabalho. Para escrevermos este relato histórico, vamos dialogar, principalmente, com Denise Maldidier (2003), especificamente, com sua obra: *A Inquietação do Discurso- (Re) Ler Michel Pêcheux hoje*. Essa linguista, dedicou-se a descrever e a refletir sobre a trajetória intelectual de Michel Pêcheux, trajetória da qual ela participa como autora fundamental, contribuindo também para o desenvolvimento da teoria discursiva.

Michel Pêcheux, nasceu em 1938, na França, na cidade de Tours e teve sua vida encerrada em 1983. Formou-se nos anos 60 no curso de Filosofia, na Escola Normal Superior de Paris (ENS), lugar em que estudou sob a orientação de Louis Althusser, teórico que exerceu um papel fundamental em Pêcheux para a elaboração de suas ideias filosóficas e de linguagem, e, assim, ele deu início à vida acadêmica. Segundo Maldidier (2003, p. 17), a ENS, em tal período, não é apenas uma escola de prestígio, mas “um lugar de ardor teórico em que o pensamento busca um novo fôlego nos encontros interdisciplinares inéditos”.

Ainda os anos 1960, no contexto francês, tratava-se de uma época de luta de classes, tortura, censura, Greve Geral, pois era o fim da Segunda Guerra Mundial, conhecida como a “Era de Ouro do Capitalismo”. Courtine (2006) destaca que, na época, “o discurso flutuava perdido no espaço. Maio de 68 produziu uma exasperação da circulação dos discursos, sobre as ondas, sobre os muros e na rua. Mas, também, no silêncio das escrivatinhas universitárias” (p. 9).

Assim, na França, poderiam ser encontrados os mais brilhantes pensadores do século XX. Dentre outros, estavam em pleno ativismo político figuras como Sartre, Althusser, Foucault, Deleuze, Lacan, Lévi-Strauss, Barthes, Plon, Derrida, Bourdieu, Benveniste, Henry, Castoriadis e Pêcheux, este que, então, fazia parte desse grupo de intelectuais, os quais debatiam sobre assuntos de base materialista, como psicanálise, epistemologia e, principalmente, os assuntos que gravitavam em torno do estruturalismo e do marxismo.

Pêcheux dá início à sua trajetória intelectual, inserindo-se, ao lado de seus colegas de reflexão, Paul Henry e Michel Plon, num grupo de pesquisa ancorado em ideais marxistas e psicanalíticas, realizando discussões de base epistemológica- o Laboratório de Psicologia Social do Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS). E nessa ocasião que ele entra em contato, como já dissemos, com o pensamento althusseriano, fortemente decisivo à constituição de seus rumos de investigação. Serão o conceito de ideologia e a relação que Althusser estabelece entre o marxismo e as ideias freudianas, que remetem ao discurso, à linguagem e ao inconsciente, as reflexões que incitarão o trabalho teórico do autor: pensar a linguagem a partir da questão da ideologia foi, então, a grande empreitada de Pêcheux, desde esse momento. (POSSIDÔNIO, 2016, p. 29).

“Nasce”, então, em meio a esse contexto, a Análise do Discurso pecheuxtiana, como uma disciplina de entremeio (posto que dialogou com várias áreas e vários estudiosos), de intervenção no meio social, político e histórico, remetendo o contexto histórico-político para o surgimento do “indivíduo-sujeito”, do posicionamento discursivo, ideológico, da memória e do acontecimento. E, como Maldidier (2003) bem descreve, Pêcheux consegue esse enlace com maestria:

O *discurso* me parece, em Michel Pêcheux, um verdadeiro *nó*. Não é jamais um objeto primeiro ou empírico. É o lugar teórico em que se intrincam literalmente todas as suas grandes questões sobre a língua, a história e o sujeito. A originalidade da aventura teórica do discurso prende-se ao fato que ela se desenvolve no duplo plano do pensamento teórico e do dispositivo da análise de discurso, que é seu instrumento (MALDIDIER, 2003, p. 15-16, grifos da autora).

Houve, com esse “nó”, uma espécie de transição das grandes narrativas ideológicas para expressões individuais. Courtine (2006), “marca a emergência repentina de novos valores: um desejo de liberdade individual, de expressão pessoal que refuta as hierarquias, as tutelas e as tradições” (p. 104). E, concomitantemente, a todo esse contexto social, seguia a trajetória de Pêcheux:

É sob o pseudônimo de Thomas Herbert que Michel Pêcheux publica, nos *Cahiers pour l'analyse*, a revista do Círculo de Epistemologia da ENS, que ancorava suas reflexões em Althusser, seus dois primeiros textos: “Reflexões sobre a situação teórica das ciências sociais, especialmente da psicologia social” (1966) e “Notas para uma teoria geral das ideologias” (1968). Fazendo, referência explícita ao materialismo histórico e à psicanálise, apesar de não tratar propriamente das questões da linguagem, as bases sobre as quais sua teoria e seu dispositivo de Análise de Discurso haveriam de se edificar já se encontravam aí apontadas, sob seu pseudônimo. (POSSIDÔNIO, 2016, p. 29).

No mesmo momento das publicações com seu pseudônimo, Pêcheux publica duas novas, com posturas distintas das de *Cahiers* e assinando seu próprio nome, em que criticava os métodos de análise de conteúdo e apresentava o método de análise de discurso, uma “estratégia cuidadosamente deliberada”, segundo Henry (1990), que também afirma o que “Pêcheux objetivava ao desenvolver a análise automática do discurso: fornecer às ciências sociais um instrumento *científico* de que elas tinham necessidade, um instrumento que seria a contrapartida de uma abertura teórica em seu campo.” (p. 15). Isto abrangeria dois tipos de interlocutores: os filósofos e os cientistas sociais. Entretanto, Pêcheux tinha a ideia convicta de que seus interlocutores eram distintos e que, por isso, ele não poderia debater com ambos do mesmo modo.

Pêcheux debate tanto com os filósofos quanto com os especialistas das ciências sociais. No entanto, estes dois tipos de interlocutores são, para ele, tendo em vista o estado de sua pesquisa (em particular por causa da divisão acadêmica do trabalho intelectual), completamente diferentes. Não se pode debater com uns e outros da mesma maneira. (HENRY, 1990, p. 19).

Instituída, então, por Michel Pêcheux em 1969, a AD transformou os rumos dos estudos discursivos, incorporando três campos de estudos principais: a linguística, o materialismo histórico e a psicanálise. Como delinea Orlandi (2015):

A Linguística constitui-se pela afirmação da não-transparência da linguagem: ela tem seu próprio, a língua, e esta tem sua ordem própria. Esta

afirmação é fundamental para a Análise do Discurso, que procura mostrar que a relação linguagem/pensamento/mundo não é unívoca, não é uma relação direta que se faz termo-a-termo, isto é, não se passa diretamente um a outro. Cada um tem sua especificidade. Por outro lado, a Análise do Discurso pressupõe o legado do materialismo histórico, isto é, o de que há um real da história de tal forma que o homem faz história mas esta também não lhe é transparente. Daí conjugando a língua com a história na produção de sentidos, esses estudos do discurso trabalham o que vai-se chamar a forma material (não abstrata como a da Linguística) que é a forma encarnada na história para produzir sentidos: esta forma é portanto linguístico-histórica. (ORLANDI, 2015, p. 17).

Em 1968, Pêcheux defendia seu doutorado em Psicologia Social, sob o título de *Análise Automática do Discurso* (ADD 69), e, após um ano sua publicação se deu, constituindo um marco na sua carreira acadêmica, transformando os estudos linguísticos e sendo sua tese chamada de “máquina discursiva”. Segundo Maldidier (2003) “*Análise Automática do Discurso* é um livro original que chocou, lançando, a sua maneira, questões fundamentais sobre o texto, a leitura, o sentido” (p.19). Pêcheux atravessa o materialismo histórico e a psicanálise trazendo importantes reflexões acerca de sujeito, sentido e história.

Essa contextualização é fundamental para a compreensão dos principais conceitos da AD, os quais se constituem como a fundamentação de nosso trabalho, a saber: sujeito, ideologia, formação ideológica, formação imaginária, arquivo, memória e interdiscurso.

O discurso, nosso objeto de estudo, é produzido pelo sujeito. Segundo a Análise do Discurso pecheuxtiana (AD), o conceito de sujeito não se refere ao sujeito gramatical, nem ao sujeito empírico. Para a AD, o sujeito do discurso só existe pela ideologia, o discurso não pode ser concebido fora do sujeito e nem este fora da ideologia, uma vez que esta o constitui. Dessa forma, sujeito é uma posição discursiva que pode variar de acordo com a relação estabelecida pelos interlocutores, e para que seus dizeres façam sentido, ele precisa retomar o que já foi dito e, também, instaurar algo novo, por meio do processo discursivo. Esse processo implica um movimento constante, funcionando a partir de um deslizamento dos sentidos, visto que o dizer, bem como o sujeito, não são homogêneos; portanto, não se concebe o sentido único. O discurso funciona como lugar (posição discursiva) de onde o sujeito fala. Isso significa que, pelo discurso pode-se observar a relação da língua com a ideologia.

É preciso dizer que todo discurso nasce de outro discurso e reenvia a outro, por isso, não se pode falar em um discurso, mas em estado de um processo discursivo, e esse estado deve ser compreendido como resultando de processos discursivos sedimentados, institucionalizados. (ORLANDI, 2011, p.26).

O sujeito discursivo constitui-se em suas próprias formações ideológicas e ocupa um lugar social determinado. Importante ressaltar que, para a AD, o sujeito não é concebido em relação a sexo, idade, nem à classe social determinada: o sujeito, “não é presença física de organismos humanos individuais, mas a representação de lugares determinados na estrutura de formação social” (TFOUNI; ASSOLINI, s/d, p. 2).

Descrevemos o sujeito como aquele interpelado pela ideologia, conforme as inferências da AD, ideologia que naturaliza os sentidos, criando a ilusão de evidência do sentido (PÊCHEUX, 1990). O sujeito não se constitui sozinho, para a AD, ele sempre será uma posição discursiva, a partir da qual produzirá outros sentidos (heterogeneidade), por meio de diversos discursos que o atravessam, segundo determinada condição de produção, da posição que ele se encontra, de um conjunto de vozes e sentidos, pois antes mesmo de falar já era discursivizado; antes mesmo de nascer, já estava mergulhado em um contexto e já era falado pelo outro.

O sujeito, portanto, já nasce inserido na linguagem, ele sempre é assujeitado, assim como coloca Orlandi (2011): “O sujeito que produz linguagem também está reproduzindo nela, acreditando ser a fonte exclusiva de seu discurso, quando, na realidade, retoma o sentido preexistente” (p. 26). Vale frisar que, os sujeitos e seus discursos descritos aqui, são analisadas no âmbito da AD, por isso, trataremos de posições sujeito-professor e de posições sujeito-aluno.

Definiremos o conceito de ideologia para a Análise do Discurso pecheuxtiana, e o faremos segundo o filósofo Althusser (1970) que parte do conceito marxista de ideologia para, posteriormente, desenvolver o seu próprio conceito. Na primeira página da sua principal obra, “Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado”, Althusser cita Marx ao tratar sobre a reprodução das condições da produção da classe dominante dentro do processo de formação das classes sociais.

Como Marx dizia, até uma criança sabe que se uma formação social não reproduz as condições da produção ao mesmo tempo em que produz não conseguirá sobreviver um ano que seja. A condição última da produção é, portanto a reprodução das condições da produção. (ALTHUSSER, 1970, p. 9).

Althusser (1970) aponta que a ideologia tem existência material, e é pela existência material que a ideologia deve ser estudada, e não como meras ideias. Dessa forma, o teórico entende que se trata de estudar as ideologias como um conjunto de práticas materiais necessárias à reprodução das relações de produção. O mecanismo pelo qual a ideologia leva o

agente social a reconhecer o seu lugar é o mecanismo da sujeição. Dessa forma, podemos dizer que não se parte da ideologia para a compreensão de sentido, mas procura-se compreender os efeitos de sentido a partir do fato de que é no discurso que se configura a relação da língua com a ideologia (portanto, o discurso é o lugar onde se alia o conceito linguístico com sócio-histórico).

Senão nos ativermos aos conteúdos da linguagem, podemos procurar entender o modo como os textos produzem sentidos e a ideologia será então percebida como o processo de produção de um imaginário, isto é, produção de uma interpretação particular que apareceria, no entanto, como a interpretação necessária e que atribui sentidos fixos às palavras, em um contexto histórico dado. A ideologia não é um conteúdo “x” mas o mecanismo de produzi-lo. (ORLANDI, 2007, p. 65).

Compreendemos que para Althusser, esse mecanismo funciona de maneira que a sujeição não está presente apenas nas ideias; porém, existe num conjunto de práticas, de rituais que se encontram em um conjunto de instituições concretas. Para ele (idem), a ideologia não é produto do pensamento das pessoas: é a própria existência material definindo o que as pessoas pensam, incorporando-se na nossa sociedade, naquilo que o filósofo denomina de Aparelhos Ideológicos do Estado, que descreveremos no decorrer de nosso trabalho.

Partindo disso e segundo Orlandi (2015), a AD trabalha sempre com a língua no mundo, em funcionamento, com os sujeitos falando, o compreendendo sempre em seu aspecto histórico, social e interpelado ideologicamente.

Ora, como acabamos de ver, essas interpretações e acobertamentos idealistas encontravam seu fundamento num terceiro ponto, a saber, o efeito ideológico “sujeito”, pelo qual a subjetividade aparece como fonte, origem, ponto de partida ou ponto de aplicação. Podemos, então, de agora em diante, afirmar que uma teoria materialista dos processos discursivos não pode, para se constituir, contentar-se em reproduzir, como um de seus objetos teóricos, o “sujeito” ideológico com “sempre-já dado”: na verdade, e isso por razões imperiosas que dizem respeito à intrincação dos diferentes elementos que acabamos de enunciar, essa teoria não pode, se deseja começar a realizar suas pretensões, dispensar uma teoria (não – subjetivista) da subjetividade. Dessa forma, o domínio teórico de nosso trabalho se encontra definitivamente determinado por três regiões interligada, que designaremos, respectivamente, como a subjetividade, a discursividade e a descontinuidade ciências/ideologias. Se essas inter-relações não forem levadas em consideração de modo adequado, alguns pontos se tornarão radicalmente obscuros e incompreensíveis, como ocorre, aliás, com todas as tentativas idealistas de uma teoria do “sujeito (ideológico e/ou científico) no discurso. (PÊCHEUX, 2014, p. 121).

O pressuposto estruturalista a que se contrapõe a Análise do Discurso é que a língua não é apreendida na sua relação com o mundo, mas na estrutura interna de um sistema autônomo. Pêcheux retoma a dicotomia saussuriana língua/fala para inscrever os processos de significação num outro terreno, mas não concebe nem o sujeito nem os sentidos como individuais, mas como históricos e ideológicos. Assim é que Pêcheux propõe uma semântica do discurso, concebido como lugar onde convergem componentes linguísticos e sociológicos.

A AD clama que todo discurso está constituído por uma memória discursiva composta por discursos que já foram produzidos em um determinado contexto sócio-histórico. O inconsciente atua de maneira a que todo sujeito tivesse a ilusão de possuir a autoria do dizer, ou seja, de ser autor de seu discurso. Mas, para que o discurso seja entendido e adquira sentido, ocorrem vários processos de apagamento, em que não é possível detectar a origem de um dizer. Para ter acesso aos sentidos, tendo o discurso como objeto teórico, a interpretação é uma das bases para o trabalho do analista do discurso.

O sujeito defendido pela AD é, portanto, heterogêneo, cindido, descentrado, que produz um discurso opaco, que não consegue controlar os sentidos, mesmo que tente ou possua a ilusão de ser a origem do seu próprio discurso, o que para Pêcheux (2014) é entendido como noção de esquecimento nº1, ou esquecimento ideológico, partindo do sentido de que ele (sujeito) fala, os sentidos que ele produz, já foram anteriormente ditos, por isso o termo esquecer, como se ele não se desse conta de que já foram discursivizados.

[...] ele é da instância do inconsciente e resulta do modo pelo qual somos afetados pela ideologia. Por esse esquecimento temos a ilusão de ser a origem do que dizemos quando, na realidade, retomamos sentidos preexistentes. Esse esquecimento reflete o sonho adâmico: o de estar na inicial absoluta da linguagem, ser o primeiro homem, dizendo as primeiras palavras que significariam apenas e exatamente o que queremos. Na realidade, embora se realizem em nós, os sentidos apenas representam como originando-se em nós: eles são determinados pela maneira como nos inscrevemos na língua e na história e é por isto que significam e não pela nossa vontade. (ORLANDI, 2015, p. 33).

Em relação ao discurso, explicitamos também uma segunda forma de esquecimento proposta por Pêcheux (2014), o esquecimento nº2 ou esquecimento enunciativo, segundo o qual o sujeito, ao falar algo, de uma forma e não de outra, constitui famílias parafrásticas as quais indicam que os dizeres não podiam ser outros criando a ilusão de uma relação direta entre linguagem, pensamento e mundo.

Concordamos em chamar esquecimento nº 2 ao “esquecimento” pelo qual todo o sujeito-falante “seleciona” no interior da formação discursiva que o domina, isto é, no sistema de enunciados, formas e sequências que nela se encontram em relação de paráfrase- um enunciado, forma ou sequência, e não um outro, que, no entanto, está no campo daquilo que poderia reformulá-lo na formação discursiva considerada. (PÊCHEUX, 2014, p. 161).

Segundo Pereira (2013), a palavra discurso, etimologicamente, deriva das palavras curso, percurso, termos que nos passam a ideia de movimento. Diante dessa perspectiva e também de acordo com a AD, o discurso é, então, visto como uma prática de linguagem que se transforma constantemente; uma ação social em movimento constante. Partindo do discurso, entendido como efeito de sentidos entre locutores, pretende-se historicizar tais sentidos, deve-se atentar, portanto, para as questões sócio-históricas e, também, para as condições de produção que o ambiente escolar vem proporcionando aos alunos e professores, no desenvolver do trabalho com a linguagem, especialmente, com a oralidade que, assim como a escrita e leitura, perpassam o funcionamento da autoria. Dessa forma, a posição discursiva assumida pelo sujeito-aluno ou sujeito-professor, irá afetar nos efeitos de sentidos causados, como descreve Pêcheux (2014):

[...] o *sentido* de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe “em si mesmo” (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas). Poderíamos resumir essa tese dizendo: *as palavras, expressões, proposições etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam*, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às *formações ideológicas* nas quais essas posições se inscrevem (PÊCHEUX, 2014, p. 146 -147, grifos do autor).

No sentido de percurso, movimento, podemos delinear o fio discursivo que funciona como um termo sem início e fim, em que o sujeito penetra e os sentidos deslizam, pois interpelado pela ideologia o sujeito produz diversos sentidos. Como vimos, segundo o esquecimento no. 1, o sujeito acredita ser a origem do seu discurso, mas na verdade tudo já foi dito em algum momento, lugar (sócio-histórico). Assim funciona o interdiscurso, pois o dizer do sujeito é determinado sempre por outros dizeres, pelo que já foi dito antes; logo, todo discurso é determinado pelo interdiscurso, o já-lá.

Assim, enquanto o autor tece o fio do discurso procurando construir para o leitor/ouvinte a ilusão de um produto linear, coerente e coeso, que tem

começo, meio e fim, o sujeito está preso à dupla ilusão: de imaginar que a origem do seu dizer e também de pretender que o que diz (escreve) seja na tradução literal de seu pensamento. Existe, no processo de criação de um texto, um movimento de deriva e dispersão de sentidos que a função-autor pretende controlar. (TFOUNI, 2010, p. 55-56).

Interdiscurso, ou já-lá, pode ser entendido como a exterioridade do discurso, algo que já foi dito, criando sentidos a partir de sentidos já construídos, enunciados que o antecederam, os quais fazem parte da memória discursiva e, assim, podem dar significado ao dizer. O interdiscurso sustenta as formações discursivas; logo:

Toda formação discursiva dissimula, pela transparência do sentido nela se constitui, sua dependência com respeito ao “todo complexo dominante” das formações discursivas, intrincado no complexo das formações ideológicas. (PÊCHEUX, 2014, p. 148-149, grifos do autor)

Já, o intradiscurso funciona de maneira que cada sujeito possa dar novas significações ao já dito, de modo a deslizar pelos sentidos e para que isso ocorra, a polissemia deve ser instaurada. Esse processo de construção dos sentidos parte da paráfrase, do interdiscurso (já-lá) e, em batimento com a polissemia o sujeito pode criar novos sentidos, a partir de novos gestos de interpretação.

[...] designaremos pela expressão *intradiscurso*, isto é, o funcionamento do discurso com relação a si mesmo (o que eu digo agora, com relação ao que eu disse *antes* e ao que eu direi *depois*; portanto, o conjunto dos fenômenos de “co-referência” que garantem aquilo que se pode chamar o fio-discursivo”, enquanto discurso de um sujeito). (PÊCHEUX, 2014, p. 153, grifos do autor).

Ainda na trajetória do surgimento do discurso, Pêcheux escreve: “Essa subordinação do falar à ordem que só ele permite formular, logo, a subordinação do campo da gramática e da retórica ao do conhecimento, se marca, enfim, na concepção clássica da relação que o sujeito falante mantém com seu discurso” (PÊCHEUX, 2014, p. 41). O sujeito atribui significados, de acordo com as posições ocupadas por ele na sociedade, em dado processo histórico, e essa construção de sentidos ocorre por meio do acesso ao interdiscurso (a memória discursiva), materializando-se no intradiscurso.

Para a AD, a noção de memória discursiva não se confunde com a de memória tal qual entendida pela Psicologia (um lugar de informações adquiridas ao longo do tempo), pois diferentemente desta, aquela diz respeito às formas significantes que levam uma sociedade a

interpretar-se e a compreender-se através da interpretação, ela parte do dizer intrincado no contexto histórico e social.

[...] tratada como interdiscurso. Este é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos de memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo o dizer e que retoma sob forma do pré-construído, o já dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada. (ORLANDI, 2015, p. 29).

Retomando o conceito de ideologia e como ela funciona para AD, partimos do efeito de evidência, de transparência da linguagem que ela cria. Com base nisso, remetemo-nos às formações ideológicas, pois podemos apontar que os sentidos construídos a partir de tudo o que é dito só se faz de acordo com a posição sustentada pelo sujeito que enuncia, assim observamos como tal noção de evidência é ilusória, pois se para cada posição um sentido é interpretado, não há transparência, não há sentidos únicos. Pêcheux (2014) explicita:

Isso equivale a afirmar que as palavras, expressões proposições etc., recebem seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas: retomando os termos que introduzimos acima e aplicando-os ao ponto específico da materialidade do discurso e do sentido, diremos que os indivíduos são “interpelados” em sujeitos-falantes (em sujeitos de *seu* discurso) pelas formações discursivas que representam “na linguagem” as formações ideológicas que lhes são correspondentes. (PÊCHEUX, 2014, p. 147).

No que se refere a esta pesquisa, podemos explicar o funcionamento da ideologia e das formações ideológicas da seguinte maneira: tomando como exemplo a sala de aula pesquisada e a ideia equivocada de linguagem como sendo transparente, conforme observamos circular na escola, vinculada a um sistema educacional que cobra dos professores a exatidão e os coloca em condições controladoras de trabalho, podemos dizer que a ideologia faz com que as atividades pedagógicas percorram um caminho único, como se as leituras fossem transparentes e só pudessem ser uma, partindo de uma única interpretação e único desfecho, um único sentido. Esse processo regula e engessa o processo de alfabetização e letramento, relacionando o ensino de língua e de literatura ao paradigma estruturalista em detrimento das posições discursivas que os sujeitos-alunos possam ocupar para ler e escrever; consequentemente, eles não podem ser autores do próprio discurso, seja na oralidade, seja na escrita; tampouco podem ocupar uma posição discursiva ideológica oposta à permitida pela instituição escolar.

Voltamos, então, à questão da formação do professor que precisa instaurar novos dizeres, tecer e fazer circular novos sentidos no espaço escolar (para que isso também ocorra fora dele), rompendo com a repetição mecânica de situações e tarefas no que se refere às práticas de leitura e escrita desenvolvidas nesse espaço, assumindo seus dizeres e permitindo a produção de sentidos ao ler e ser lido, ao escrever e permitir a escrita do sujeito-aluno. (SOUZA; PACÍFICO, 2011, p. 83).

Concluímos, assim, que os sujeitos-professores, em geral, estão envolvidos por formações imaginárias e ideológicas que os desautorizam a ocupar a função-autor em suas produções discursivas, e isso tem implicações para a formação dos sujeitos-alunos. Como é possível, então, oportunizar um trabalho que leve à construção do conhecimento privilegiando a autoria, um professor que, provavelmente, foi silenciado, que vivenciou práticas educacionais determinadas por um discurso pedagógico do tipo autoritário? (ORLANDI, 2015). Ou um professor que não ocupa a posição de autor, responsável por um dizer?

Por isso, defendemos que é necessário disponibilizar aos sujeitos-professores condições para que ocupem a posição discursiva de autores do seu discurso e nessas condições estão incluídos o acesso e o estudo dos referenciais teóricos dos quais o professor não pode ser privado quando assume a docência. Compreendemos, também, que o professor, assim, terá condições de oportunizar um espaço, na sala de aula, capaz de instigar os alunos a se identificarem com as atividades de linguagem e a assumirem, nos seus textos orais ou escritos, a posição de autores.

[...] a escola, como instituição e grupo que reproduz a ideologia dominante, dissimulando (e aprisionando) a posição ocupada pelo sujeito-professor – que deveria ser a de um sujeito que produz um saber/conhecimento a fim de compartilhá-lo com o sujeito-aluno que deverá ter acesso ao conhecimento científico - não privilegia a formação do sujeito-autor, seja ele professor ou aluno, e mesmo com tendências diversas acerca da educação, que implicam dizeres e sentidos diversos que circulam sobre o tema, os sujeitos recorrem, geralmente, à paráfrase para formular seus dizeres, o que é diferente de historicizar, de trabalhar com a polissemia, instaurar um novo dizer a partir dos sentidos e dizeres já ditos sobre educação. (SOUZA; PACÍFICO, 2011, p. 70-71).

Essas questões, que remetem ao funcionamento e à relação do sujeito com a linguagem, surgem inscritas no processo de ensino / aprendizagem, sendo este atravessado pelo discurso dominante, pelo acesso ou interdição do professor ao campo de documentos pertinentes ao conhecimento científico e saberes sobre a educação, o que implica condições

diversas de produção textual, as quais, possivelmente, irão afetar a forma como o sujeito-professor permitirá que seus alunos se relacionem com a autoria.

O sujeito-professor, geralmente, está impedido de ocupar a posição autor em textos dissertativos e argumentativos, pois a argumentação exige do sujeito o acesso ao arquivo, a uma multiplicidade de sentidos e que assuma a responsabilidade pelo seu dizer, uma vez que também é capturado pela ideia de fazer circular sentidos únicos, causando um impedimento na assunção de sua autoria e, conseqüentemente, podendo impedir que seus alunos dela se apropriem. (SOUZA; PACÍFICO, 2011, p. 82);

No âmbito das condições de produção, podemos afirmar que os dados da nossa pesquisa apontaram para o silenciamento, para um discurso autoritário, o qual foi, predominantemente, imposto desde o nosso primeiro contato com a sala. Partindo disso, buscamos algumas das possíveis causas da instituição escolar se encontrar assim silenciadora. Partimos do efeito ideológico, de naturalização dos sentidos; professores capturados pelo sistema; uma escola que sofre com a evasão dos alunos; com a crítica massiva feita pela mídia; com a falta de apoio e descontentamento dos pais; professores mal remunerados, sofrendo com o descaso, por parte dos governantes, em relação às condições no trabalho, enfim, um contexto que silencia os professores e, talvez, os professores julgam o discurso autoritário como sua única forma de impor disciplina, controle, respeito e poder ensinar. Vemos os efeitos da ideologia atuando e fazendo parecer natural o círculo de silenciamento que envolve os protagonistas da cena escolar, a saber, professores e alunos.

Resta acrescentar que todos esses mecanismos de funcionamento do discurso repousam no que chamamos formações imaginárias. Assim não são os sujeitos físicos nem os seus lugares empíricos com tal, isto é, como estão inscritos na sociedade, e que poderiam ser sociologicamente descritos, que funcionam no discurso, mas suas imagens que resultam de projeções. São essas projeções que permitam passar das situações empíricas- os lugares de sujeitos-para as posições dos sujeitos no discurso. Essa é a distinção entre lugar e posição. (ORLANDI, 2015, p. 38).

A imagem que o sujeito-professor faz de si e do aluno, isto é, “quem sou eu?”; “quem é meu aluno?”; “de que posição eu falo?”; “de que lugar o sujeito-aluno fala?” interfere diretamente nas condições de produção do discurso que, são as circunstâncias de um discurso, tais como o lugar dos interlocutores, a relação com o contexto sócio-histórico, a situação na qual o discurso aparece, os mecanismos de antecipação que todo esse processo implica. Dessa maneira, o que funciona no discurso são as formações imaginárias, as “posições” assumidas

pelo enunciador do discurso, a imagem que o sujeito faz dele mesmo, do interlocutor e do objeto discursivo, assim lhe confere o poder de construir seus discursos, apoiados em outros discursos, os quais confirmam o lugar de onde cada um fala. Essas formações funcionam como diversas representações, no caso desta pesquisa, do sujeito-aluno e do sujeito-professor.

Compreendemos que as formações imaginárias provocam um certo distanciamento entre a imagem real e a ideal, distanciamento que é preenchido pela ideologia, pois ocorre dentro de uma ordem social já determinada e possui seus valores próprios. Assim, tomando como exemplo os sujeitos da nossa pesquisa (professores e os alunos) temos, geralmente, uma imagem social idealizada de que o aluno é aquele que não possui saberes, e, por isso, está na escola para aprender, enquanto o professor é aquele que detém todo o conhecimento e está autorizado e legitimado pela escola a ensinar.

Para Pêcheux (1990), “em outros termos, o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a *si* e ao *outro*, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro” (p. 82, grifos do autor). Isso significa, no tocante ao contexto escolar que, professores e alunos constroem uma imagem de si, do outro, do objeto discursivo e todo esse jogo determina e é determinado pelas condições de produção discursivas, afetando, desse modo, o processo discursivo.

As condições de produção, portanto, compreendem, fundamentalmente, o sujeito e a situação, têm ligação com o contexto imediato, mas também com o contexto sócio-histórico, ideológico. São elas que definem o tipo de discurso, as posições dos sujeitos ou até mesmo quais serão os efeitos de sentidos criados ou silenciados.

Faremos a hipótese de que, a um estado dado das condições de produção corresponde uma estrutura definida dos processos de produção do discurso a partir da língua, o que significa que, se o estado das condições é fixado, o conjunto dos discursos suscetíveis de serem engendrados nessas condições manifesta invariantes semântico-retóricas estáveis no conjunto considerado e que são características do processo de produção colocado em jogo. Isto supõe que é impossível analisar um discurso como um texto, isto é, como uma sequência linguística fechada sobre si mesma, mas que é necessário referi-lo ao conjunto de discursos possíveis a partir de um estado definido das condições de produção. (PÊCHEUX, 1990, p. 79).

Desta forma, embasados na Análise do Discurso pecheuxtiana, podemos afirmar que, apesar de a língua ser sempre a mesma, ela não é usada da mesma maneira por todos os sujeitos, pois ela depende da posição social na qual o discurso é enunciado. Assim, as condições de produção são, para nós, sempre distintas.

[...] o estudo da ligação entre as “circunstâncias” de um discurso- que chamaremos daqui em diante suas *condições de produção*- e seu processo de produção. Esta perspectiva está representada na teoria linguística atual pelo papel dado ao *contexto* ou à *situação*, como pano de fundo específicos de discursos, que torna possível sua formulação e sua compreensão. (PÊCHEUX, 1990, p. 74).

A partir do sujeito que fala, discutiremos como a etapa escolar de Educação Infantil trabalha a questão da oralidade, ou melhor, em quais momentos a oralidade é tomada como manifestação de linguagem que produz sentidos, portanto deve ser considerada e valorizada. Essa questão é relevante porque, durante sete encontros do nosso período de coleta de dados, observamos que as práticas pedagógicas cerceiam a possibilidade de produção de sentidos pela oralidade, permitindo ao sujeito-aluno ocupar a posição de reproduzidor de sentidos já dados. De acordo com Tizioto, Pacífico e Romão (2009), sabemos que há um discurso que circula socialmente e sustenta a ideia de que as crianças que ainda não sabem ler e escrever não conseguem produzir textos, ou ainda, numa visão mais reducionista, nem sequer interpretam textos escritos; conseqüentemente, manifesta-se a resistência de tantos professores para trabalhar a leitura e a interpretação nas salas de Educação Infantil, priorizando, dessa forma, o trabalho com palavras isoladas, com sílabas, e famílias silábicas, ou, predominantemente, com folhas mimeografadas que devem ser pintadas com as cores estipuladas pelo professor.

Partimos do princípio de que a leitura é fundamental para que a escrita tenha sentido e faça parte da vida de sujeitos inseridos nas sociedades letradas. A relação do sujeito com a leitura e a escrita, tal qual presente nos espaços extraescolares, deve ter início na Educação Infantil, pois é através da leitura, como atividade de interpretação, que o homem adquire, produz e percorre sentidos (tidos como seus e de outros), uma vez que ele constrói sentidos no mundo, nos (e sobre os) textos e objetos que o cercam. Entretanto, sabemos que a interpretação é uma questão ideológica. (TIZIOTO; PACÍFICO; ROMÃO, 2009, p. 62).

No âmbito do letramento, defendido em nossa pesquisa, partiremos da importância da oralidade, não somente para o ensino do ler e escrever (alfabetização) em que se privilegia o domínio da leitura e escrita, a sustentação do ensino de língua portuguesa com base em sua estrutura; ao contrário, partiremos das teorias do letramento, especialmente, na perspectiva de Tfouni (2010), a qual critica as concepções de letramento que não são processuais nem históricas, as que colocam alfabetização como sinônimo de letramento. Ao contrário dessa visão de alfabetização, Tfouni (idem) defende a assunção da autoria, dos gestos

interpretativos, da oralidade com a amplitude que essa modalidade discursiva pode ter, no âmbito do letramento.

A importância da língua falada para o estudo científico está principalmente no fato de ser nessa língua falada que ocorrem as mudanças e as variações que incessantemente vão transformando a língua. Quem quiser, por exemplo, conhecer o estado atual da língua portuguesa do Brasil precisará investigar empiricamente a língua falada. (BAGNO, 1999, p. 55).

Olhando para o processo de letramento como um sistema simbólico e defendendo a ideia de que “nas sociedades urbanas modernas não existe grau zero de letramento”, pois “é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas”, o Referencial em Educação Infantil afirma conceber a aprendizagem da linguagem escrita como mais que a aquisição de um código que funciona como transcrição da fala, e reitera que o contato com a língua escrita se dá de diversas formas e se inicia antes mesmo de as crianças ingressarem no contexto escolar (BRASIL, 1998, p. 121-122). E ainda embasado no Referencial destacamos:

A constatação de que as crianças constroem conhecimentos sobre a escrita muito antes do que se supunha e de que elaboram hipóteses originais na tentativa de compreendê-la amplia as possibilidades de a instituição de educação infantil enriquecer e dar continuidade a esse processo. Essa concepção supera a ideia de que é necessário, em determinada idade, instituir classes de alfabetização para ensinar a ler e escrever. Aprender a ler e a escrever fazem parte de um longo processo ligado à participação em práticas sociais de leitura e escrita. (BRASIL, 1998, p. 123).

No campo da oralidade e no âmbito do letramento, trazemos Kleiman (1995), explicitando como os sujeitos-alunos, antes mesmo de ingressarem na instituição escolar, já iniciam no universo letrado, assim, partimos de que mesmo que cada sujeito-aluno dependa de diversos fatores, como defendidos pela AD para produzir sentidos, desde o início de sua escolarização ele já possui condições para ser autor de seu discurso e deslizar sobre os sentidos, basta ser autorizado.

De fato, a oralidade é objeto de análise de muitos estudos sobre o letramento. Um outro argumento que justifica o uso do termo em vez de o tradicional “alfabetização” está no fato de que, em certas classes sociais, as crianças são letradas, no sentido de possuírem estratégias orais letradas, antes mesmo de serem alfabetizadas. Uma criança compreende quando o adulto lhe diz: “Olha o que a fada madrinha lhe trouxe hoje!” está fazendo uma relação com o texto escrito, o conto de fadas: assim, ela está participando de um *evento de letramento* (porque já participou de outros, como o de ouvir uma estorinha antes de dormir); também está aprendendo uma *prática discursiva letrada*, e portanto essa criança pode ser considerada letrada, mesmo que não

saiba ler e escrever. Sua oralidade começa a ter as características da oralidade letrada, uma vez que é junto à mãe, nas atividades do cotidiano, que essas práticas orais são adquiridas. (KLEIMAN, 1995, p. 18).

Desta forma, os estudos sobre letramento buscam compreender quais são as mudanças que ocorrem na sociedade que adquirem a escrita, e também, como as sociedades letradas interferem nas práticas sociais dos sujeitos ainda não alfabetizados. Assim, podemos também destacar a importância do letramento como parte de um processo histórico de transformação da sociedade.

Em termos sociais mais amplos, o letramento é apontado como sendo produto do desenvolvimento do comércio, da diversificação dos meios de produção e da complexidade crescente da agricultura. Ao mesmo tempo, dentro de uma visão dialética, torna-se uma causa de transformações históricas profundas, como o aparecimento da máquina a vapor, da imprensa, do telescópio, e da sociedade industrial como um todo. (TFOUNI, 2010, p. 23).

Compreendemos assim a dimensão do letramento para as sociedades, não se restringindo apenas ao contexto escolar, mas englobando todos os sujeitos em quaisquer ambientes que se façam pertencentes a dada sociedade.

A noção de alfabetização, segundo Tfouni, portanto, não pode restringir-se apenas à aquisição de uma habilidade, de algo mecânico atribuído à aprendizagem de um código, mas contempla a amplitude de um processo o qual evolui historicamente (não escolar), em que o sujeito-aluno, por meio da oralidade, interpreta, cria, se assume autor em seu discurso, pois o contexto sócio-histórico, as condições de produção lhe possibilitam tais oportunidades.

O conceito de letramento abre o horizonte para compreender os contextos sociais e sua relação com as práticas escolares, possibilitando investigar a relação entre práticas não escolares e o aprendizado da leitura/escrita. Se este é um fenômeno social, devemos trazer para o espaço escolar os usos sociais da escrita e considerar que a vivência e a participação em atos de letramento podem alterar as condições de alfabetização. (ROJO, 2012, p. 36).

Como é possível observar, tanto as teorias do letramento quanto a Análise do Discurso consideram fundamental o contexto sócio-histórico no qual o sujeito se insere, pois enunciar a partir de um lugar social e em determinada época histórica não pode ser considerado um posicionamento neutro.

É o que diz Pêcheux (idem), ao dizer: é uma questão ética e política: uma questão de responsabilidade”. Esta é a forma do sujeito capitalista, sujeito dividido, sujeito que funciona no registro jurídico, com direitos e deveres, como “dono” de sua vontade, “origem” de suas intenções, “responsável” pelo que diz, ao mesmo tempo em que funciona por uma memória de dizer à qual ele mesmo não tem acesso. [...] e é determinado pela sociedade e pela história. Mas sendo um sujeito de significação ele é um sujeito ético e político. (ORLANDI, 2012, p. 157).

Falar da língua, é também falar de linguagem (língua + fala), é tratá-la diante de um dado contexto histórico, social, político sempre, pois qualquer significado que o discurso produz ocorre de acordo com quem fala, de onde fala, em que posição, do acesso ao arquivo e da ideologia que capturou o sujeito-autor de determinado discurso.

[...] falar da língua é falar de política, e em nenhum momento esta reflexão política pode estar ausente de nossas posturas teóricas e de nossas atitudes práticas de cidadão, de professor e de cientista. (BAGNO, 1999, p. 72).

Importante destacar que, com base nos conceitos de Tfouni (2010) e da Análise do Discurso, a linguagem é incompleta; todavia, a escrita tenta construir uma ilusão de completude, de transparência dos sentidos, mas que está sempre sujeita a falhas, pois tanto na oralidade quanto na escrita a deriva e dispersão são passíveis de ocorrerem. Não há controle, quando o sujeito produz seu discurso, mesmo que ele tenha a ilusão disto.

No capítulo das análises, desenhamos uma seção, a qual traz como eixo o silenciamento de sujeitos e sentidos no contexto de sala de aula, que pôde ser observado, especificamente, no momento em que realizávamos as observações para nossa pesquisa. Desta forma, julgamos pertinente explicitar no capítulo da fundamentação, a quais sentidos a palavra silêncio nos remete, a partir dos conceitos de Orlandi (1997).

Para a autora, não cabe apenas uma definição da palavra silêncio, mas formas de silêncio, as quais, conforme a autora, apontamos abaixo:

a) o silêncio fundador, aquele que existe nas palavras, que significa o não-dito e que dá espaço de recuo significativo, produzindo as condições para significar e b) a política do silêncio que se subdivide em b1) silêncio constitutivo, o que nos indica que para dizer é preciso não-dizer (uma palavra apaga necessariamente as “outras” palavras) e b2) o silêncio local, que refere à censura propriamente (aquilo que é proibido dizer em uma certa conjuntura). Isso tudo nos faz compreender que estar no sentido com palavras e estar no sentido em silêncio são modos absolutamente diferentes entre si. E isto faz parte da nossa forma de significar, de nos relacionarmos com o mundo, com as coisas e com as pessoas. (ORLANDI, 1997, p. 24).

Portanto, “O silêncio de que falamos aqui não é ausência de sons ou palavras. Trata-se do *silêncio fundador*, ou fundante, princípio de toda significação” (Orlandi, 1997, p. 24). No capítulo das análises delineamos esse conceito, de forma que os recortes de nossa pesquisa explicitam como o silêncio vigorou durante nossa coleta de dados, permitindo observarmos de que modo o silêncio não é o vazio, ou sem-sentido; ao contrário, ele é indício de uma matriz significativa. Isto nos leva à compreensão do “vazio” da linguagem como um *horizonte* e não como *falta*. (ORLANDI, 1997).

Compreendemos o silêncio, a partir da autora, também da forma pela qual definimos a linguagem, segundo os fundamentos da AD, como não transparente. O silêncio, portanto, não é disponível à visibilidade, não é diretamente observável. Ele passa pelas palavras, não permanece, só sendo possível vislumbrá-lo, de modo efêmero. Ele perpassa por entre a trama das falas.

[...] estar no sentido com palavras e estar no sentido sem elas, ou em silêncio, são modos absolutamente distintos de significar, de nos relacionarmos com o mundo, com as coisas, com as pessoas e com nós mesmos. Ressaltando no entanto, que esta diferença deve ser tomada mesmo como uma diferença: não se ode traduzir o silêncio em palavras sem modificá-lo pois a matéria significante do silêncio e das palavras diferem; além disso, o silêncio significa por si mesmo, ou seja, não fala, ele significa. (ORLANDI, 1995, p. 37).

Um outro aspecto do deslocamento que procuramos produzir, desemboca ainda no fato de que o silêncio não se reduz à ausência de palavras. Um conceito que é caro em nosso trabalho, o qual será devidamente aprofundado em nossas análises. Pois as palavras são fartas, ou melhor, são carregadas de silêncio.

Para que seja possível compreender o modo de funcionamento dos conceitos apresentados, neste capítulo, no contexto da Educação Infantil e, especialmente, porque os aspectos sócio-históricos são fundamentais para a Análise do Discurso, construímos o segundo capítulo com base no arquivo e no interdiscurso acerca do percurso histórico que consolidou a Educação Infantil tal qual ela se configura hoje, refletindo sobre como as crianças, seus direitos e a sala de aula são discursivizados nos documentos oficiais e no discurso científico a respeito dessa questão.

CAPÍTULO 2

Um percurso histórico pela educação infantil

Crianças brincando (Heitor dos Prazeres, 1960)

[...] a criança não é um adulto em miniatura. Ela modela sua própria cultura primitiva; embora não possua a arte da escrita, ainda assim escreve; e ainda que não possa contar, ela conta, todavia. (Lúria – Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem, 1988)

Para contextualizarmos a situação da instituição escolar hoje, no âmbito da Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, julgamos pertinente trazer um pouco da história desta etapa escolar a qual elegemos como cenário de nossa pesquisa, destacando que esta história é, relativamente, recente em nosso país.

Iniciamos com uma citação de Kuhlmann Júnior, (2003):

Pode-se falar de Educação Infantil em um sentido bastante amplo, envolvendo toda e qualquer forma de educação da criança na família, na comunidade, na sociedade e na cultura em que viva. Mas há outro significado, mais preciso e limitado, consagrado na Constituição Federal de 1988, que se refere à modalidade específica das instituições educacionais para a criança pequena, de 0 a 6 anos de idade. Essas instituições surgem durante a primeira metade do século XIX, em vários países do continente europeu, como parte de uma série de iniciativas reguladoras da vida social, que envolvem a crescente industrialização e urbanização. (KUHLMANN JÚNIOR, 2003, p. 469).

Já iniciamos nosso histórico, discorrendo, segundo Kuhlmann Júnior (2003), e concordando com a afirmação do autor em que ele explicita que desde o surgimento das instituições infantis, elas vêm atreladas a iniciativas que possuíam intuito de regulador social. Entendemos ser esse o intuito delas até os dias atuais, e essa afirmação está embasada nos estudos de Althusser (1970) acerca dos Aparelhos Ideológicos de Estado, que já delineamos na fundamentação teórica, e discorreremos mais profundamente nas análises.

Assim, explanaremos agora o contexto sócio-histórico em que as instituições de Educação Infantil foram difundidas na Europa e, posteriormente, em nosso contexto nacional. A origem das instituições de atendimento à infância, na Europa, do início até a metade do século XIX, foi marcada por distintas ideias de infância, modelos de organização dos lugares e opiniões sobre o que fazer com as crianças enquanto permanecessem nessas instituições. O desenvolvimento dessas instituições esteve preso ao desenvolvimento da vida urbana e industrial, bem como ao agravamento das condições de vida de um contingente de pessoas, dentre elas mulheres e crianças. Desta forma, podemos afirmar que a história das instituições de Educação Infantil não pode ser compreendida senão na história da sociedade e da família.

Era segunda metade do século XIX, expansão da era Capitalista, onde surgem no Brasil, segundo Kuhlmann Júnior (2010, p. 8), as instituições de Educação Infantil, propagadas a partir das influências dos países europeus centrais, na transição do século XIX ao século XX, e configuraram um conjunto de instituições modelares de uma sociedade civilizada. O autor também afirma que as instituições de Educação Infantil surgiram da articulação de interesses jurídicos, empresariais, políticos, médicos, pedagógicos e religiosos,

o que determinou três distintas influências na história das instituições infantis, sendo elas, a jurídico-policial, a médico-higienista e a religiosa.

Com o intuito exclusivo de atender à classe baixa, como uma instituição que vinha com objetivo de suprir as necessidades da criança e de ocupar, em muitos aspectos, o lugar da família. Desta forma, configuram-se os primeiros espaços chamados de creches, com caráter, portanto, assistencialistas e de proteção à infância, pois surgiram com intuito de auxiliar as mães em dificuldades financeiras para que essas não abandonassem seus filhos, e assim elas tivessem onde deixá-los de maneira segura, com alimentação e até cuidados médicos.

Já os jardins de infância, tanto no Brasil, quanto na Europa, apareceram com a intenção educacional e visando à elite, pois adivinham de interesses privados maiores. Segundo Corrêa (2007) tais jardins surgiram sob a influência de Friedrich Froebel, criador de *Kindergarten*, educador alemão, o qual preconizava o trabalho sistemático com as crianças pequenas baseado em jogos e brincadeiras, partindo de uma minuciosa rotina de atividades e com caráter disciplinador, que visava à formação moral dos pequenos para que se tornassem adultos “virtuosos”.

Nesse contexto, portanto, os jardins de infância se desenhavam. Segundo Kuhlmann Júnior (2010, p. 82), o primeiro foi no Rio de Janeiro, fundado em 1875, o jardim de infância do Colégio Menezes Vieira, e em São Paulo, em 1877, o da Escola Americana. No ano de 1896, foi criado, pelo setor público, o jardim de infância Caetano de Campos para o atendimento às crianças da burguesia paulistana.

Kuhlmann Júnior (2010) nos aponta a questão que envolvia toda uma preocupação em torno das instituições pré-escolares, e considera que:

A preocupação daqueles que se vinculavam às instituições pré-escolares privadas brasileiras era com o desenvolvimento das suas próprias escolas. Nota-se, entre eles, a utilização do termo *pedagógico* como uma estratégia de propaganda mercadológica para atrair as famílias abastadas, como uma atribuição do jardim de infância para os ricos, que não poderia ser confundido com os asilos e creches para os pobres. (KUHLMANN JÚNIOR, 2010, p. 81).

Retomando o surgimento das creches, portanto, elas se consolidavam como produto da revolução industrial, especificamente, no Brasil em função da crescente urbanização e estruturação do capitalismo e, com ele, a necessidade da mulher em ocupar o mercado de trabalho, desencadeando uma movimentação entre os operários pela reivindicação de um lugar para deixarem seus filhos. Desta forma, supria-se tal necessidade para a classe trabalhadora, firmando-se assim, o cuidar, a atividade principal dessas instituições. A

implantação da primeira creche no Brasil ocorre no ano de 1889, no Rio de Janeiro, junto à fábrica de Fiação e Tecidos Corcovado. E, no ano de 1918, foi criada a primeira creche no Estado de São Paulo, resultante das pressões dos movimentos operários, em uma vila operária da Companhia Nacional de Tecidos e Jutas.

Apenas no século XX, especificamente, na década de 1970, com as greves, é que essas instituições visam a uma transformação no que diz respeito ao caráter assistencialista das creches, e passam a não requerer, exclusivamente, o cuidado, mas sim, a visar a um sistema que fosse, também, educacional. As discussões sobre a função social da creche e o seu reconhecimento como instituição destinada à educação das crianças foram intensificadas, concomitantemente às mudanças no quadro das políticas para a infância no país. Sendo assim, os anos setenta foram considerados um marco nos estudos sobre Educação Infantil, pois foi nesse período que a Educação Infantil entrou na pauta do movimento social por meio da “luta por creches”.

Mais uma vez, Kuhlmann Júnior (2010) nos leva a pensar nesta questão:

Presenciamos a força dos operários e de toda a classe trabalhadora nas greves que se generalizavam pelo país e pelas categorias profissionais, inclusive com as manifestações dos professores, de que pudemos participar. As creches apareciam como resultado, como um símbolo concreto dessas lutas: o movimento popular e as reivindicações das feministas colocaram a creche na ordem do dia [...] E por isso mesmo é que elas tinham que ser diferentes de toda a tradição anterior, manifestada nas creches vinculadas às entidades assistenciais, anteriores a este movimento, vistas como modelo negativo que penetrava as novas iniciativas. Nessa perspectiva, pretendia-se denunciar as precárias condições do atendimento educacional das crianças. (KUHLMANN JÚNIOR, 2010, p. 180).

Mas, o que foi oferecido a crianças de classe baixa ainda não alcançava o desejo da população de baixa renda, e nem o que deveria ser delas por direito, pois mesmo com caráter pedagógico, a Educação Infantil oferecida nessas creches se mantinha abaixo dos níveis oferecidos para a classe média alta, pois aquela centrava-se em atender toda a camada popular, independentemente do padrão de qualidade, como Kuhlmann Júnior (2010) nos explicita:

A pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão, uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer no atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para o receber. Uma educação que parte de uma concepção preconceituosa da pobreza e que, por meio de um atendimento de baixa qualidade, pretende preparar os atendidos para permanecer no lugar

social a que estariam destinados. Uma educação bem diferente daquela ligada aos ideais de cidadania, de liberdade, igualdade e fraternidade. (KUHLMANN JÚNIOR, 2010, p. 167).

Assim, constatamos também que, a despeito da nomenclatura e do que diz respeito à legislação, podemos afirmar que, desde seu surgimento, as instituições de Educação Infantil, sejam creches, jardins ou pré-escolas não condiziam com a divisão proposta, tratando-as por educacional ou assistencialista, como aponta Corrêa (2007):

O Fato de uma vincular-se a órgãos assistenciais e as outras duas vincularem-se à educação não implica afirmar que a primeira seria “assistencial/assistencialista” e as demais, educacionais. O que se pode dizer, com Moysés Kuhlmann Júnior (1998; 2000b apud CORRÊA, 2007, p.15), é que todas as instituições de educação infantil-creches, jardins ou pré-escolar-sempre tiveram (e têm) um projeto educacional, fosse ele voltado para a submissão ou para o atendimento e formação das camadas médias ou da elite nacional. Assim, a distinção que se pode fazer é entre os programas de atendimentos voltados aos mais pobres e aqueles destinados às camadas médias ou mais abastadas da população brasileira. (CORRÊA, 2007, p. 15).

Na década de 1980, tem-se um avanço no que diz respeito à Educação Infantil. Estudos e pesquisas foram realizados com objetivo de discutir a função da creche/pré-escola. Por meio desses estudos, foi concluído que, independentemente da classe social, a educação oferecida desde as **séries iniciais** era de extrema importância e que todas as crianças deveriam ter acesso a ela. Então, em 1988, a Constituição da República Federativa do Brasil, conhecida como a Constituição de 88, define creche/pré-escola como direito e dever da família e do Estado, no capítulo VII.

Art. 227- É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda a forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988).

Em 1994, o Ministério da Educação (MEC) publicou o documento Política Nacional de Educação Infantil que estabeleceu metas como a expansão de vagas e políticas de melhoria da qualidade no atendimento às crianças, entre elas a necessidade de qualificação dos profissionais, que resultou no documento por uma política de formação do profissional de Educação Infantil. Por trás desse cenário de políticas públicas, Pinto (2007) aponta que o que se delineava era o preconceito:

As discussões sobre as problemáticas relacionadas às crianças e à infância se intensificaram na década de 90, tornando-se foco de uma preocupação nos meios políticos, no campo investigativo e na mídia. Diariamente os jornais e telejornais escancaram uma face cruel da infância na nossa sociedade. São as crianças pobres, chamadas de “menor” que estampam as páginas dos jornais. É desta criança sofrida, desrespeitada, explorada e maltratada por uma sociedade injusta e arbitrária que nos falam as reportagens. Mas, tais reportagens traduzem o quanto ainda nosso “olhar” sobre a criança é um olhar preconceituoso. As “vozes” quase não aparecem, como se fossem incapazes de falar sobre si mesmas, sobre opinar sobre suas vidas. (PINTO, 2007, p. 94).

E mesmo diante de todo esse cenário político e social, que aparentemente travava uma batalha por melhores condições para as crianças, o que se via era um apagamento desses sujeitos, um silenciamento, fingia-se estar obstinado a mudar as condições educacionais e sociais da infância no Brasil, mas a classe dominante cada vez mais subordinava as camadas pobres como dominadas.

Pensar, portanto, a criança na história, significa considerá-la como sujeito sócio-histórico e ideológico, que perpassou todo esse contexto e se constitui hoje. É ainda acreditar e defender que esse sujeito esteja assegurado por lei com direitos, inclusive da obrigatoriedade e da qualidade de uma educação em todos seus aspectos, desde sua base.

O processo de Municipalização do Ensino Fundamental que já estava em estudos, intensificou-se na década de 90, devido ao aumento da demanda por pré-escolas, assim a Educação Infantil inicia o processo de municipalização, cujo caráter da educação agora não era mais assistencialista ou compensatório, mas a pré-escola tinha uma função educativa. Muitos educadores da época discutiram o papel das creches e pré-escolas e elaboraram novas programações pedagógicas visando ao desenvolvimento cognitivo e linguístico, tornando Ensino Fundamental uma responsabilidade das Prefeituras e não mais do Governo Estadual, tendo como objetivo aumentar a participação dos cidadãos na elaboração, implementação e avaliação do processo de ensino- aprendizagem.

Em 1996, com a promulgação da Emenda Constitucional que cria a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o artigo 62 foi pioneiro ao estabelecer a necessidade de formação para o profissional da Educação Infantil. Segundo a lei, a formação do professor desse segmento deveria ser “em nível superior, admitindo-se, como formação mínima a oferecida em nível médio, na modalidade Normal”. O texto reafirma, também, a responsabilidade constitucional dos municípios na oferta de Educação Infantil, contando com a assistência técnica e financeira da União e dos Estados. Reforçou-se a importância da efetivação dessa

identidade institucional para que fosse um espaço de educação de qualidade, permitindo vivências e experiências educativas, comprometida com os direitos fundamentais da criança e garantindo a promoção da cidadania. Diante do artigo 62, Corrêa (2007), explicita o surgimento de um problema, o qual ela define como sendo,

[...]de ordem econômica, embora esteja vinculado a outros fatores relativos à organização dos sistemas educacionais, pois dada a escassez de recursos, ou a falta de vontade política, os municípios, na prática os principais responsáveis pela educação infantil, não tem tido como arcar com a formação dos profissionais que já constam de seus quadros e que não podem, mais do que justamente, ser trocados por outros que possuam a certificação mínima indicada pela LDB. (CORRÊA, 2007, p. 28).

Desta forma, mesmo que na tentativa de estar assegurado por lei, uma qualificação profissional por parte dos professores das instituições públicas de Educação Infantil, não há embasamento que a sustente, pois as brechas na lei permitem que o professor já “efetivo” em seu cargo, mesmo sem qualificação profissional, possui o direito de permanecer nele; portanto, a desqualificação e despreparo ainda são vigentes no ensino. Além do problema explicitado, mas ainda no âmbito da formação profissional voltado para Educação Infantil, retomamos Corrêa (2007) para ressaltar mais uma preocupação no que diz respeito à qualificação dos professores:

[...] a preocupação deve-se ao fato de que os cursos de formação de professores, em geral, estão centrados nos problemas e questões relativas às séries iniciais do ensino fundamental, e mesmo assim, de maneira muito genérica. Só para citar o exemplo daquela que é considerada uma das maiores universidades da América Latina, em seu curso de Pedagogia a Universidade de São Paulo (USP) oferece apenas uma disciplina obrigatória que trata especificamente de educação infantil. A faixa dos 0 a 6 anos de idade é extensa demais e cobre uma das fases mais complexas do desenvolvimento humano, exigindo, portanto, muito mais tempo e profundidade de estudos por parte daqueles que atuarão nesse segmento. (CORRÊA, 2007, p. 29).

Portanto, a discussão em relação à Educação Infantil, desde seu surgimento até a contemporaneidade contempla os aspectos estruturais do ensino, da formação profissional de quem atua nesta área, no âmbito das salas de aula, governantes, legislação, ou seja, muito ainda necessita discutir e avançar. O Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RCNEI) traz em suas propostas pedagógicas um novo olhar, uma tentativa de mudança, de avanço, à qual ainda não tivemos a oportunidade de assistir.

Nas últimas décadas, os debates em nível nacional e internacional apontam para a necessidade de que as instituições de educação infantil incorporem de maneira integrada as funções de educar e cuidar, não mais diferenciando nem hierarquizando os profissionais e instituições que atuam com as crianças pequenas e/ou aqueles que trabalham com as maiores. As novas funções para a educação infantil devem estar associadas a padrões de qualidade. Essa qualidade advém de concepções de desenvolvimento que consideram as crianças nos seus contextos sociais, ambientais, culturais e, mais concretamente, nas interações e práticas sociais que lhes fornecem elementos relacionados às mais diversas linguagens e ao contato com os mais variados conhecimentos para a construção de uma identidade autônoma (BRASIL, 1998, p. 23).

Não podemos silenciar que as amarras assistencialista e higienista ainda predominam no espaço que hoje deveria ter um outro olhar, voltado para as práticas pedagógicas significativas, as quais defendemos e objetivamos em nosso trabalho, um espaço em que os sujeitos-alunos tenham voz, que lhes sejam permitidos gestos interpretativos, propiciando discussões polêmicas, mesmo antes de estarem alfabetizados. Defendemos que a oralidade, segundo a perspectiva do letramento (TFOUNI, 2010) seja trabalhada, considerando o social, a ideologia, um espaço de aprendizado e respeito com cada sujeito-aluno, seja no âmbito da Educação Infantil ou não.

Podemos dizer que, posterior à criação de todas as leis que visavam à melhoria desse ensino, as instituições de Educação Infantil possuíam por obrigação promover em suas propostas pedagógicas práticas de educação e cuidados que possibilitassem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivo cognitivos/linguísticos e sociais da criança, entendendo como um ser completo, total e indivisível. Dessa maneira, a Educação Infantil passa a ser vista não como um artigo de luxo, mas como um direito de todas as crianças brasileiras. E, para atender a essa demanda, é necessário um novo posicionamento político-ideológico, que possibilite alterar as práticas pedagógicas, pois não se pode mais conceber a creche como um lugar onde só se cuida de crianças, ou como uma instituição essencialmente assistencialista. Sabemos, sem dúvida, que o cuidar é fundamental para as instituições de Educação Infantil, mas vinculado ao educacional, isto é, deve haver uma integração entre educação e cuidado. A proposta pedagógica é sem dúvida uma ferramenta importante, se não fundamental, para o sucesso do processo educacional.

Todo esse processo parece ter gerado uma incompreensão acerca da dimensão e do significado do termo educação nas instituições de educação infantil e provocado uma visão negativa sobre tudo aquilo que se relaciona ao cuidado, como se este fosse sempre e necessariamente a expressão de práticas assistencialistas. (CORRÊA, 2003, p. 104).

A Educação Infantil passou a ser a primeira etapa da Educação Básica, integrando-se aos ensinos Fundamental e Médio. Só então a Educação Infantil ganhou uma dimensão mais ampla dentro do sistema educacional e a criança foi vista como sujeito de direito capaz de criar e estabelecer relações, um ser sócio-histórico, produtor de cultura e inserido nela e que, portanto, precisa muito mais do que cuidados. O reconhecimento do caráter educativo das creches implica o rompimento de sua herança assistencialista, assim como a definição de propostas pedagógicas para as crianças pequenas que possam garantir a aprendizagem e o desenvolvimento infantil respeitando as particularidades dessa faixa etária.

A Educação Infantil vem, desde então, ganhando força e espaço nas discussões educacionais, e como mostramos foi necessária luta intensa para o reconhecimento de sua importância. Hoje, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), as crianças são vistas como sujeitos detentores de direitos, dentre os quais estão: o direito à atenção individual; ao contato com a natureza; à proteção; ao afeto; à amizade; a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa; a expressar seus sentimentos. Mas, ainda no que diz respeito à educação pública, destacamos o quanto a realidade está distante do que vigora na lei. Corrêa (2007) chama a atenção sobre esta questão:

Pode-se afirmar inicialmente que o que há em comum entre as diferentes instituições de atendimento à criança de 0 a 6 anos de idade ao longo da história educacional brasileira é o fato de que, de modo geral, os serviços prestados variaram sempre entre péssimo e o precário quando destinados à população de mais baixa renda. Assim, quando pensamos em educação infantil pública no país, podemos logo ter a imagem da precariedade, salvo alguns raros períodos em que, alguns municípios dirigidos por gestores sensíveis à questão, de fato houve investimento sério na educação da criança pequena. (CORRÊA, 2007, p. 14).

Dessa forma, mesmo diante de um quadro onde a Educação Infantil, constantemente, supera barreiras e dificuldades impostas pelos governantes, parece que ainda nos vemos diante de uma utopia no que se refere a uma educação de qualidade. A nosso ver, isso se deve ao imaginário social, à formação ideológica dominante, ao interdiscurso que percorre a história da Educação Infantil e que ainda marcam os discursos produzidos sobre essa etapa escolar. Sabemos que não é fácil romper com a história dos sentidos, com o já-lá, pois eles sustentam-se em formações ideológicas dominantes, em dado momento histórico.

A ideologia, então, captura os sujeitos e os leva a produzir determinados sentidos e não outros, sem que os mesmos possam se dar conta disso, pois

sabemos dos meios de atuação da ideologia na naturalização dos sentidos. E esses meios são lugar de reprodução das relações sociais que vivemos, inseridos em determinadas instituições (escola, igreja, família, entre outros). E graças ao efeito de evidência de sentido, pensamos nessas significações com imutáveis, mas elas não o são. (PEREIRA, 2013, p. 42).

Observamos a presença do interdiscurso que por meio da ideologia ainda é marcado pela ideia do cuidado ou de que por se tratar de crianças pequenas, a escola é ainda vista, principalmente, pelas famílias e poder público, como uma extensão da casa, espaço no qual a criança deve comer, dormir, fazer a higiene corporal e brincar, e não como um espaço educativo que se preocupa com o desenvolvimento global dos pequenos.

Trazemos a legislação proposta para Educação Infantil para compreendermos alguns aspectos fundamentais, pois como defende Corrêa (2007) conhecer a legislação é importante não apenas para se buscar a efetivação dos direitos das crianças de zero a seis anos de idade, como também para se ter uma ideia sobre como o nosso país é tão competente para fazer boas leis quanto o é para não cumpri-las. E mesmo com todas essas transformações nas leis, a qualidade não foi colocada como prioridade, pelo contrário, durante o processo de transformar o que era assistencial em educacional, o cuidar foi sacrificado e o nível educacional foi sucateado.

Ainda no âmbito das dificuldades encontradas pela Educação Infantil na contemporaneidade, desde a formação dos professores, a alfabetização e a não compreensão do termo letramento, bem como a prática deste conceito também ficaram prejudicadas.

[...] o contexto específico da Educação Infantil, em que a alfabetização não é o objetivo, há a presença de um discurso que descaracteriza a função educativa dos professores, os quais chegam a ser denominados como cuidadores ou até babás, especialmente, no que diz respeito ao trabalho desenvolvido com crianças menores, nas Creches, discurso esse que, de tanto ser reproduzido cria, ideologicamente, o efeito de sentido de que os professores dessa etapa de ensino não precisam ser profissionais, o que, com certeza, afeta a qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido. Por outro lado, existe uma grande preocupação, pelo que se pode observar nos discursos e práticas de sujeitos-professores da Pré-escola, em vincular tal etapa da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, desenvolvendo “atividades de alfabetização” o mais cedo possível, na intenção, podemos assim dizer, de “sentirem-se mais professores”. (POSSIDÔNIO, 2016, p. 17).

Durante um longo período as creches trabalhavam apenas com monitores e não com professores, a educação precisou passar por uma reforma política-pedagógica grande para que a função de professor fosse reafirmada, como já explicitamos acima, e desvincular de toda

essa caracterização do discurso de cuidador, ainda não é tarefa fácil. Os próprios professores se sentem, muitas vezes, inferiorizados, e na busca por afirmarem sua identidade, a qual não acreditam construir na Educação Infantil, desrespeitam a etapa escolar em que o sujeito-aluno está. Na posição de educador na infância, o professor precisa ter consciência do seu trabalho enquanto uma função também social. É preciso valorizar a infância como ela é e conhecer suas diferentes fases de maneira a oferecer uma educação adequada para e compatível com a criança.

Embora muitos estudos tenham-se realizado e a idéia da necessária formação específica já esteja bastante difundida, estando contemplada na nova LDB em seu art. 62 há ainda muito que fazer para que se supere um antigo e entendimento de que para trabalhar com educação infantil basta ser paciente, “criativo” e gostar de crianças. Portanto, faz-se necessário reforçar que uma escola de qualidade precisa contar com profissionais especialmente preparados, tanto para as questões relativas à aprendizagem e ao desenvolvimento infantil como um todo, quanto para questões mais amplas que envolvam conhecimentos sociológicos, filosóficos, históricos e políticos, até para que esses profissionais consigam apreender de modo mais crítico as condições de trabalho a que são submetidos e as suas consequências, para si e para as crianças. (CORRÊA, 2003, p. 102).

Citando o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, Possidônio (2016, p. 19) o descreve a partir de sua importância no que diz respeito ao aprendizado da língua intimamente relacionado ao contexto histórico e social, fundamentando-o ao conceito de letramento:

O Referencial, concebendo o aprendizado da linguagem como essencial ao desenvolvimento das possibilidades de inserção e participação da criança nas diversas práticas sociais, aponta o trabalho com a linguagem como um dos eixos fundamentais do trabalho pedagógico na educação de crianças pequenas. Amparando-se na ideia de que “a língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade”, o documento reitera que o desenvolvimento da mesma vai muito além de “aprender palavras,” abrangendo “significados culturais”, bem como a maneira pela qual as pessoas de determinado “meio sociocultural entendem, interpretam e representam a realidade”. E, segundo ele, a Educação Infantil, deve “promover experiências significativas de aprendizagem da língua” através do “trabalho com a linguagem oral e escrita” tendo como objetivo “ampliar as capacidades de comunicação e expressão” das crianças, além de possibilitá-las o “acesso ao mundo letrado” (BRASIL, 1998, p. 117).

Foram, portanto, muitas lutas, conquistas e derrotas. Por hora, pode-se dizer que após uma longa trajetória, a criança brasileira de zero a cinco anos é hoje concebida como um sujeito de direito à educação, a qual deve ser de qualidade, direitos que devem ser assegurados

por instituições no âmbito dos sistemas escolares e no das esferas do governo. A Educação Infantil é, portanto, um direito da criança, dever do Estado e da família. Mas obviamente, esta construção não se esgota no período de zero a cinco anos de idade, devido às próprias características do desenvolvimento infantil. Mas tal construção necessita ser ao menos assegurada desde a Educação Infantil. Todavia, essa segurança ainda não é prioridade dos governantes, pois apesar das leis estarem vigentes, as políticas públicas não funcionam da mesma forma. Segundo Corrêa (2007):

A verdade é que ainda vigora o discurso de que faltam recursos para a educação infantil em vista das “prioridades” do país, no caso, o ensino fundamental. Entretanto, é preciso enfatizar que, na verdade, o que falta é disposição política por parte dos governos para investir- ou gastar- com a educação pública em nosso país. (CORRÊA, 2007, p. 30).

Ainda segundo a autora, podemos observar que os problemas enfrentados pela Educação Infantil não vigoram de forma local, ou regional, mas se estendem a todo o território brasileiro, intensificado em algumas regiões. Há, ainda, um longo trajeto a percorrer a nível nacional.

São Paulo pode ser considerado um estado privilegiado, especialmente a capital, com sua rede de pré-escolas, quando se compara o atendimento com o de redes do Nordeste, por exemplo. Na capital paulista todos os profissionais que atuam nessa área (pré-escola) têm pelo menos o curso de nível médio (magistério), as escolas têm rede de esgoto, água encanada e energia elétrica. Em um país com índices altos de pobreza e assustadora precariedade no atendimento oferecido às poucas crianças que conseguem obtê-lo, as condições estruturais e de pessoal mencionadas, para São Paulo, podem parecer suficientes para se garantir um atendimento de qualidade. Todavia, é preciso um olhar mais atento para esse universo; é preciso não se contentar com o mínimo com base em comparações sobre as desigualdades regionais. Em razão disso, chamamos a atenção para um aspecto importante que em São Paulo tem-se configurado como um problema histórico na garantia de um serviço de qualidade nas pré-escolas, qual seja, o número absurdamente elevado de crianças por classe. (CORRÊA, 2003, p. 98).

Ressaltamos que é dever dos governantes oferecer Educação Infantil gratuita e de qualidade, onde haja investimento compatível com a necessidade, salas com números ideais de crianças, para que os professores tenham condições dignas de trabalho. É dever dos pais matricular seus filhos na Educação Infantil, sendo essa etapa de escolarização isenta de seleção prévia para ingresso e de ser um pré-requisito para ingresso no Ensino Fundamental.

Diante de diversas leituras, de estudos destinados à Educação Infantil, é possível compreender a realidade de diversas instituições públicas do Estado de São Paulo, localizadas em diferentes cidades da região de Ribeirão Preto, e todas com semelhanças no que diz respeito ao baixo investimento e interesse em construir novas escolas, ou em fazer melhorias, como ampliação, nas já existentes que se encontram com salas cheias, e listas intermináveis de espera para novas matrículas. Os salários variam bastante de cidade para cidade, mesmo que situada na mesma região, e as propostas de capacitação, especializações para os professores da rede também variam. Por outro lado, a desmotivação dos professores por falta de estrutura se configura de modo geral.

Defendemos a Educação Infantil de forma qualificada, que contemple todas as áreas do desenvolvimento infantil, incluindo o acolhimento, a segurança, o lugar para a emoção, para a diversão, para o desenvolvimento da sensibilidade, sem deixar de lado o desenvolvimento das habilidades sociais, nem o domínio do espaço e do corpo, das modalidades expressivas, deve-se privilegiar o lugar para a curiosidade, o desafio e a oportunidade para a investigação, para a produção de sentidos, para a subjetividade, para a autoria, tudo isso constitui conhecimento escolar no âmbito da Educação Infantil e faz parte da experiência curricular.

A infância é uma etapa da vida que está em construção permanente, nunca foi e nem será a mesma, como já descrevemos em todo o percurso histórico, foi concebida diferentemente durante toda a história; consequentemente, a Educação Infantil deixou de ser objeto apenas de cuidados maternos para ser objeto dos deveres públicos. É papel da escola, desde a de Educação Infantil, dar condições para o aluno ser um cidadão participativo da sociedade onde vive.

Portanto, no cenário atual, cabe à Educação Infantil o desenvolvimento integral da criança, considerando a sua aprendizagem e desenvolvimento diante do contexto escolar, de forma conjunta com a família e a comunidade. Para isso, a escola precisa ser um espaço de convivência, de construção da identidade pessoal e coletiva, de aquisição e ampliação de diferentes saberes e de construção da democracia e cidadania.

A partir, portanto, do cenário da Educação Infantil o qual escolhemos para nossa pesquisa, detalharemos, no próximo capítulo, o percurso metodológico, como foi nossa chegada à escola, como demos início à coleta de dados, ancoradas na teoria discursiva e na concepção sócio-histórica do letramento. Nossa metodologia funcionou como um “pêndulo”, ou seja, um movimento pendular entre teoria e prática, conforme veremos, a seguir.

CAPÍTULO 3

Metodologia e Constituição do *Corpus*

Favela com tintureiro (Heitor dos Prazeres, 1963)

O curso de um rio, seu discurso-rio,
chega raramente a se reatar de vez;
um rio precisa de muito fio de água
para refazer o fio antigo que o fez.
Salvo a grandiloquência de uma cheia
lhe impondo interina outra linguagem,
um rio precisa de muita água em fios
para que todos os poços se enfrasem:
se reatando, de um para outro poço,
em frases curtas, então frase a frase,
até a sentença-rio do discurso único
em que se tem voz a seca ele combate.
(Rios sem discurso - João Cabral de Melo Neto,
1966)

O *corpus* desse trabalho se constituiu a partir de uma coleta de dados realizada por meio de visitas semanais a uma escola pública de Educação Infantil, situada em Cajuru, na região de Ribeirão Preto - SP. Realizamos observações dos sujeitos-escolares (aqui, entendidos como professores e alunos) no processo de construção dos sentidos, inseridos no contexto da sala de aula.

Para a constituição do *corpus*, foram realizadas dez visitas à escola, sendo uma visita semanal, divididas em dias variados, pois tínhamos a hipótese de que poderíamos presenciar um número amplo de observações em atividades diversificadas, ao longo dos dias da semana. As visitas tiveram duração de duas horas e meia a três horas a cada dia e aconteceram no decorrer de um semestre. Os termos de consentimento para a pesquisa seguem, em anexo.

Nossas visitas à escola confirmaram que os espaços de Educação Infantil estão se tornando semelhantes, senão idênticos aos de Ensino Fundamental, desde a organização das carteiras, todas enfileiradas, até a disposição dos livros, os quais ficam apenas dentro do armário, não se encontram ao alcance dos alunos. Com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, observa-se o que a escola tem por obrigação de propiciar às crianças nessa etapa escolar:

Criança: Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p. 12).

No tocante às experiências com os livros, o que foi observado em relação à estrutura da sala de aula e à rotina ali praticada foram armários fechados e apenas alguns contos clássicos da literatura infantil, como Branca de Neve, Patinho Feio e Bela Adormecida, sendo o restante do material didático constituído por apostilas e folhas mimeografadas para colorir e/ou colar papéis picados (seguem, em anexo, as folhas das atividades trabalhadas pela professora no período em que estivemos na sala de aula para a coleta de dados). Vale destacar que os livros de literatura permitem ao sujeito-aluno a introdução no mundo imaginário da leitura, possibilitando o acesso à linguagem escrita e interpretação dos textos, fundamental para o despertar da oralidade no sujeito-aluno. Apesar de o acesso à literatura ser considerado por Candido (2004) como um direito humano, esse direito não foi dado às crianças que frequentavam a sala de aula, durante o tempo em que nela estivemos presentes. Não presenciamos momentos lúdicos, como rodas de conversa, momentos de leitura e interpretação, brincadeiras livres ou direcionadas, sequer a utilização de jogos pedagógicos,

atividades que, a nosso ver, permitiriam a formação de um sujeito leitor e autor, na oralidade e na escrita.

A instituição escolar muitas vezes “sufoca” impede a assunção da autoria; entretanto, a escola é (ou deveria ser) lugar de descoberta, da produção de conhecimentos, e não apenas da reprodução. Lidar com autoria implica aceitar que o outro, no caso, o aluno, também é capaz de criar, construir novos sentidos e questionar verdades sedimentadas. (RODRIGUES; PACÍFICO, 2007, p. 76).

A citação leva-nos a problematizar o fato de que encontramos, no alto da lousa, um portador de texto comum em todas as salas da instituição, com alfabeto em formato de trenzinho, nas paredes laterais, as vogais também em formato de trenzinho; os numerais de 0 a 9; os dias da semana, representados por uma flor e cada pétala representava um dia; quatro formas geométricas (círculo, triângulo, quadrado e retângulo) nas cores primárias; e, por fim, um painel com as letras iniciais dos nomes dos alunos. Isso significa que a concepção de texto, de leitura e escrita está voltada para a visão de alfabetização, desconsiderando os possíveis eventos de letramento.

É comum ouvir de professores alfabetizadores que é mais fácil trabalhar textos curtos e palavras isoladas com os alunos que ainda não estão alfabetizados. Por isso, muitos professores deixam os livros nos armários à espera de que a aquisição da escrita aconteça, para depois disso, permitir que os livros sejam manuseados por seus alunos, em sala de aula. (PACÍFICO, 2017, p. 119).

Concordamos com a autora e nosso período de coleta de dados nos confirmou esse modo de “armazenar” os escritos em armários, o que, de algum modo, fecha as portas da leitura para os sujeitos-escolares. Todos os dias a rotina era uma oração inicial ecumênica e, depois, os alunos cantavam músicas em voz alta, como por exemplo: “Pintinho Amarelinho” e “Borboletinha”. Após isso, a professora “tomava” dos alunos as vogais, em uma espécie de coral, todos em voz alta, cada criança devia identificar qual era a letra inicial do seu nome quando a professora ia apontando em ordem alfabética, para um quadro de *e.v.a*, feito por ela, afixado na parede, acompanhado da seguinte pergunta: “Esta letrinha é a de quem?”. Após isto, a rotina seguia com uma explicação e o desenho da professora na lousa, para cada atividade proposta o mesmo ritual, ela ensinava como e com que cor colorir os desenhos mimeografados propostos, sempre vinculados a um tema (início do outono, dia do palhaço, dia da água, primavera, dia da poesia, entre outros, que seguem em anexo).

Essa rotina seguida pela professora - de chamada oral, repetições de frases ou textos descontextualizados, explicações de atividades engessadas - tem implicações na relação que os alunos podem, ou não, construir com a interpretação e, conseqüentemente, com a produção oral e escrita. Se o aluno não interpreta de forma crítica as condições de produção de leitura, conseqüentemente, não será autorizado a produzir novos sentidos, ou seja, o sujeito-aluno continua repetindo o já-dito e, portanto, o movimento de criação textual pela oralidade e, posteriormente, pela escrita, com base em novos posicionamentos discursivos, não acontece. Trazemos Bagno (1999) que propõe a necessidade de uma mudança na postura em sala de aula, “Do ponto de vista teórico, esta nova postura pode ser simbolizada numa simples troca de sílaba. Em vez de REPETIR alguma coisa, o professor deveria REFLETIR² sobre ela” (p. 115).

Ocorreu que, após sete visitas, não havíamos presenciado nenhuma história contada, ou diálogo que permitisse aos sujeitos-alunos se sentirem autorizados a construir seus discursos, posto que não havia atividade de interpretação. Segundo Pacífico (2002), os gestos de interpretação são fundamentais para a assunção da autoria. Surgiu, pois, a questão: como coletaremos nosso *corpus*, se até aquele momento, ou seja, a sétima visita à escola, numa programação de dez visitas, os sujeitos-alunos não haviam produzido textos orais, nem em situações que poderiam configurar-se como lúdicas, para além de uma relação didático-pedagógica com a professora? O silêncio imperava e nosso *corpus* não se constituía. Foi necessário, assim, repensarmos a metodologia de coleta de dados. Por isso, solicitamos à professora da instituição que dispuséssemos de um tempo com as crianças para realizarmos atividades voltadas à oralidade e autoria. Com a autorização dela e da diretora da escola, objetivamos, em três visitas à escola, trabalhar com textos, sustentados por discussões polêmicas, a fim de instigar os sujeitos a produzirem sentidos sobre os temas abordados nos textos lidos, levando em consideração a relação do sujeito com a história e a ideologia.

A partir desta alteração na metodologia, foi possível instaurar o diálogo com os sujeitos-alunos e perceber que o acesso ao arquivo foi fundamental para que houvesse a produção de sentidos.

Quando se emprega a palavra arquivo é possível que venham à tona diferentes interpretações. Podemos imaginar os arquivos armazenados no computador, arquivos de internet, armários com grandes gavetas, pastas com documentos, salas inteiras com documentos textuais de toda ordem dispostos por um arquivista, arquivos históricos e

² Destaque do autor.

jurídicos, usualmente disponíveis em bibliotecas e museus. No entanto, segundo a AD, como já citado em nossa fundamentação teórica, o arquivo é, entendido, no sentido amplo, como um “campo de documentos pertinentes sobre dada questão” (PECHÊUX, 2014, p. 51). Isso significa que não nos referimos a um lugar físico que armazena documentos, tampouco a uma categorização documental; estamos tratando de sentidos produzidos sócio-historicamente, que têm uma memória institucionalizada. Defendemos, portanto, que a escola tem o dever de promover o acesso dos alunos ao arquivo.

[...] o arquivo não é visto como um conjunto de “dados” objetivos dos quais estaria excluída a espessura histórica, mas como uma materialidade discursiva que traz as marcas da constituição dos sentidos. O material de arquivo está sujeito à interpretação e, mais do que isso, à confrontação entre diferentes formas de interpretação e, portanto, não corresponde a um espaço de “comprovação”, onde se suporia uma interpretação unívoca. (NUNES, 2007, p. 374).

Deste modo, usaremos uma comparação para tornar nossa explicação mais prudente, vamos tomar como base arquivos do computador, quase ocultos, pouco acessados, mas imprescindível para o funcionamento da máquina, pode-se fazer uma rude comparação aos arquivos documentais, tradicionalmente pensados como discurso textual, da seguinte maneira: se existem aqueles arquivos que são mais comumente acessados já na sua forma de documento e que produzem certas evidências de sentido, fazendo com que se estabeleça uma espécie de memória coletiva, é justamente porque existem aqueles outros arquivos, quase nunca acessados nem lidos, que são tácitos e fundamentais para que estes sejam interpretados como tem sido ao longo da história.

O arquivo nesse contexto é tido como um espaço de polêmica, em que se confrontam as posições interpretativas. É preciso primeiro observar os gestos de interpretação a partir das posições de sujeito e, em seguida, mostrar as relações entre essas interpretações, identificando as filiações discursivas, as contradições, as retomadas e deslocamentos, enfim, explicitando o movimento dos sentidos e dos sujeitos, no espaço tenso em que o real da interpretação pode tanto apaziguar quanto ameaçar. (NUNES, 2007, p. 375).

Compreendemos que arquivo, constitutivo do fundo documental, deve ser tomado como acontecimento, a cada momento em que ele retorna, se enuncia, sem esquecer, no entanto, que ele está organizado e descrito. Sendo assim, o que dá ao arquivo o estatuto de acontecimento é o “gesto de interpretação” do analista de discurso, posto que é a partir desse gesto que se recupera uma parte do processo de constituição do arquivo, do fundo documental

em questão, por exemplo. Tomar essa posição em relação ao arquivo é, também, explicitar relações entre a língua e o arquivo, a história e o arquivo, a instituição e o arquivo, as partes do arquivo com ele mesmo, o discurso e o arquivo.

[...] ao delimitarmos o espaço de nosso arquivo, nos apropriamos de *gestos de leituras subjacentes* ao arquivo que lemos pela primeira vez, porque estes gestos estão lá, constituindo o já-dito; assim, nos apropriamos do documento/monumento (enquanto unidade de análise) e produzimos o *gesto de leitura* particular que já é um *gesto de interpretação*. (SILVEIRA, 2002, p. 123).

Por outro lado, o gesto de interpretação do analista do discurso leva em conta a história como constitutiva dos sentidos na constituição do arquivo, mas não dá privilégios à história cronológica, toma antes como aliada a memória, visto que a memória é, por sua própria natureza, lacunar e saturada, e por isso permite uma leitura não-linear sem prejuízo às análises propostas.

A interpretação se faz, assim, entre a memória institucional (arquivo) e os efeitos da memória (interdiscurso). Se no âmbito da primeira a repetição congela, no da segunda a repetição é a possibilidade mesma do sentido vir a ser outro, em que presença e ausência se trabalham, paráfrase e polissemia se delimitam no movimento da contradição entre o mesmo e o diferente. O dizer só faz sentido se a formulação se inscrever na ordem do repetível, no domínio do interdiscurso. (ORLANDI, 2007, p. 68).

Dessa forma, o acesso ao arquivo foi fundamental para nossa pesquisa, pois a partir dele os sujeitos-alunos foram expostos a uma variedade de sentidos, puderam exercer gestos de interpretação e, envolvidos por essas condições de produção, em que a disputa dos sentidos fez-se presente, os sujeitos puderam trabalhar o intradiscurso num batimento com o interdiscurso.

Portanto, a partir do oitavo encontro com os alunos, desenvolvemos outras práticas de linguagem. Elas aconteceram em três momentos, obedecendo a um planejamento que teceu um fio discursivo condutor entre as três últimas visitas à escola. No primeiro dia, passamos um vídeo para os sujeitos-alunos com a música *Trenzinho Caipira* (1930), do maestro e compositor Heitor Villa-Lobos³, de forma a estimular o gosto musical, concebendo o vídeo musical como uma forma de linguagem além da visual e auditiva, pois objetivávamos fazer circular sentidos que promovessem a identificação, ou por que não, a desidentificação do

³ https://www.youtube.com/watch?v=NpzaNtJ_22A

sujeito-aluno, posto que isso afeta as condições de produção do discurso (PÊCHEUX, 2014). Ao término da apreciação do vídeo, ainda sentados no chão da sala, em círculo, conversamos sobre os sentidos que aquela atividade despertou, se foi prazerosa, ou não, falamos sobre viajar, sobre os diversos meios de transporte, perguntamos quem já viajou, se há possibilidade de viajar sem sair do lugar, se é possível viajar na escola.

No segundo dia em que levamos atividades para os sujeitos, assim como ocorreu no primeiro dia, a professora saiu da sala. Ficamos com os sujeitos-alunos, o que nos permitiu maior liberdade nos diálogos. Iniciamos o diálogo convidando-os a saírem de suas cadeiras enfileiradas; fizemos um grande círculo no chão, onde colocamos o livro que seria lido no meio da roda e iniciamos a leitura da história “Quem soltou o PUM”, escrita por Blandina Franco e José Carlos Lollo (seguem, em anexo, capa e verso). A narrativa escolhida é tecida com humor e por isso julgamos que seria uma leitura leve, prazerosa, que poderia suscitar diversos sentidos, e, posteriormente, poderia instigar diversas discussões polêmicas em relação à liberdade dentro e fora das escolas, se há diferenças entre o “poder” do adulto e da criança, pois o enredo da história se constituiu em um personagem principal, um cachorro, cujo nome é Pum, mas durante todo decorrer da narrativa, os sentidos deslizam, pois há um jogo de formulações que brincam com os sentidos de pum (substantivo comum) e Pum (substantivo próprio), causando o riso e possibilitando diversas interpretações. As interpretações dos sujeitos-alunos serão apresentadas no próximo capítulo, dedicado às análises. Podemos justificar a nossa escolha por uma narrativa que trabalha o riso, embasada nos estudos de Pacífico (2013).

Tecendo fios entre literatura e riso, vale ressaltar que, nas séries iniciais, quando uma criança começa a rir, o riso se propaga e a sala toda também ri, o que pode ser explicado porque “O nosso riso é sempre o riso de um grupo” (BERGSON, 1983, p. 13), e isso me leva, uma vez mais, a justificar minha opção por trabalhar com a comicidade, na sala de aula, a partir da leitura e interpretação dos textos de literatura infantil. (PACÍFICO, 2013, p. 25).

Ao término da história, os alunos ainda sentados no chão, diversos sentidos vieram à tona, e procuramos, novamente, questionar se a atividade foi prazerosa e quais interpretações foram feitas. Julgamos assim pertinente o riso, pois as crianças necessitam dessa oportunidade dentro do espaço escolar. Ainda segundo Pacífico (2013), reforçamos a pertinência do uso da literatura infantil com a presença do riso, pois:

Partindo desse grande percurso traçado por Propp, busco analisar como a comicidade e o riso manifestam-se nos textos de literatura infantil para trabalhar com os alunos a fim de possibilitar-lhes o contato com a literatura e a compreensão da comicidade que constitui a tessitura literária. E, para completar, tomados pela literatura e pelo riso, permitir que os sujeitos-alunos ocupem a posição discursiva de autor. (PACÍFICO, 2013, p. 34).

No terceiro e último encontro com os alunos, propusemos que juntássemos as mesas em grupos de três a quatro, para ouvirmos a música Aquarela de Vinicius de Moraes e para que eles desenhasssem sobre os sentidos postos em discurso, desde a primeira música em que ouviram e assistiram ao vídeo, a história lida, todos os diálogos que proferimos sobre a imaginação, sobre viajar dentro e fora dos muros da escola. Os sujeitos-alunos, imediatamente, aprovaram a sugestão, ouviram, assim, a última música proposta, desenharam e contaram a história de suas representações artísticas.

Pelo fato de o trabalho ser pautado na AD pecheuxtiana, defendemos que as condições de produção sustentam o processo de produção de sentidos. Ancoradas nessa concepção, uma das condições que propiciam ao sujeito-aluno ser autor de seu discurso e argumentar os assuntos propostos é o acesso ao arquivo. Com base nisso, temos que:

A escola, com certeza, deve criar condições para que os alunos, a partir do acesso ao arquivo, leiam, interpretem e produzam textos, não como sinônimo de lição escolar, mas sim, como tessitura de sujeitos e sentidos socialmente construídos. E, por que não defender que os pontos da tessitura sejam amarrados com muito humor. (PACÍFICO, 2017, p. 127).

Após os três momentos que vivenciamos com os sujeitos-alunos da pesquisa, foi possível observar que o acesso ao livro, ao vídeo, à música e aos diálogos construídos em roda constituíram um pequeno arquivo para os sujeitos da pesquisa. E partir do texto de Silveira, podemos evidenciar qual a função do arquivo, seja na escrita do trabalho acadêmico, seja no âmbito da sala de aula, em que a quantidade nunca foi o fundamental para essa construção, mas a qualidade com que se é trabalhado, a busca pelos objetivos a serem alcançados.

A abrangência da leitura sobre o arquivo vai depender do tempo que o pesquisador dispõe e dos objetivos que ele pretende alcançar. Não é a quantidade de fontes consultadas que vai qualificar ou desqualificar o trabalho acadêmico, mas sim o tratamento que essas fontes recebem. (SILVEIRA, 2002, p. 122).

Concebemos a sala de aula, desde a Educação Infantil, como um espaço que deve permitir diversas atividades de linguagem, que propicie ao sujeito-aluno a construção de textos orais, escritos, possibilitando o contato com os sentidos que circulam socialmente, mesmo anteriormente à alfabetização, pois os sujeitos podem produzir textos com coesão e coerência antes de aprenderem a ler e escrever propriamente dito, basta possibilitar-lhes condições para a produção, e que eles se sintam autorizados em seu discurso, pois essa produção de sentidos depende da relação dos interlocutores e do contexto sócio-histórico no qual estão inseridos.

Por condições de produção entendemos as circunstâncias de um discurso, as relações estabelecidas entre os locutores, a posição ocupada pelos sujeitos discursivos, que afeta o modo como eles podem produzir sentidos em relação a dado objeto discursivo, em determinado contexto sócio-histórico-ideológico. (PACÍFICO, 2016, p. 192).

Outros trabalhos de Assolini (1999) e Assolini e Tfouni (2008) mostram que o sujeito-professor, em muitos casos e de diferentes formas, não se vê na posição de um profissional da educação capaz de contrapor-se, refutar ou acrescentar algo de suas experiências e (re)formular o que é postulado pelos e nos livros didáticos, orientações curriculares, manuais de ensino etc. Dessa forma, o professor permanece quase sempre na condição de sujeito enunciador e reproduzidor de sentidos alheios, que muitas vezes não lhe fazem sentido, pois é obrigado a inserir-se em formações discursivas com as quais não se identifica. Dessa maneira, o professor também não permite ao aluno a assunção da autoria, pois, se não se sente autor tampouco conseguirá dar essa voz ao outro. É sobre essas questões que nos debruçaremos nas análises que se seguem.

Em suma, este trabalho foi realizado de forma a analisar como a autoria ocorre, ou não, nas produções orais de sujeitos que frequentam a Educação Infantil por meio das práticas pedagógicas do sujeito-professor da Educação Infantil, da ideologia que afeta a constituição dos sujeitos e dos sentidos, afetando, pois, as produções dos sujeitos-alunos. Para isso, a coleta de dados ocorreu, especificamente, em uma sala de jardim I, na qual a faixa etária oscila entre quatro e cinco anos, sendo a sala composta por vinte e cinco alunos, cujos dizeres serão analisados no próximo capítulo, dedicado às análises. Conforme já antecipamos, as condições de produção são determinantes para a produção dos sentidos. Dessa forma, a leitura dos anexos faz-se de suma importância para a compreensão das análises, visto que eles permitem uma leitura mais detalhada do que foi o cotidiano da pesquisa.

Nossa análise divide-se, dessa forma, em três entradas discursivas relacionadas às formações discursivas presentes em nosso *corpus*. A primeira delas trata da supremacia da escrita, recorrente em nosso *corpus* como um todo e nos oferece indícios para interpretar questões relativas à teoria da grande divisa institucionalizada na escola. A segunda, marca o silenciamento de sujeitos e sentidos relacionando-os à postura do sujeito-professor. E, por último, a terceira entrada discursiva, na qual trabalharemos o sujeito e(m) sua relação com a interpretação: a assunção da autoria na Educação Infantil, analisando os momentos em que foram constatados os gestos interpretativos e a voz dos sujeitos-alunos.

CAPÍTULO 4

Sujeitos, sentidos e silêncio na Educação Infantil

Brincadeira de criança (Heitor dos Prazeres, 1964)

Se tivesse a tolice de se perguntar “quem sou eu?” cairia estatelada e em cheio no chão. É que “quem sou eu?” provoca necessidade. E como satisfazer a necessidade? Quem se indaga é incompleto. (Hora da estrela - Clarice Lispector, 1977)

Este capítulo será dedicado à análise do *corpus* e busca compreender o funcionamento discursivo presente nos textos orais coletados. Vale retomar que o *corpus* foi coletado em dois momentos. No primeiro, sentada no fundo da sala de aula, realizamos a observação dos sujeitos-alunos: como eles interagem com as atividades propostas pela professora; como era a interlocução dos sujeitos-escolares; como era o funcionamento discursivo na sala de aula. No segundo momento, passamos – pesquisadora e sujeitos-alunos- a construir atividades de linguagem (leitura, interpretação, audição de músicas e vídeo, produção de desenhos e de textos orais), cujo trabalho deu-se sem a participação do sujeito-professor, o que promoveu momentos de interação pesquisadora e alunos. Esta pesquisa é atravessada pela definição de processo discursivo, tão cara a Pêcheux (2014):

Decorre daí que a oposição concreto/abstrato não poderia se superpor à oposição discurso/língua: *a discursividade não é fala* (parole), isto é, uma maneira individual “concreta” de habitar a “abstração” da língua; não se trata de um uso, de uma utilização ou da realização de uma função. Muito pelo contrário, a expressão *processo discursivo* visa explicitamente a recolocarem seu lugar (idealista) a noção de fala (parole). (PÊCHEUX, 2014, p. 82, grifos do autor).

No funcionamento discursivo do *corpus* percebemos a contradição tecendo os sentidos, em determinadas situações de produção. Para Pêcheux (2014) a contradição é, pois, característica do discurso, tendo em vista que ele se constitui como o lugar de materialização da ideologia. Tal reflexão pecheuxtiana está embasada na ideia de Althusser (1970) de que os Aparelhos Ideológicos de Estado se constituem como palco da “luta de classes”, pois para Althusser, é pela instauração dos Aparelhos Ideológicos de Estado que a ideologia é realizada e se torna dominante. Ela tem por objetivo a reprodução das relações de produção. Pêcheux (2014) nos fala acerca das “condições ideológicas de reprodução/transformação das relações de produção”, apontando para o fato de que há um

[...] caráter intrinsecamente contraditório de *todo modo de produção que se baseia numa divisão de classes*, isto é, cujo “princípio” é a *luta de classes*. Isso significa, em particular, que consideramos errôneo localizar em pontos diferentes, de um lado, o que contribui para a reprodução das relações de produção e, de outro, o que contribui para sua transformação: a luta de classes atravessa o modo de produção em seu conjunto, o que, na área da ideologia, significa que a luta de classes “passa por” aquilo que L. Althusser chamou de aparelhos ideológicos do Estado. (PÊCHEUX, 2014, p. 130, grifos do autor).

Enquanto efeito de sentido e, portanto, determinado pelas formações ideológicas e discursivas às quais o sujeito, ideologicamente, filia-se para produzir sentidos. O discurso, na perspectiva materialista de Pêcheux (2014), é palco da contradição, lugar de disputa pelo dizer, espaço em que a contradição em torno dos sentidos se faz presente. Dessa maneira, o conceito de contradição vem também para embasar nossas análises, a fim de refletirmos sobre as formações discursivas (PÊCHEUX, 2014) de entremeio que se destacam em nosso *corpus*, estando elas relacionadas, essencialmente, aos sentidos sobre autoria e letramento na oralidade dos sujeitos-alunos.

Trabalharemos, aqui, com a noção de recorte, que segundo Orlandi (2011, p. 139) “é uma unidade discursiva: fragmento correlacionado de linguagem – e – situação”. Para a autora “os recortes são feitos na (e pela) situação de interlocução” e remetem à noção de polissemia. A autora ainda escreve que “o texto é o todo que organiza os recortes. E esse todo tem compromisso com as tais condições de produção.” (idem, p. 140). A AD propõe a passagem do segmento para o recorte, e da frase para o texto. Ao trabalharmos com a noção de recorte, trabalhamos como analistas, com a incompletude da linguagem, com a polissemia, isto é, com a possibilidade do sentido vir a ser outro Orlandi (2011).

Nosso trabalho não buscou extrair dos discursos orais produzidos pelos sujeitos todos os seus sentidos possíveis para, então, atribuir aos mesmos um único sentido como verdadeiro. Ao contrário disso, trabalhamos com a “opacidade” desses discurso, consideramos a historicidade dos mesmos, processo que pode ser recuperado com base nos pressupostos teóricos aos quais o analista do discurso recorre, o qual não despreza os indícios, o diferente, o equívoco que sempre pode vir a ser.

Uma vez analisado, o objeto permanece para novas e novas abordagens. Ele não se esgota em uma descrição. E isto não tem a ver com a objetividade da análise mas com o fato de que todo discurso é parte de um processo discursivo mais amplo que recortamos e a forma do recorte determina o modo da análise e o dispositivo teórico da interpretação que construímos. Por isso o dispositivo analítico pode ser diferente nas diferentes tomadas que fazemos do corpus, relativamente à questão posta pelo analista em seus objetivos. Isto conduz a resultados diferentes. (ORLANDI, 2015, p. 62).

A partir da nossa posição, a de analista de discurso, entendemos que as marcas linguísticas tais como aparecem na oralidade dos sujeitos de nossa pesquisa são marcas significativas e, portanto, devem ser mantidas como tais. Por isso, não realizamos correção alguma da produção oral, ou seja, as transcrições foram feitas segundo os usos linguísticos dos sujeitos, uma vez que não é nosso objetivo, tampouco seria coerente com nosso

embasamento teórico, apagar as marcas da oralidade e os efeitos de subjetividade criados pelos sujeitos-alunos.

Por questões éticas ocultaremos qualquer referência aos nomes dos profissionais quando os recortes aparecerem nos decorrer do trabalho, bem como a identidade dos sujeitos-alunos. Por isso, os recortes serão apresentados com a identificação sujeito-aluno e diferenciados por meio de letras (exemplo: sujeito-aluno A). Cabe destacar que fizemos uso da documentação exigida para aplicação do projeto, a qual está ao final do corpo deste trabalho, nos anexos.

De acordo com Silveira (2013), realizaremos, neste capítulo, a análise dos dados, num movimento pendular com a teoria. Tomando as observações como objeto de análise, e, concomitantemente, debruçando sobre a teoria, realizaremos um *movimento pendular*, tal como discutido por Silveira, em diversos de seus textos, e, em um deles, a autora o explica da seguinte maneira: “a Análise de Discurso é uma disciplina de entremeio e o dispositivo teórico-metodológico da Análise de Discurso se constrói em um movimento pendular entre teoria e análise” (SILVEIRA, 2013, p. 40).

O movimento descrito, acima, funciona literalmente como um “[...]‘Pêndulo’, porque temos que entender também as especificidades desse movimento e porque ele é tão significativo quando se trata de analisar o discurso, desconstruir conceitos e produzir deslocamentos de sentidos” (SILVEIRA, 2013, p. 41). É nesse viés que nossas análises são delineadas, pois a AD, em se tratando de uma disciplina de entremeio, dialoga com várias áreas e estudiosos, em que se entrelaçam as questões de linguagem, ideologia e sujeito, permitindo todo esse movimento interpretativo que não se esgota.

Não se objetiva, nessa forma de análise, a exaustividade que chamamos horizontal, ou seja, em extensão, nem a completude, ou exaustividade em relação ao objeto empírico. Ele é inesgotável. Isso porque, por definição, todo discurso se estabelece na relação com um discurso anterior e aponta para outro. Não há discurso fechado em si mesmo mas um processo discursivo do qual se podem recortar e analisar estados diferentes (ORLANDI, 2015, p. 60).

Segundo as teorias que sustentam este trabalho, não podemos conceber a linguagem fechada, tampouco interpretações de mão única, mas sim, possibilidades múltiplas de interpretações, considerando a exterioridade da linguagem. Assim sendo, buscamos coletar a maior quantidade de dados possíveis para que a linguagem oral fosse amplamente analisada.

Considerando a importância da oralidade, presente nas leituras do trabalho de Tfouni (2010), foi possível observar como ela destaca e critica o “fosso” que a escola constrói entre a língua escrita e a oral. Trataremos melhor desse assunto, mais à frente. A instituição escolar prega uma superioridade da escrita e, conseqüentemente, subordina e despreza a língua oral, o que coloca um entrave no desenvolvimento do letramento e da autoria.

Se aceitarmos que o letramento do aluno é a função primeira da escola, então, é o letramento o princípio estruturador do currículo. Segundo Kleiman (1995), letramento é um conjunto de práticas discursivas que envolvem os usos da escrita. Processo esse que, como Tfouni (2010) defende, deve ser valorizado, pois o conceito de letramento contempla todos aqueles que vivem numa sociedade letrada, uma vez que todos são considerados letrados na medida em que todos têm contato com a escrita, mesmo sem saber ler e escrever.

O conceito de letramento, então, entendido por tais autoras como uma prática social, ou seja, de que forma, em um determinado contexto, as pessoas demonstram familiaridade com algumas práticas de leitura e de escrita, considerando os aspectos sócio-históricos de aquisição da escrita por uma sociedade, através de práticas sociais e culturalmente determinadas, compõem características das áreas de interface entre prática oral e escrita. Kleiman (1995, p. 38) ressalta que “Todas as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder numa sociedade”.

Tfouni aponta ser a autoria o eixo do conceito de letramento, uma vez que define ser autor:

Aquele que organiza o discurso escrito, dando-lhe uma orientação por meio de mecanismos de coerência e coesão, mas também garantindo que certos efeitos de sentido e não outros serão produzidos durante a leitura. Assim, podemos dizer que efeitos de sentido, tais como: a sensação de “cumplicidade” entre narrador e leitor/ouvinte, ou ainda, a criação de um efeito de suspense, seriam preenchidos pela função-autor (TFOUNI, 2010, p. 55).

Neste sentido, a noção do sujeito do discurso envolve uma atuação no intradiscurso, o que significa a organização e processo de criação do próprio texto, sempre fundamentado na dimensão do interdiscurso, ou seja, na dimensão daquilo que já foi dito (já-lá), onde circulam sentidos sobre um determinado assunto. Assim sendo, o sujeito tem a ilusão de controlar e de tecer o fio do discurso de maneira linear, o que ocorre, especialmente, na escrita, mas também, essa ilusão pode ser estendida ao discurso oral. E o sujeito quando se posiciona está capturado ideologicamente, falando de uma determinada posição discursiva, como aponta Pêcheux: “A posição do sujeito é apenas o efeito de uma regra que é, ao mesmo tempo, de

polidez e de economia, regra esta inteiramente dependente do enunciado, onde se reabsorve logicamente.” (PÊCHEUX, 2014, p. 41).

Segundo Orlandi (2015), “o discurso é a palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando” (p. 13). Desta forma, sujeito e o discurso produzido se utilizam da paráfrase e polissemia para constituírem os dois pilares da linguagem. Partindo deste conceito, e unindo-se ao conceito de Letramento seguido por Tfouni (2010), “*letramento*, para mim, é um *processo*, cuja natureza é *sócio-histórica*” (p. 32), objetivamos analisar como se dá o processo de assunção da autoria, na oralidade, pelo aluno da Educação Infantil, o que, a nosso ver, ultrapassa o universo alfabetizador.

Ainda como referência, lemos em Orlandi (2015) o seguinte: “como diz M. Pêcheux (1975), não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido” (p. 15). Temos, portanto, um sujeito perpassado pela história, pela ideologia e pela relação desigual que se instala entre professores e alunos. Para que ele se faça autor é necessário deslizar em/entre os sentidos possíveis. Esses são pré-requisitos para a assunção da função-autor. Como aborda Rodrigues e Pacífico (2007):

Função-autor é concepção intrínseca da AD. O sujeito é autor na medida em que o que ele produz é passível de interpretação. Mas, interpretação para a análise de discurso, como estamos discutindo, não significa atribuição de um sentido único, as palavras mudam de sentido de acordo com a posição que ocupam aqueles que interpretam e as colocam em discurso. (RODRIGUES; PACÍFICO, 2007, p. 57).

Por meio de observação dos sujeitos participantes desta pesquisa, defrontamos com sentidos interditados, silenciados, sentidos repetidos e outros compreendidos como naturais e evidentes, o que, como sabemos, trata-se do efeito da ideologia. Para a Análise do Discurso, a ideologia é um mecanismo de naturalização do sentido que cria o efeito de evidência, como se o sentido já estivesse pronto e acabado, como se a interpretação só pudesse ser uma, como se houvesse uma naturalidade nos modos de dizer.

Na verdade, o que a tese “a Ideologia interpela os indivíduos em sujeitos” designa é exatamente que “o não-sujeito” é interpelado-constituído em sujeito pela Ideologia. Ora, o paradoxo é, precisamente, que a interpretação tem, por assim dizer, um *efeito retroativo* que faz com que todo indivíduo seja “sempre-já-sujeito”. (PÊCHEUX, 2014, p. 142).

Assim, desde os primeiros dias de observação, os dados foram significativos em relação ao silenciamento, como se isso fosse natural de prevalecer na instituição escolar. A professora exigia da turma, o tempo todo, esse comportamento, silenciando os alunos por meio de um discurso naturalizado e sustentado pela ideologia dominante, como descreveremos na sequência. Entendemos que o professor, muitas vezes silencia, pois reproduz um discurso autoritário que, não raro, constituiu-o desde sua formação, o que também é um efeito da ideologia, como explicitado abaixo:

De acordo, então com a dinâmica das condições de produção teremos os vários tipos de discurso, tal como os definimos em “O Discurso Pedagógico: a Circularidade”: no discurso lúdico, há a expansão da polissemia pois o referente do discursos está exposto à presença dos interlocutores; no polêmico, a polissemia é controlada uma vez que os interlocutores procuram direcionar, cada um por si, o referente do discurso e, finalmente, no discurso autoritário há a contenção da polissemia, já que o agente do discurso se pretende único e oculta o referente pelo dizer. (ORLANDI, 2011, p. 29).

Esse controle dos sentidos foi constatado logo no primeiro dia de observação, ao sermos apresentadas para a sala da Educação Infantil. A professora nos apresentou aos alunos com a seguinte formulação: “ela também é professora e veio olhar vocês, tratem de ficar quietinhos hein, ela é muito brava! E quer ver o tanto que vocês são bonzinhos.” Analisando a fala da professora, podemos observar o movimento que ela faz com nossa chegada, ou seja, usa a presença de um estranho à sala como tentativa de impor a disciplina, colocando o modelo de sala que, imaginariamente, parece ser o bom, o ideal, partindo do silêncio, todos sentados, mantendo “a ordem”, controlando seus alunos e os sentidos que poderiam emergir, oralmente, ao mesmo tempo em que nos colocou, supostamente, em uma posição autoritária. Orlandi (2011) ao propor uma tipologia discursiva, assevera que, dependendo da relação dos interlocutores o funcionamento discursivo pode ser do tipo lúdico, polêmico ou autoritário. “No discurso autoritário, há a contenção da polissemia, já que o agente do discurso se pretende único e oculta o referente pelo dizer” (ORLANDI, 2011, p. 29), a reversibilidade tende a zero, a polissemia é contida, pois este tipo de discurso é o lugar da paráfrase, o sentido já está dado e deve ser repetido.

Segundo Althusser (1970) essa prática do professor remete a uma ideologia sobre a instituição escolar, não se reduz a simples imposição de ideias, pois a ideologia se efetiva em práticas sociais inscritas em instituições concretas, reguladas por rituais no âmbito dos Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE), mas que de forma sorrateira, naturaliza os sentidos. A ideologia dominante apesar de ser aprendida, reforçada e perpetuada na escola não se origina

nela, tem sua origem na formação das classes sociais, no seio do próprio Estado e de seus aparelhos.

[...] o sistema da língua é, de fato, o mesmo para o materialista e para o idealista, para o revolucionário e para o reacionário, para aquele que dispõe de um conhecimento dado e para aquele que não dispõe desse conhecimento. Entretanto, não se pode concluir, a partir disso, que esses diversos personagens tenham o mesmo *discurso*: a língua se apresenta, assim, como *base* comum de *processos* discursivos diferenciados, que estão compreendidos nela na medida em que, como mostramos mais acima, os processos ideológicos simulamos processos científicos. (PÊCHEUX, 2014, p. 81).

Assim, os considerados “bons-sujeitos” pela intervenção da ideologia da classe dominante presente nos AIE, no maior número possível de sujeitos, são aqueles que seguem os modelos propostos pelo sistema capitalista, pela burguesia, sem contestar tais padrões e concepção de mundo. Eles fazem isso de forma naturalizada, “... é verdade que é assim e não de outra maneira, que é preciso obedecer a Deus, a voz da consciência, ao padre, ao patrão...” já os “maus-sujeitos”, as exceções, as anomalias, precisam ser punidos pelo aparelho repressivo de Estado, a fim de que possam fazer parte do sistema e dos modelos que este sistema impõe a todos, mesmo que seja necessário o uso da coerção (ALTHUSSER, 1970, p. 113).

Ainda diante dos conceitos de Althusser (1970) e remetendo-os ao cotidiano escolar que para ele é um ambiente regulador, o qual mantém, senão piora, a divisão de classes, podemos entender o modo como funciona o ensino dentro dos muros escolares. Esse funcionamento regulador apontado por Althusser (idem) fez-se presente na sala de aula em que realizamos a pesquisa, posto que o sujeitos-professor, capturado pela ideologia, colocava o discurso do tipo autoritário em funcionamento, de maneira a circular os sentidos de silêncio e de proibição.

Ora, o que se aprende na Escola? Vai-se mais ou menos longe nos estudos, mas de qualquer maneira, aprende-se a ler, a escrever, a contar, - portanto algumas técnicas, e ainda muito mais coisas, inclusive elementos (que podem ser rudimentares ou pelo contrário aprofundados) de ‘cultura científica’ ou ‘literária’ directamente utilizáveis nos diferentes lugares da produção (uma instrução para os operários, outra para os técnicos, uma terceira para os engenheiros, uma outra para os quadros superiores, etc.). Aprende-se portanto ‘saberes práticos’ (des ‘savoirs - faire’). Mas, por outro lado, e ao mesmo tempo que ensina estas técnicas e estes conhecimentos, a Escola ensina também as ‘regras’ dos bons costumes, isto é, o comportamento que todo o agente da divisão do trabalho deve observar,

segundo o lugar que está destinado a ocupar: regras da moral, da consciência cívica e profissional, o que significa exactamente regras de respeito pela divisão socialtécnica do trabalho, pelas regras da ordem estabelecida pela dominação de classe. Ensina também a ‘bem falar’, a ‘redigir bem’, o que significa exactamente (para os futuros capitalistas e para os seus servidores) a ‘mandar bem’, isto é, (solução ideal) a ‘falar bem’ aos operários, etc. (ALTHUSSER, 1970, p. 21).

Segundo o autor, temos que a instituição escolar atua sobre as orientações e normas do Estado. Ela é considerada como um aparelho ideológico por ser porta-voz dos interesses da classe burguesa, e por estar, assim, a serviço da classe dominante que detém o poder do Estado a seu serviço e em benefício dos seus interesses de classe. Althusser afirma que o aparelho ideológico dominante e de massa nas “formações capitalistas maduras, após uma violenta luta de classes política e ideológica contra o antigo Aparelho Ideológico de Estado dominante, é o Aparelho Ideológico escolar” (1970, p. 60).

Desta forma, o aparelho escolar contribui, com a parte que lhe cabe, para reproduzir as relações sociais de produção capitalista na medida em que contribui para a inculcação da ideologia burguesa, pois além de “ensinar” a diferentes alunos os mesmos padrões de comportamento, independentemente, da classe a que eles pertençam e do trabalho que poderão realizar, o aparelho escolar tenta moldar o sujeito, pois lhe inculca ideias e práticas pedagógicas de submissão ao sistema vigente, desta forma entendemos que ele exerce a manutenção da classe burguesa como classe dominante, material, política e ideológica.

Desde a pré-primária, a Escola toma a seu cargo todas as crianças de todas as classes sociais, e a partir da Pré-Primária, inculca-lhes durante anos, os anos em que a criança está mais ‘vulnerável’, entalada entre o aparelho de Estado familiar e o aparelho de Estado Escola, ‘saberes práticos’ (des ‘savoirs - faire) envolvidos na ideologia dominante (o francês, o cálculo, a história, as ciências, a literatura), ou simplesmente, a ideologia dominante no estado puro (moral, instrução cívica, filosofia). Algures, por volta dos dezasseis anos, uma enorme massa de crianças cai ‘na produção’: são os operários ou os pequenos camponeses. A outra parte da juventude escolarizável continua: e seja como for faz um troço do caminho para cair sem chegar ao fim e preencher os postos dos quadros médicos e pequenos, empregados, pequenos e médios funcionários, pequeno-burgueses de toda a espécie. Uma última parte consegue acender aos cumes, quer para cair no semi-desemprego intelectual, quer para fornecer, além dos ‘intelectuais do trabalhador colectivo’, os agentes da exploração, (capitalistas, managers), os agentes da repressão (militares, polícias, políticos, administradores) e os profissionais da ideologia (padres de toda a espécie, a maioria dos quais são ‘laicos’ convencidos). (ALTHUSSER, 1970, p. 65).

Retomando esse primeiro momento de nossa pesquisa, analisamos a fala da professora, apresentada acima, a partir da qual diversas indagações surgiram, tais como: qual imagem a professora faz dos sujeitos- alunos; qual imagem ela faz deles em relação a nossa chegada à escola; quais as formações imaginárias do sujeito-aluno em relação a todos os sujeitos envolvidos (professora, pesquisadora e colegas de sala); qual a projeção imaginária da professora da sala em relação à professora-pesquisadora; e qual a imagem ela quer projetar nos alunos com a nossa chegada. Como analistas do discurso, ao trabalharmos com a interpretação, precisamos estar atentos às relações existentes entre as filiações identitárias e históricas do sujeito discursivo que se dão nas relações sociais em redes de significantes e nas memórias discursivas que o constituem (PÊCHEUX, 2008). Relações essas que transcendem a obviedade da língua, pois ocorrem no exterior da própria linguagem, essa, que para AD não funciona como transmissora de uma mensagem linear, e sim, a linguagem concebida como um complexo processo de constituição de sentidos.

Dessa forma, encontramos pertinência em investigar essas diversas formações imaginárias, que surgiram nesse deslizamento de posições discursivas, delineadas nas condições de produção no âmbito da sala de aula pesquisada.

As condições de produção implicam o que é material (a língua sujeita a equívoco e a historicidade), o que é institucional (a formação social, em sua ordem) e o mecanismo imaginário. Esse mecanismo produz imagens dos sujeitos, assim como do objeto do discurso, dentro de uma conjuntura sócio-histórica. Temos assim a imagem da posição locutor (quem sou eu pra lhe falar assim?) mas também da posição sujeito interlocutor (quem é ele pra falar assim, ou para que eu lhe fale assim?), e também a do objeto do discurso (do que estou lhe falando, do que ele me fala?). É pois todo um jogo imaginário que preside a troca de palavras. E se fazemos intervir a antecipação, este jogo fica ainda mais complexo pois incluirá: a imagem que o locutor faz da imagem que seu locutor faz dele, a imagem que o interlocutor faz da imagem que ele faz do objeto do discurso e assim por diante. (ORLANDI, 2015, p. 38).

Ainda analisando a fala da professora, podemos interpretar o discurso autoritário, no qual o referente está apagado pela relação de linguagem que se estabelece, de modo assimétrico entre os locutores e aquele que detém o poder (no caso, o professor) se coloca como um agente exclusivo, que apaga sua relação com o interlocutor. O professor promove um discurso em que não há outras significações, outras vozes.

De fato, acreditamos que não há uma relação direta entre as palavras e as coisas: ao optar por dizer algo, o sujeito está necessariamente silenciando algo. Não há um sentido literal e a produção dos sentidos depende de uma série de fatores, alguns que funcionam como regularidades identificáveis no texto e outros que extrapolam essa materialidade e invocam elementos

próprios da exterioridade, jogando com a abertura de sentidos que o discurso promove. (SILVEIRA, 2011, p. 26-27).

A autora nos mostra, também, que o discurso autoritário é a base do discurso pedagógico, o qual reflete as relações sociais e estas são, essencialmente, autoritárias. Então, na escola, muitas vezes, o aluno não pode falar, escrever, produzir determinados sentidos sem que seja autorizado para isso. Essa reflexão estende-se à interdição aos sentidos observada em nossas visitas à escola. Isso se explica porque não presenciamos uma roda de conversa sequer, nem um momento das crianças sentadas ao chão, expondo suas ideias, seus aprendizados, sua voz:

O sistema de ensino atribui a posse dessa metalinguagem ao professor, autorizando-o. O professor, por sua vez, se apropria do cientista e se confunde com ele sem se mostrar como voz mediadora. Apaga-se o modo pelo qual se faz essa apropriação do conhecimento do cientista tornando-se, o professor, detentor daquele conhecimento. Como o professor, na instituição, é autoridade convenientemente titulada, e como ele se apropria do cientista, dizer e saber se equivalem. O professor é institucional e idealmente aquele que possui o saber e está na escola para ensinar, o aluno é aquele que não sabe e está na escola para aprender. O que o professor diz se converte em conhecimento, o que autoriza o aluno, a partir de seu contato com o professor, no espaço escolar, na aquisição da metalinguagem, a dizer que sabe: a isso se chama escolarização. (ORLANDI, 2011, p. 31).

Por meio dessa prática pedagógica, centrada no discurso do tipo autoritário, ocorre um cerceamento na apropriação da língua, a qual é um ato social, logo, deve qualquer manifestação da língua ser valorizada, aceita, relacionada e questionada.

Outro exemplo de atividade sustentada pelo discurso autoritário ocorreu na véspera da Páscoa, em que a atividade proposta foi desenhar, no caderno, um coelhinho tal qual a professora desenhou na lousa. Ao passo que ela ilustrava, em voz alta ia repetindo para os alunos como fazer, quais cores eles deveriam usar para o desenho, para fazer o sol, a nuvem, a grama no chão e que o coelhinho gostava de comer cenoura, portanto esta não poderia ser esquecida. Assim, ofereceu aos alunos giz de cera e entregou-lhes os cadernos. Não houve nenhuma explicação do porquê desenhar um coelho, especificamente naquele dia, se havia alguma relação com a véspera da Páscoa, não entrou em assunto religioso, mas também não deu sentido, ou contextualização àquela atividade proposta, simplesmente foi solicitada uma reprodução coletiva. Essa situação nos leva a:

[...] perceber que a escola só admite uma possibilidade de resposta e, então, esforçar-se para ser o que é considerado um “bom aluno”, escrevendo,

falando, desenhando, enfim, produzindo textos que venham ao encontro daquilo que esperam dele, naquela instituição, sem questionar, sem duvidar da ilusão de sentido único; ou, por outro lado, o aluno pode resistir a tudo isso, manifestando descaso, desprezo pelas tarefas impostas, nas quais, muitas vezes, ele não pode escrever, falar, produzir seus textos da maneira como interpreta o mundo, porque o sentido “correto” já foi dado pelo autor do livro didático, pelo professor e, assim, deve ser repetido. (ARAÚJO; PACÍFICO; ROMÃO, 2011, p. 6).

Com isso, analisamos quais as implicações da falta de contextualização, para a produção de sentidos, conseqüentemente, para autoria, dos sujeitos-alunos de nossa pesquisa. Primeiramente, observamos o quanto a escola segue uma rotina engessada, seguida por um calendário tradicional, o plano de aula, ou o projeto pedagógico elaborado há anos, enviado na maioria das vezes pela Secretaria Municipal, ou imposto pela coordenação, e não houve sequer reuniões pedagógicas com a equipe para debatê-lo, conforme nos informaram.

Ainda no âmbito das atividades propostas em sala de aula pela professora, podemos observar como estas atividades não propiciaram a assunção da autoria pelos sujeitos- alunos de nossa pesquisa, pois não permitem o acesso ao arquivo, e as condições de produção não respeitam a subjetividade. Observamos isso, pois as atividades como já descritas, não permitiam que os sujeitos se responsabilizassem pelo dizer, característica fundamental para a assunção da autoria; ao contrário, elas funcionavam de forma mecânica e parafrástica, em que só era permitido repetir o sentido dado pela professora.

[...] como vários estudos já demonstraram, a pré-escola tem uma identidade pouco consolidada, o que se constata pela forma como o trabalho se desenvolve, uma vez que os professores dessa etapa educacional parecem não compreender a importância do brincar, relegando essa atividade para segundo plano e insistindo em práticas que, mesmo no ensino fundamental, são consideradas equivocadas, tais como a cópia mecânica de letras e números, a situação atual parece favorecer o acirramento dessa falta de identidade.. (CORRÊA, 2011, p. 112).

Partindo deste modelo de atividade descrita, a qual observamos ser inúmeras vezes repetidas nas salas de Educação Infantil, não se possibilita que a autoria se instale, tanto na oralidade, quanto na escrita pois, para a ocorrência da autoria o professor deve permitir o acesso a literatura, ao mundo do imaginário, deve introduzir discussões polêmicas para instigar os sujeitos-alunos em sala de aula, deve possibilitar espaços os quais permitirão condições de produção para que o sujeito-aluno exerça sua prática discursiva em situações de interpretações polissêmicas, como postula a AD. Segundo Pacífico (2013):

[...] os estudos sobre autoria vão além e defendem não apenas que a autoria seja própria dos textos escritos, mas também, que a autoria pode ser observada na oralidade, inclusive em textos orais produzidos por sujeitos não-alfabetizados (TFOUNI, 1995; TIZIOTO; PACÍFICO; ROMÃO, 2009). A nosso ver, essa visão traz inúmeras contribuições para o ensino de língua, pois podemos trabalhar a autoria desde a Educação Infantil, período escolar em que muitas crianças ainda não escrevem; porém, produzem textos orais interessantes e coerentes. (PACÍFICO, 2013, p. 1).

Diante deste quadro, para que o sujeito se constitua autor, necessita partir da polissemia já explicitada acima, a qual lhe permite circular por sentidos diversos. Queremos ressaltar, pois, que, segundo Tfouni (2010) a autoria não mantém dependência com o grau de escolaridade do sujeito; portanto, já nos anos iniciais é possível a prática discursiva da autoria. Isso implica que a oralidade tem papel primordial nas práticas de autoria de sujeitos, mesmo dentre os não alfabetizados. Destaque para a oralidade também é dado nos documentos oficiais, como RCNEI e BNCC, os quais enfatizam o papel da oralidade no processo de ensino da língua; portanto, valorizar a produção textual pela oralidade é curricular.

Embora esteja garantido no currículo, o ensino de língua que considera todas as manifestações de linguagem, que não são, exclusivamente, escritas, ainda hoje não tem espaço e poder, em sala de aula. Por isso, iniciamos as análises destacando nossa crítica ao “fosso” que a instituição escolar, sustentada no modelo autônomo de letramento, estabelece entre a escrita e a oralidade, conforme observado nas análises abaixo:

4.1 A ilusão de sentido único no texto verbal e não verbal

Nesta seção, pontuamos uma formação discursiva bastante recorrente no discurso escolar, flagrada nas produções analisadas, a qual diz respeito à supremacia do registro gráfico e, conseqüentemente, a desvalorização da oralidade. Mesmo que os sujeitos-alunos, nessa fase da Educação Infantil, ainda não escrevam, observamos, no período em que estivemos coletando nossos dados, que a relevância e a valorização do registro, por meio de desenhos, tinha supremacia em detrimento da oralidade. Os recortes analisados, abaixo, marcam essa divisão entre a parte gráfica e a oralidade.

Destacamos que, se a autoria não é valorizada na oralidade, sequer são valorizadas outras manifestações de linguagem, como a visual, a pictórica e a imagética, especialmente, os desenhos que são tão caros ao público infantil. Queremos dizer, com isso, que, em nosso período de coleta de dados, os sujeitos-alunos em momento algum tiveram a oportunidade de

responsabilizar-se pelas escolhas de seus desenhos, os quais já estavam mimeografados e eram distribuídos a eles com a indicação, dada pela professora, da cor que os desenhos deveriam ter.

Essa concepção de linguagem pode ser questionada à luz daquilo que Orlandi (1995) entende por não verbal.

Acreditamos que a noção de prática permite que se estenda a reflexão sobre os processos de produção de sentidos sem o efeito da dominância do verbal, já que por ela não trabalhamos mais com textos mas com práticas discursivas (sejam verbais ou não).

É preciso, pois, reconhecer que o verbal tem uma função imaginária crucial na construção da legibilidade, da interpretabilidade das outras linguagens. Se isto não é uma função de direito é, no entanto, uma função de fato e não podemos ser indiferentes a isso. Entretanto, não sermos indiferentes, não significa nos embalarmos nos efeitos dessa “ilusão” mas procurarmos atravessá-la, desrefratando o jogo de seus reflexos, de suas simulações. (ORLANDI, 1995, p. 46-47).

O não verbal pode ser lido, relido e não depende da palavra para significar. A imagem se constitui em texto, em discurso e nesse ponto sublinhamos que falar dos modos de significação implica falar do trabalho de interpretação da imagem, procurando entender como ela se constitui em discurso, pois assim como o verbal, ela possui o caráter de incompletude, da não transparência, da opacidade, e produz diversos sentidos. É uma forma de linguagem que significa em sua especificidade própria.

Em sua teoria, Pêcheux (1999) discorre brevemente sobre a imagem. Segundo ele,

[...] a questão da imagem encontra assim a análise de discurso por outro viés: não mais a imagem legível na transparência, por que um discurso a atravessa e a constitui, mas a imagem opaca e muda, quer dizer, aquela da qual a memória “perdeu” o trajeto de leitura. (PÊCHEUX, 1999, p. 55).

Pêcheux toma como ponto de referência a linguagem verbal para pensar a produção de discurso e como o discurso funciona. Nesse sentido, trazer os estudos de Pêcheux para pensarmos o texto não-verbal imagético é preciso concebê-lo em suas especificidades. Assim, é necessário refletir sobre como a imagem constitui-se como um ponto de encontro entre uma memória e uma atualidade, ou seja, como ela constitui-se discurso, não apenas questionar uma imagem, e como seus elementos se relacionam, mas como são possíveis os efeitos de sentidos provocados por esses elementos.

Dessa forma, no último momento pesquisador/sujeitos-alunos da pesquisa, como já especificado na metodologia, após ouvirmos a música “Aquarela” de Vinicius de Moraes, foi

proposta por nós a produção de um desenho. Observamos que os sujeitos não se sentiam seguros para iniciar a atividade proposta, necessitando assim, de diversas orientações para conduzir a atividade, diversos sujeitos-alunos ao término da explicação, questionaram: “O tia, mas pode desenhar qualquer coisa que a gente quiser?”. Diante disto marcamos a relevância que o texto não verbal deve ter na Educação Infantil, como ele possibilita a criação e como a falta dele cerceia, cala, bloqueia a imaginação dos sujeitos.

Com base nos desenhos propostos pela professora, no período que estivemos na sala de aula para a realização da pesquisa (em anexo), diversos questionamentos nos surgiram. Por exemplo, como trabalhar o início da estação outono, ao invés de ser entregue duas folhas mimeografadas, com desenhos feitos à mão pela própria professora, o primeiro era de frutas para colorir em um dia de aula, e de uma árvore também para colorir no outro, já com a cor exata que os alunos deveriam pintá-los, acompanhados do dizer: “Hoje iniciamos o outono, a estação das frutas e que as folhas caem.”.

Um outro momento que chamou muito a atenção, foi no dia da poesia, em que fora distribuída uma folha mimeografada que continha uma poesia escrita e criada pela professora, com alguns desenhos a serem coloridos (em anexo). A atividade foi conduzida da mesma maneira que as outras, iniciada com a leitura da poesia, feita pela professora, depois a poesia mostrada na lousa com a indicação das cores a serem pintados cada desenho.

Dessa forma, observamos mais uma vez a necessidade do acesso ao arquivo ser o disparador para tal discussão, de livros de poesia da literatura infantil serem disponibilizados aos sujeitos-alunos, que ainda por não serem alfabetizados, necessitavam da leitura por parte da professora, que pode ocorrer em uma roda de história, com todos sentados ao chão, do contato com as imagens dos livros, do prazer que os alunos podem ter de folheá-los, de um diálogo entre professores e alunos para ouvirem os sentidos interpretados; ou ainda, recorrer ao uso das tecnologias, hoje algo que as crianças estão em contato diário, desde a pequena infância, independentemente de qual seja a sua classe econômica. A professora poderia utilizar livros eletrônicos interativos que estão disponíveis em diversos canais da internet, onde a criança pode além de assistir, ouvir, pode vir até a decidir diferentes finais para uma história, artefatos para tornar a aula dialógica, e possível de autoria.

Temos, portanto, que os textos verbal e não verbal, como objeto simbólico, convidam seu leitor, no movimento de leitura/interpretação, a (re)produzir sentidos, novas leituras-interpretações a partir das relações sócio-históricas e ideológicas que constituem sujeitos e sentidos. Desse modo, direcionar sentidos ou postular um sentido único para ler/interpretar o texto não verbal é desconsiderar a potencialidade de sua matéria significante. Necessário

pontuar também que, assim como a leitura do verbal, os sentidos sempre podem vir a serem outros, já que não há uma leitura/interpretação única, visto que há subjetividade, sócio-histórica e ideologicamente situada, implicada em tal ato.

Importante destacar que, após termos trabalhado com diferentes textos com os sujeitos da pesquisa, houve mudança na produção do texto não verbal. Durante o momento em que apenas observávamos a sala, anterior à alteração de nossa metodologia, a produção era engessada, sem autoria, o discurso do tipo autoritário prevalecia até no momento da criação do desenho. Todavia, no segundo momento, em que foi permitido o acesso ao arquivo, as discussões vigoraram, os sujeitos-alunos criaram imagens que, assim como o texto oral ou escrito, eram passíveis de diversos gestos interpretativos, ou seja, não era apenas mais uma “imagem legível na transparência”, mas sim, eram textos não verbais cujos efeitos simbólicos reclamavam gestos de interpretação e nos quais vigorava a autoria.

Os recortes abaixo marcam como a instituição escolar deixa marcas evidentes de valorização do registro gráfico, seja escrita ou desenho, desde a Educação Infantil. Por ser assim, a exigência do ensino da escrita é cobrada pela direção escolar e por todo sistema educacional, de modo que os professores tenham de trabalhar letras e sílabas descontextualizadas. Os professores, capturados pelo sistema, utilizam dessa metodologia, transformando o ensino de língua em uma “memorização” rápida, com intuito de “adiantar” a alfabetização, deixando de lado o trabalho com leituras, interpretação, com brincadeiras, com a construção de textos orais, segundo a perspectiva do letramento, e, assim, possibilitar gestos de interpretações e autoria dos sujeitos-alunos.

[...] a escrita está associada, desde suas origens (...), ao jogo de dominação/poder, participação/exclusão que caracteriza ideologicamente as relações sociais, ela também pode ser associada ao desenvolvimento social, cognitivo e cultural dos povos, assim como a mudanças profundas nos seus hábitos comunicativos. (TFOUNI, 2010, p. 15).

Desse modo, discursos como o que se segue, produzidos pela professora, no período em que estávamos na instituição escolar, sustentam-se de forma naturalizada. O recorte a seguir, marca que o aluno que “fala muito” e não desenha não é reconhecido, mas o que aluno que desenha pode “falar muito”, pois cumpriu o dever escolar de registrar a atividade graficamente. Compreendemos, portanto, que o registro imagético e pictórico funcionam, segundo essa formação imaginária, como um registro de escrita, já que os sujeitos-alunos ainda não são alfabetizados; dessa forma, a superioridade da escrita já se torna evidenciada desde os primeiros anos da Educação Infantil, etapa escolar em que o processo de alfabetização se inicia desde os primeiros registros gráficos. A produção oral, conforme

estamos argumentando, é escamoteada, entendida como “falação”, não como produção de sentidos, como espaço para autoria e subjetividade. O recorte deu-se nas seguintes condições de produção: A professora sentada em sua carteira, chamava os alunos em voz alta, um a um, para que fossem buscar seus cadernos de desenho, e, assim, iniciassem a confecção de seu coelho de páscoa. Ela disse:

Recorte 1

Professora: sujeito-aluno C, quem conhece? Aquele que fala muito, muito mesmo sabem? Então, vem buscar seu caderno e trate de sentar e desenhar quietinho, ou será que terei que chamar seu pai de novo?

Na sequência um aluno, retruca:

Sujeito-aluno F: Ohh tia, o sujeito-aluno B fala demais também não é?

Professora: Sim, fala muito, mas faz toda a atividade do caderno certinho, então ele pode.

Primeiramente, diante deste recorte de número 1, gostaríamos de refletir acerca do poder da escrita, recorrendo a Tfouni (2010), lembrando que a autora explicita:

Para a reflexão sobre por que a escrita faz os homens sentirem-se tão poderosos, ocorre-me que a automatização dos movimentos utilizados no ato de escrever (da esquerda para a direita; de cima para baixo, nas escritas alfabéticas), aliado ao processo de segmentação (separação em “palavras”, regras para a divisão de sílabas “no final da linha” etc.), à delimitação do espaço onde a escrita será executada e à materialização (visual) da linguagem que é produzida, acabam encobrindo, mascarando o trabalho da “lalange”, da deriva sempre possível dos sentidos, e, em consequência, acabam fornecendo uma ilusão de completude, do controle do sentido para quem escreve. Por isso, o sujeito da escrita acredita que “planejou” e disse (escreveu) exatamente o que pretendia. (TFOUNI, 2010, p. 92).

Seguindo tais perspectivas, concordando com que a superioridade da escrita não passa de uma ilusão; logo, toda manifestação de linguagem deve ser valorizada no contexto escolar.

O letramento está presente também na oralidade, uma vez que, em sociedades tecnológicas como a nossa, o impacto da escrita é de largo alcance: uma atividade que envolve apenas a modalidade oral, como escutar notícias de rádio, é um evento de letramento, pois o texto tem marcas de planejamento e lexicalização típicas da modalidade escrita (KLEIMAN, 2009, p. 181-182).

O que observamos no recorte de número 1 foi o reforço da superioridade da língua escrita sobre a língua falada, sendo que a professora só concede o direito à oralidade aos alunos que produzem textos escritos. Mas, na contramão dessa tese, Bagno (1999) aponta:

Afinal, a língua falada é a língua tal como foi aprendida pelo falante em seu contato com a família e com a comunidade, logo nos primeiros anos de vida. É o instrumento básico de sobrevivência. Um grito de socorro tem muito mais eficácia do que essa mesma mensagem escrita. A língua escrita, por seu lado, é totalmente artificial, exige treinamento, memorização, exercício, e obedece a regras fixas, de tendência conservadora, além de ser uma representação não exaustiva da língua falada. (BAGNO, 1999, p. 54).

Dessa forma, observamos realmente, como a escola defende a chamada Teoria da grande divisa, sustentada pelo modelo autônomo de letramento (STREET, 1984), que toma como base esses distintos posicionamentos acerca das práticas de escrita e leitura em relação à oralidade. Segundo a Teoria da grande divisa, a escrita é eleita como forma dominante. Para o autor (STREET, 1984), o modelo autônomo de letramento, o qual ele critica, confunde-se com a versão da grande divisa. Essa teoria defende letramento e alfabetização como sinônimos, e ambos são desenvolvidos na escola com intuito de decodificação de letras, a aquisição da leitura e escrita, e que trazem o ideal de uma visão de progresso, desenvolvimento econômico e cognitivo do sujeito, desenvolvimento que, segundo o modelo autônomo, apenas a oralidade não poderia possibilitar. Para a professora da turma que acompanhamos durante a coleta de dados, a oralidade não é valorizada; pelo contrário, o sujeito-aluno que muito fala é hostilizado diante do grupo, é punido; em contrapartida, o sujeito que fala, mas cumpre as atividades de registro gráfico que são valorizadas, pode, também, produzir sentidos pela oralidade, como se esta modalidade textual não fosse significativa na relação do sujeito com a linguagem.

Criticando essa visão restrita de letramento, Street (1989) propõe o modelo ideológico de letramento, o qual, considera os aspectos sócio-históricos que constituem as práticas letradas, visto de acordo com este modelo, as práticas de letramento mudam segundo o contexto e as relações de poder na sociedade. Tal modelo não aceita a autonomia da escrita e entende que o desenvolvimento das sociedades modernas sustenta-se na divisão do trabalho e nas relações com o modo de produção, e não na difusão do letramento. Assim, nessa perspectiva, o letramento contribui com o desenvolvimento (do indivíduo e da sociedade), mas não é sua causa. (POSSIDÔNIO; PACÍFICO, 2017, p. 70-71).

Não partilhando da mesma opinião no que diz respeito a essa divisão, Tfouni (2010) comprova que o discurso oral pode estar perpassado por características do discurso escrito, o que possibilita investigar a autoria na oralidade. Dessa maneira, a autoria na oralidade funciona como argumento contra a teoria da grande divisa. Assim, para a autora, letramento não é sinônimo de alfabetização, pois o sujeito pode ser letrado sem ter sido alfabetizado. Isso significa que podemos encontrar um sujeito de 3º ano do ensino médio que apresente maior grau de letramento que um aluno do ensino superior, evidenciando que não há ligação direta entre grau de letramento e grau de escolaridade.

Ainda sobre o letramento, destacamos que, segundo Kleiman, (1995):

O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das *agências de letramento*, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termo de uma competência *individual* necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes. (KLEIMAN, 1995, p. 20).

Essa concepção de Kleiman (idem) pode ser estendida com a visão de Orlandi (2015), segundo a qual o problema não é metodológico e, sim, ideológico, ou ainda sócio-histórico-ideológico, “não só ao aluno que é retirado o direito ao gesto interpretativo, mas também, ao professor”, pois esses sujeitos-professores não se permitem ou nem se quer conseguem reconhecer a opacidade da linguagem. As “chamadas orais” que ocorrem diariamente, as quais descrevemos, acima, mostram como os gestos interpretativos foram substituídos por memorização, e a prática de refletir fora substituída pela de repetir.

Nessa nova postura de *reflexão*, e indispensável que o professor procure, tanto quanto possível, estar sempre a par dos avanços das ciências da linguagem e da educação: lendo literatura científica atualizada, assinando revistas especializadas, filiando-se a associações profissionais, frequentando cursos em universidades, aderindo a projetos de pesquisa, participando de congressos, levantando suas dúvidas e inquietações em debates e mesas redondas. (BAGNO, 1999, p. 116).

Tudo o que estamos apresentando tem relação à assunção da autoria. Para formar sujeitos autores, é preciso levar em consideração a noção de letramento e não apenas a de alfabetização, a qual também não deve ser vista como aquisição de um código, pois a língua

não se reduz a um código, posto que ela é um complexo sistema, que representa uma identidade cultural. Letrar significa inserir a criança no mundo letrado, em seus aspectos sócio- históricos, trabalhando com os diferentes usos de escrita na sociedade. Essa inserção começa muito antes da alfabetização propriamente dita, quando o sujeito-aluno começa a interagir socialmente com as práticas de letramento, o que ocorre quando os pais leem para ele, os rótulos indicam os produtos, ou mesmo as prateleiras dos supermercados, as placas nas ruas, os meios de transporte utilizados, tudo que o cerca, nas sociedades que têm a escrita perpassando as práticas sociais, insere o sujeito no mundo letrado. Mas isso não é suficiente para a formação de sujeitos-autores. Essa é a nossa questão.

Defendemos que deve haver, na escola, um percurso para que o sujeito-aluno encontre as margens necessárias para alcançar as práticas de leitura, sendo o primeiro passo para criar leitores, autores e escritores, a partir de uma prática pedagógica que envolva o direito à interpretação e à produção textual, independentemente, da etapa de escolarização.

O autor, então, é aquele que estrutura seu discurso (oral ou escrito) de acordo com um princípio organizador contraditório, porém necessário e desejável, que lhe possibilita uma “posição de autorreflexibilidade crítica no processo de produção de seu discurso[...] fato este que provocaria, no próprio texto, um retorno constante à forma como aquele sentido está produzido, sem que isso impeça que ele seja constantemente produzido”. Trabalhar dentro dessa contradição, é, a meu ver, a principal característica do discurso letrado. (TFOUNI, 2010, p. 43).

Partindo disso, se o sujeito-professor faz sua prática alicerçada na reflexão, buscando em seu trabalho a multiplicidade de sentidos em relação aos objetos discursivos, ele incita a assunção da autoria, permite que o aluno trabalhe com as diversas possibilidades de intervenção, tanto na escrita como na oralidade, que o aluno disponha do acesso ao interdiscurso, que se sinta autorizado a interpretar e produzir sentidos de maneira polissêmica.

Segundo Orlandi (2007), o sujeito do discurso se concebe autor quanto tem o domínio de certos mecanismos discursivos, sendo responsável pelo dito, ou escrito. O sujeito se remete a sua interioridade, construindo-se autor, assumindo esse papel. Aprender a ser autor é assumir um papel social na relação com a linguagem, inserir-se na cultura e posicionar-se no contexto histórico.

Conforme vimos, nesta seção, o sujeito-aluno que não produz registro gráfico não encontra brechas para assumir a autoria na oralidade. Indo além, nossas análises apontam que, mesmo o sujeito que produz texto não verbal, no papel, também não pôde ocupar a posição discursiva de autor, pois as atividades de desenho e pintura restringiam-se a cópias de

traçados e cores e isso, como estamos argumentando, interdita o acesso à autoria. Passaremos para a segunda seção das análises.

4.2 O silenciamento de sujeitos e sentidos

Nesta seção, analisaremos como a mudança na relação dos interlocutores modifica a produção dos sentidos. Como defendemos, embasados nos estudos da AD, não há sentidos fechados, prontos, unívocos. E é assim que o discurso faz sentido e traz sentidos para nosso trabalho, pois, a partir do momento em que passamos a trabalhar leitura, interpretação e produção de textos com os sujeitos da pesquisa, muitos e polissêmicos sentidos foram construídos. Dessa forma, embasado nos discursos produzidos pelos sujeitos-alunos da pesquisa, e consequentemente no silenciamento vigente, é que trazemos, assim como o discurso faz e traz sentidos, o silêncio do mesmo modo, como para a autora, a qual define, que: “Na perspectiva que assumimos, o silêncio não fala. O silêncio é. Ele significa, Ou melhor: no silêncio, o sentido é” (ORLANDI, 1997, p. 33).

Dialogando com os estudos de Rodrigues e Pacífico (2007) encontramos indícios de uma das causas de tal silenciamento, pois “muitas vezes, a autoria, a marca do sujeito é entendida como algo puramente subjetivo, e a subjetividade costuma, em geral, não ser aceita na escola, lugar do exato, do científico, das regras, do sentido legitimado dos textos” (p. 54).

No oitavo dia da nossa visita à escola, como já explicitado, iniciamos as atividades passando o vídeo da música *Trenzinho Caipira*, para os alunos assistirem. Ao término do vídeo, permanecemos todos sentados no chão, apenas organizando uma roda pra diálogo, então, vários questionamentos surgiram, como descreveremos por meio do recorte abaixo:

Recorte 2

Pesquisadora: Agora vou perguntar uma coisa pra vocês, tem como viajar se vocês estiverem em casa? Ou aqui na escola?

Não! (Todos)

Sujeito-aluno G- Ah tem sim, se colocar umas roda na casa, tem.

Pesquisadora- Ótima ideia do amigo, mas e sem colocar as rodas tem?

Não! (Todos)

Pesquisadora: Então vou contar um segredo pra vocês, eu viajo sem sair de casa, sabia? Sentados aqui nessa roda no chão, assistimos o vídeo, falamos da música, vimos o menino viajando no trem, e ficamos imaginando, contando uma monte de histórias não é?! Isso não é viajar? Ou quando estão

vendo um filme que vocês adoram, não imaginam que estão lá dentro, por exemplo?

Sujeito-aluno A: Eu imagino que sou a Elza (Frozen)

Sujeito-aluno F: E eu sou o batman

Pesquisadora: Então, isso não é viajar?

Sujeito-aluno D: O tia, quando eu to na minha casa, eu dormo eu viajo, só que eu sempre sonho coisa ruim, eu sonho com zumbis. Ai eu acordo e vou pra cama da minha mãe, e pronto.

Pesquisadora: Sonhar é viajar também, muito bem. Como eu disse pra vocês, eu viajo sem sair de casa, as vezes eu estou lendo um livro e eu imagino que estou lá dentro. Quando professora, ou os pais de vocês contam uma história, vocês não imaginam que estão lá? Não viajam na história?

Não! (Todos)

Sujeito-aluno D: Só saio quando eu vou embora de bicicleta, ando lá fora.

Sujeito-aluno F: A tia não conta história

Sujeito-aluno B: Conta sim, teve uma vez que ela contou a da Branca de Neve e do Patinho Feio também.

Pesquisadora: Então, e aí quando estão ouvindo a história, aqui na escola, não dá pra viajar, imaginar?

Sujeito-aluno C: Não, porque aqui é tudo fechado.

Pesquisadora: Mas e como a tia Lólia falou, que vendo um livro eu viajo, ou assistindo um filme, não dá?

Não! (Todos)

Pesquisadora: Então vamos fazer uma coisa, que tal fecharmos os olhos, e imaginarmos que estamos em um lugar que adoramos? Vamos lá, fechem os olhos, vamos imaginar, cada um está no lugar que mais gosta, ou que tem vontade de ir. Estão conseguindo?

Sim! (Todos)

Sujeito-aluno D: Eu gosto de fazer castelo na areia

Sujeito-aluno F: Eu gosto de brincar e de fazer bulação na areia

Sujeito-aluno A: Eu imaginei que tava num jardim, e tinha uma flor linda amarela, e também tinha uma coisa muito especial, era uma floresta.

Pesquisadora: Que legal, tinha mais alguém?

Eu! (Todos)

Pesquisadora: Vocês também estavam lá? E o que viam?

Sujeito-aluno B: Eu vi uma linda xicara de café

Sujeito-aluno C: Tinha também uma linda árvore, com frutas e flor

Sujeito-aluno D: Tinha leão

Sujeito-aluno B: Elefante

Sujeito-aluno F: Pintinho

Sujeito-aluno A: Girafa

Sujeito-aluno B: Pula-pula

Sujeito-aluno F: Escorrega grandão

Sujeito-aluno C: Uma montanha muito grande

Sujeito-aluno A: Uma casinha

Sujeito-aluno B: Uma casinha de bolinha

Sujeito-aluno C: E também uma piscina

Pesquisadora: Nossa, tinha tudo isso nesse lugar que vocês imaginaram, parece um lugar maravilhoso pra crianças não é?! Acham que conseguiram imaginar e viajar sem sair da escola?

Sim! (Todos)

Pesquisadora: Fiquei muito feliz em passar esse tempo com vocês turma, e podermos viajar um pouco juntos, agora a professora de vocês vai voltar, mas na sexta estou de volta pra conversarmos e viajarmos mais.

Ancorados nos estudos de Romão e Pacífico (2010), acreditamos o quanto a leitura de uma boa história, assim como a contação, podem levar a criança a um mundo imaginário, que tem o poder de transportá-la para o lugar que ela desejar. Segundo os pressupostos da AD, esse desejo de produzir sentidos está ligado à identificação do sujeito com determinados sentidos e essa identificação pode permitir a autoria do discurso, seja ele produzido na oralidade ou na escrita. De acordo com Romão e Pacífico (2010):

Possibilidade que a história tem de transportar, mesmo que imaginariamente, a criança para um outro lugar em que ela possa estar em contato e em confronto com outras posições discursivas, construindo várias possibilidades de sentidos para os textos, para o mundo que a cerca. (ROMÃO; PACÍFICO, 2010, p. 109).

A princípio, podemos notar como o discurso dominante dos sujeitos-alunos negava a possibilidade de viajar sem sair do lugar. Eles estavam enraizados no discurso autoritário, de uma escola que não permite diálogo, que não produz discursos polêmicos, cujos muros cerceiam as discussões polissêmicas, calam-nas.

Por isso tantas pessoas terminam seus estudos, depois de onze anos de ensino fundamental e médio, sentindo-se incompetentes para redigir o que quer que seja. E não é à toa: se durante todos esses anos os professores tivessem chamado a atenção dos alunos para o que é realmente interessante e importante, se tivessem desenvolvido as habilidades de expressão dos alunos, em vez de entupir suas aulas com regras ilógicas e nomenclaturas incoerentes, as pessoas sentiriam muito mais confiança e prazer no momento de usar os recursos de seu idioma, que afinal é um instrumento maravilhoso e que pertence a todos! (BAGNO, 1999, p. 37).

Podemos concluir diante desse longo recorte, o quanto os sentidos ficaram interditados, como as práticas escolares das quais os sujeitos-alunos participaram até dado momento da nossa observação não permitiram espaço para os gestos interpretativos que buscassem a polissemia, e como é importante refletir sobre a abertura de espaços de interpretação no ambiente escolar. Com base em Romão e Pacífico (2006),

Infelizmente, o prazer de refletir sobre o funcionamento da linguagem, sobre a possibilidade de os sentidos serem sempre novos e sobre quanto do arquivo de cada aluno contribui (ou não) para atribuir sentido às palavras tem pouco espaço na grade escolar (ROMÃO; PACÍFICO, 2006, p. 16).

No decorrer do diálogo, foi possível criar condições para inserção do novo, para que houvesse deslizamento de sentidos a partir de discussões polissêmicas, para a assunção da autoria, por meio dos diversos gestos de interpretação dos sujeitos-alunos, levando em conta que, no processo de produção de sentidos, a ideologia os atravessa. Como Orlandi (2015) escreve:

Como autor, o sujeito ao mesmo tempo em que reconhece uma exterioridade à qual ele deve se referir, ele também se remete a sua interioridade, construindo desse modo sua identidade como autor. Trabalhando a articulação interioridade/exterioridade, ele “aprende” a assumir o papel de autor e aquilo que ele implica. (ORLANDI, 2015, p.74).

Essa citação aponta para o fato de que, na constituição do sujeito do discurso, dominam dois aspectos, sendo o primeiro, que o sujeito é social, interpelado pela ideologia, mas se define livre, individual e, segundo, que o sujeito é capturado pelo inconsciente, entretanto, acredita estar o tempo todo consciente. Afetado por esses aspectos e assim constituído, o sujeito (re)produz o seu discurso.

Para a AD, o sujeito é essencialmente ideológico e histórico, pois está inserido num determinado lugar e tempo. Com isso, ele vai posicionar o seu discurso em relação aos discursos do outro, estando inserido num tempo e espaço socialmente situados.

Assim é que entendo o sujeito discursivo como “itinerante”. Porque o sentido não é um, é muitos. E isto está dito na Análise de Discurso quando se define o dizível pelo conjunto de diferentes formações discursivas que se põem em jogo em cada gesto do dizer. Sendo o silêncio um dos componentes da relação do sujeito com as formações discursivas, ele (sujeito) percorre diferentes limites de sentidos (formações discursivas diferentes), a não ser que aí intervenha a censura. O caráter contínuo do silêncio permite ao sujeito se mover nas significações, percorrer sentidos. (ORLANDI, 1995, p. 38).

Compreendemos, portanto, que para AD, até mesmo no silêncio o sujeito possibilita diversas formações discursivas, independentemente da sua posição discursiva, de como ele é afetado, capturado, os sentidos sempre poderão vir a ser outros, e nunca apenas um.

É também nesse lugar -entre tantos outros- que podemos falar da incompletude da linguagem tal como a temos considerado. O incompleto na linguagem é o lugar do possível, é a condição do movimento dos sentidos e dos sujeitos. É na incompletude que inscrevemos a questão do silêncio, e, por esta via, a da interpretação como movimento. (ORLANDI, 2007, p. 71).

Sem perder esses pressupostos teóricos de vista, no segundo dia de atividades, portanto, após contar a história, como já descrito acima, ainda sentados em roda no chão e colocando em discurso os efeitos da história sobre cada um dos sujeitos, um deles, identificado como sujeito-aluno D disse algo que nos chamou atenção. É o que descrevemos abaixo, em um recorte do diálogo, para analisarmos:

Recorte 3

Pesquisadora: Mas lembram que na segunda- feira, eu trouxe pra vocês assistirem, o vídeo com a música do Trenzinho Caipira? E depois de assistirem o que mais vocês descobriram que dá pra fazer aqui na escola?

Sujeito-aluno B: Pensar

Pesquisadora: Nossa, então vocês descobriram que pode se fazer mais coisa aqui na escola, não é?! Acham que dá pra imaginar? Sonhar?

Sujeito-aluno C: Dá sim pra imaginar, só não pode soltar pum, senão a tia fica brava e põe de castigo ali (indicando uma cadeira do lado da mesa do professor)

Pesquisadora: Entendi, e porque a professora fica tão brava?

Sujeito-aluno B: Uai porque é proibido.

Pesquisadora: Ah entendi, e o que é que significa essa palavra turma?

Sujeito-aluno B: Que não pode fazer, só a professora pode.

Pesquisadora: O que a professora pode?

Sujeito-aluno D: Tudo!

Pesquisadora: E porque vocês acham que a professora pode tudo?

Sujeito-aluno C: Porque ela manda

Pesquisadora: E as crianças?

Sujeito-aluno B: Não, porque o papai fica bravo, a mamãe fica e a professora fica.

Partindo desse enfoque e tomando o discurso do sujeito-aluno D, chegamos à chamada relação de forças que Orlandi (2015), explicita assim:

Finalmente, temos a chamada relação de forças. Segundo essa noção, podemos dizer que o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz. Assim, se o sujeito fala a partir do lugar de professor, suas palavras significam de modo diferente do que se falasse do lugar de aluno. O padre fala de um lugar em que suas palavras tem autoridade determinada junto aos fiéis etc. Como nossa sociedade é constituída por relações hierarquizadas, são relações de força, sustentadas no poder desses diferentes lugares, que se fazem valer na “comunicação”. A fala do professor vale (significa) mais do que a do aluno. (ORLANDI, 2015, p. 37).

A relação desigual de forças fica materializada nos nacos do discurso do recorte 3, e pudemos observar, no período da coleta, que a produção de sentidos emerge de diversas maneiras, posto que os sujeitos-alunos fazem diversas imagens de si, do objeto discursivo, do professor, do pesquisador e a relação de forças vai sendo construída segundo esse jogo de formações imaginárias; logo, não é sempre a mesma e ela determina, em última instância, o que pode ou não ser dito dentro dos muros da escola. A partir do referido recorte, temos a constatação de que o discurso autoritário é recorrente na instituição escolar, o que se constitui, linguisticamente, quando os sujeitos-alunos da pesquisa afirmam que o professor pode “tudo” e eles não, e que a falta de cumprimento das tarefas leva-os ao castigo.

Na instituição escolar, existe a “influência e o poder” do discurso dominante que é repetido e imposto pelo discurso pedagógico e quem ousa questioná-lo está fazendo uma arte, está ocupando o lugar de “mau sujeito”, uma vez que o objetivo do discurso pedagógico não é permitir a discussão, a disputa do objeto discursivo, mas sim, é levar o sujeito a incorporar “livremente” e “cegamente” um ponto de vista que não entre em choque com o defendido pela instituição dominante. (PACÍFICO, 2016, p. 195).

Analisando ainda o recorte acima, com base nas formas de silêncio as quais defendemos segundo Orlandi (1997), podemos observar como silenciamento político se faz vigente nesse momento, a maneira com que a censura, a proibição marcam o discurso dos sujeitos- alunos da pesquisa.

Aí entra toda a questão do “tomar” a palavra, “tirar” a palavra, obrigar a dizer, fazer calar, silenciar, etc.

Em face dessa sua dimensão política, o silêncio pode ser considerado tanto como a parte da retórica da dominação (a da opressão) como de sua contrapartida, a retórica do oprimido (a da resistência). (ORLANDI, 1997, p. 31).

A sala de aula, a instituição escolar, “palco” de nossa pesquisa, é um lugar onde, como já explicitamos acima, segundo Althusser (1970), funciona um Aparelho Ideológico do Estado, em que a política grita pelos corredores, o silêncio não poderia, portanto, estar exímio, ele também domina, hierarquiza, controla.

Não se trata, aqui, de falar, do silêncio da imagem, do silêncio da paisagem ou do mar. Nós nos propomos a falar do silêncio que significa *em si mesmo*. Com ou sem palavras, este silêncio rege os processos de significação. Em suma, com nossa reflexão, estamos procurando dar ao silêncio um estatuto *explicativo*. (ORLANDI, 1997, p. 63).

Ainda no que se refere ao recorte 3, refletimos sobre outra prática discursiva, qual seja, a argumentação, constitutiva das práticas sociais; portanto, não pode ser esquecida no contexto escolar. Sabemos, com Pacífico (2002), que para haver argumentação o discurso polêmico deve se instalar, o objeto discursivo deve ser disputado. Partindo, então, do princípio que a argumentação se dá pela tomada de posição do sujeito da enunciação, entendemos, segundo Pêcheux (1990), que o lugar de “bom aluno” ou “mau aluno” pode estar relacionado aos desdobramentos que a forma sujeito pode ter. E Pacífico (2016) acrescenta:

[...] há uma luta de classes, no contexto escolar; logo, dominação e resistência constituem a relação entre sujeitos-escolares, que podem identificar-se (“bom-aluno”), ou não (“mau-aluno”), com a determinação exterior; daí, a argumentação pode, ou não, instalar-se. Mas quando as relações de poder entram em jogo, é preciso ressaltar que a tomada de posição para argumentar, como estamos entendendo, não depende apenas da identificação do sujeito com dados sentidos, mas sim depende de ele ter o direito, ou não, de argumentar. (PACÍFICO, 2016, p. 194).

O “mau-aluno” do qual tratamos, aqui, evoca sentidos sobre as crianças arteiras, malvadas e desobedientes, um exemplo dos diversos discursos que são naturalizados no âmbito escolar, o que é possível pela reverberação da memória discursiva.

A memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os “implícitos” (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível. (PÊCHEUX, 2007, p. 52).

Pela atualização da memória, os sujeitos que não escrevem, no caso da nossa pesquisa, são discursivizados como “maus” alunos e esse discurso constituiu a formação discursiva dominante, dentro e fora da escola, mas nossa pesquisa pretende desconstruir tal discurso ao defender que as práticas sociais orais, para além da escola, devem ser valorizadas e concebidas como possibilidades de constituição do sujeito-autor. Passemos para a última seção das análises.

4.3 O sujeito e(m) sua relação com a interpretação: a assunção da autoria na Educação Infantil

Trataremos, aqui, de outra formação discursiva recorrente na pesquisa, em que os sujeitos-alunos assumiram a posição de autor em seu discurso, a partir da modificação nas condições de produção e acesso ao arquivo.

Consideramos que lidar com a voz e com o dito –já lá– nos coloca diante da porosidade da condição de estar sujeito à linguagem e constituir-se sujeito na linguagem, visto que somos atravessados pela presença de outros textos, vozes e discursos, falados pela voz de outros, instados à ordem simbólica pelo feixe desses falares, desses indícios do que fomos e dissemos a partir do permanente sequestro de outros sentidos. (ROMÃO; PACÍFICO, 2010, p. 124-125).

No primeiro dia, pós mudança da metodologia, na sequência da contagem da história, os alunos se posicionaram em relação ao tema dialogado, e após mais de quarenta minutos de diálogo, todos quiseram folhear o livro, alguns liam em voz alta conforme passavam as páginas, e, ao término desse momento de leitura e discussão, um aluno, identificado como sujeito-aluno B, pede para contar uma história para toda a turma, mas sem livros, uma história

que estava na cabeça dele. A turma de alunos manifestou desejo de ouvi-lo e a história, então, iniciou-se. Ela pode ser lida no recorte a seguir:

Recorte 4

A minha história, se chama a história diferente da branca de neve, ela era branca mesmo, só que um dia ela viu uma menininha na escola dela, que se chamava a amiguinha da branca de neve, então esse dia, ela virou o lobisomem, e começou a falar assim aluebish aluebish, e a amiga dela virou a Ladybug.

E ela soltava pum quando era lobisomem e o pum era rosa, ai quando ela virava a branca de neve de novo, ela continuava soltando pum ainda. E a Ladybug também soltava, porque todo mundo podia soltar.

Aí no final a menininha que era a branca de neve virou um menino muito mau, que soltava muitas borboletas do mau, essas borboletas chamavam roque monfe e acabou.

Iniciamos com a concepção de texto para a AD. Ele é um objeto linguístico-histórico, não concebido como uma unidade fechada, embora como unidade de análise ele possa ser considerado uma unidade inteira, pois ele tem relação com outros textos (existentes, possíveis ou imaginários), com suas condições de produção e com o que chamamos sua exterioridade constitutiva. Segundo Orlandi (2015) texto é unidade de análise afetada pelas condições de produção, é lugar de jogo de sentidos, de funcionamento da discursividade. Portanto, o que nos importa, na perspectiva discursiva, não é a organização do texto, mas o que o texto organiza em sua discursividade, em relação à ordem da língua e das coisas: a sua materialidade.

Um texto é só uma peça de linguagem de um processo discursivo bem mais abrangente e é assim que deve ser considerado. Ele é um exemplar do discurso. Feita a análise, não é sobre o texto que falará o analista mas sobre o discurso. Uma vez atingido o processo discursivo que é responsável pelo modo como o texto significa, o texto ou textos particulares analisados desaparecem como referências específicas para dar lugar à compreensão de todo um processo discursivo do qual eles – e outros que nem conhecemos – são parte. (ORLANDI, 2015, p. 70).

A partir desse quadro teórico, analisaremos o texto oral (transcrito acima), produzido pelo sujeito-aluno B, no qual podemos identificar as marcas de autoria.

Como autor, o sujeito ao mesmo tempo em que reconhece a exterioridade à qual ele deve se referir, ele também se remete a sua interioridade, construindo desse modo sua identidade como autor. Trabalhando a articulação interioridade/exterioridade, ele “aprende” a assumir o papel de autor e aquilo que ele implica. (ORLANDI, 2015, p. 74).

Pensando na sequência em que os recortes aconteceram, podemos analisar que o recorte de número 4 é a continuação do diálogo citado no recorte de número 3, ambos produzidos em um momento de debate. Esse diálogo ocorreu após a leitura do livro e fomentou uma discussão que continha traços de censura, pois foi quando surgiu a palavra “proibido” os sujeitos-alunos foram afetados e marcaram uma posição de indignação. Indo em direção oposta, podemos interpretar o recorte 4 como um gesto de resistir e driblar, pois se na história do Pum em que havíamos acabado de ler, ninguém podia soltá-lo, e dentro da escola também ninguém pode, na história criada pelo sujeito- aluno B que é igual, e diferente, *“E ela soltava pum quando era lobisomem e o pum era rosa, ai quando ela virava a branca de neve de novo, ela continuava soltando pum ainda. E a Ladybug também soltava, porque todo mundo podia soltar”*.

E que chega a nos fazer compreender de modo interessante o que é por exemplo a censura, vista aqui por nós não como um dado que tem sua sede na consciência que um indivíduo tem de um sentido (proibido), mas como um fato produzido pela história. Pensado pela noção de silêncio, como veremos, a própria noção de censura se alarga para compreender qualquer processo de silenciamento que limite o sujeito no percurso de sentidos. Mas mostra ao mesmo tempo a força corrosiva do silêncio que faz significar em outros lugares o que não “vinga” em um lugar determinado. O sentido não pára, ele muda o caminho. (ORLANDI, 1997, p. 13).

O silêncio não está apenas “entre” as palavras. Ele as atravessa. Acontecimento essencial da significação, ele é matéria significante por excelência. (Orlandi, 1997, p. 71) Podemos perceber tal acontecimento, no trecho acima: *“ela soltava pum quando era lobisomem e o pum era rosa, ai quando ela virava a branca de neve de novo, ela continuava soltando pum ainda. E a Ladybug também soltava, porque todo mundo podia soltar”*. Pois quando o sujeito-aluno “escolhe” dizer sobre o seu desejo de liberdade, ele constrói a sua rede de sentidos, se coloca no texto, se sente autorizado a dizer que não concorda com os sentidos de proibição, de silenciamento, e que por meio da literatura, do mundo da imaginação, ele consegue romper com o silêncio que o atravessa, mas que não o cala.

A névoa, a opacidade e a multiplicidade são constitutivos dos atos de linguagem e também do ato de ler: ao ganhar uma palavra, perde-se outra; ao dizer de um modo, silencia-se outro modo de dizer, enfim ao ler a presença da palavra do outro, tem-se a sombra da ausência de uma outra voz. Nesse jogo pendular de torções da linguagem pelo seu direito e avesso, o sujeito-

leitor constrói a sua rede de sentidos (ou é construído por ela), desenhando o quanto a ideologia lhe permite significar. (ROMÃO; PACÍFICO, 2010, p. 15).

Podemos analisar também que, após as leituras e discussões realizadas na sala de aula a qual efetuamos nossa pesquisa, as condições de produção foram alteradas, pois os sujeitos-alunos foram conduzidos a um lugar de construções de sentidos os quais ainda não haviam sendo explorados, de produção de dizeres a partir da suas condições sócio-históricas, e puderam então ter acesso ao arquivo. Mas aprofundaremos esses conceitos mais adiante.

Analizamos o recorte de número 4 e(m) seus diversos sentidos e múltiplas interpretações, uma vez que a história que o sujeito-aluno criou, permite-nos analisar como o sujeito utilizou-se da argumentação para driblar o efeito da proibição, do discurso predominante “de não poder soltar pum”, uma vez que, na história produzida, como era a versão diferente, todos podiam soltar pum.

Fazendo um trocadilho com a palavra “arte”, consideramos que argumentar é uma arte, em duplo sentido, isto é, tanto como a capacidade criadora do sujeito de colocar em discurso seu posicionamento, quanto no sentido de o sujeito fazer algo com o intuito de provocação, de ir contra os padrões aceitos pelas instituições sociais. (PACÍFICO, 2002, p. 43).

Trazemos a citação de Pacífico porque consideramos relevante interpretar, como fez a autora, a palavra “arte”, em todos os sentidos que ela pode nos remeter. Podemos dizer que o sujeito-aluno aqui fez uso destes sentidos, pois por meio de uma atividade de linguagem, usando a arte da oralidade e criação, ele usou a arte da argumentação e se posicionou contra um discurso dominante, arriscando-se a ocupar a posição discursiva do “mau-aluno”, que como discutimos, anteriormente, remete-nos ao arteiro, ao desobediente. Orlandi (2015) ajuda-nos a compreender o poder da língua em movimento, movimento que pode ser realizado pelo “bom” ou pelo “mau” sujeito. Vejamos:

Assim, a primeira coisa a se observar é que a Análise do Discurso não trabalha com a língua enquanto um sistema abstrato, mas com a língua no mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas, seja enquanto sujeito seja enquanto membros de uma determinada forma de sociedade. (ORLANDI, 2015, p. 13).

Esse recorte indica que o sujeito-aluno não está apenas reproduzindo os textos ouvidos, assistidos ou mesmo lidos, mas sim, que ele assume a posição de autor. Mais ainda,

ele reforça os argumentos contra a teoria da grande divisa, pois seu discurso oral está atravessado por diversas características que são muitas vezes atribuídas apenas ao discurso escrito. Para explicitarmos tal argumentação, dialogamos com Tfouni (2010) no tocante à análise que a autora faz das produções orais de Dona Madalena, análise esta que, a nosso ver, assemelha-se bastante a que realizamos acerca dos sentidos produzidos pelo sujeito-aluno B, no recorte acima. Assim escreve Tfouni:

Pode-se constatar que ela está constantemente atuando sobre a estrutura linguístico-discursiva das narrativas que produz, construindo efeitos de sentido que parecem estar relacionados à memória enunciativa dela, a elementos do interdiscurso, e a mecanismos de antecipação ou formações imaginárias sobre necessidades virtuais do narratário. (TFOUNI, 2010, p. 63).

Retomando o recorte que estamos analisando, podemos notar que o sujeito-aluno B é autor do seu discurso, ele se vê autorizado em seu dizer diante do grupo, utilizando recurso do intertexto, recorrendo ao clássico da literatura infantil, *Branca de Neve*, e ao desenho animado da *Disney*, que está entre os mais vistos na atualidade, para as crianças dessa faixa etária, intitulado *Ladybug*, e também, ao livro que havia acabado de conhecer, *Quem soltou o Pum?*. Com base nesse interdiscurso, o sujeito-aluno teceu um fio condutor para sua narrativa, tessitura possível pelo trabalho do interdiscurso no intradiscurso, pois por mais que ele se utilize dos sentidos já existentes (já-lá), o sujeito-aluno constrói sua versão para a história (intradiscurso), assumindo um posicionamento favorável para que todos tenham a liberdade de soltar o “Pum”, indiciando seu desejo de liberdade.

Atravessado pela linguagem e pela história, sob o modo do imaginário, o sujeito só tem acesso a parte do que diz. Ele é materialmente dividido desde sua constituição: ele é sujeito de e é sujeito à. Ele é sujeito à língua e a história, pois para se construir, para (se) produzir sentidos ele é afetado por elas. Ele é assim determinado, pois se não sofrer os efeitos do simbólico, ou seja, se ele não se submeter à língua e a história ele não se constitui, ele não fala, não produz sentidos. (ORLANDI, 2015, p. 46).

Pacífico (2002), considerando os conceitos de paráfrase e de polissemia propostos por Orlandi (2011), apresenta os conceitos de fôrma-leitor e de função-leitor. Segundo Pacífico, tais conceitos referem-se a posições discursivas que o leitor pode ocupar, as quais podem interferir no processo de autoria. Assim, o sujeito-aluno, no recorte acima, explicita sua relação com o interdiscurso no seu intradiscurso e se mostra menos capturado pela fôrma leitor (posição discursiva que a escola impõe ao permitir apenas a repetição do sentido) e

desliza para a função- leitor (posição discursiva ocupada pelo leitor que realiza uma leitura sócio-histórica, que não está fadado a repetir um único sentido).

Considerando todos esses pontos, propomos, então, que existem lugares de sujeito-leitor que assumem o que chamamos de fôrma-leitor (no sentido de fôrma, molde), fôrma esta determinada pela ideologia dominante em cada formação social, que tem como objetivo limitar o processo de significação do sujeito, sua possibilidade de interpretação; por isso, o sujeito-leitor que assume a fôrma-leitor realiza uma leitura inteligível, (parafrástica) em que o controle do sentido sempre está presente. Por outro lado, existem analistas de discursos, isto é, sujeitos que assumem a função-leitor e estes sujeitos não são “formatados” (expressão emprestada da informática para realçar a presença da polissemia nos textos), não repetem os sentidos instituídos como dominantes, e sim, procuram compreender como são criados alguns efeitos de sentido e não outros procuram investigar como se dá, num dado momento sócio-histórico, o funcionamento discursivo, que é novo e único em cada texto; assim, o sujeito que assume a função-leitor realiza uma leitura interpretável, polissêmica (PACÍFICO, 2002, p. 30).

A partir do recorte acima analisado, defendemos a necessidade de as escolas proporcionarem um tempo e espaço na rotina diária para a leitura, para criar condições de os alunos ocuparem a função-leitor. Dessa forma, a nosso ver, os sujeitos-alunos potencializarão o envolvimento e o encantamento com a literatura, com a leitura, escrita e autoria. Sabemos que o difícil é reestruturar a prática das escolas que acreditam ser a reescrita e a releitura o fio condutor para uma efetiva aprendizagem da leitura e escrita. As instituições de ensino priorizam os processos parafrásticos, de memorização, que cada vez mais cristalizam os sentidos, não possibilitando que o sujeito-aluno promova deslocamentos, que seja um sujeito criativo, que faça leituras polissêmicas. Cabe ao professor despertar em seus alunos novos lugares e posições discursivas a partir, por exemplo, da leitura das obras literárias, com seus espaços abertos, as quais funcionam como base para o aprendizado, no âmbito do letramento.

Pois sabemos que o grande problema encontrado hoje nas escolas é que o trabalho com a literatura tem assumido um papel equivocado, o de modelador de comportamento. Se analisarmos o sentido etimológico da palavra “texto”, encontramos, no latim, o significado de tecido. “(...) – são entrelaçamentos ou cadeias de fios, tomando-se, é lógico, os fios do texto escrito como encadeamentos sintáticos-semânticos, numa dimensão discursiva-ideológica.” (BRAGATTO FILHO, 1995, p. 15).

Convém lembrar, também, que determinados tipos de tecidos, como as rendas, os crivos e, especialmente, as malhas tecidas à mão, possuem orifícios, espaços vazados. Assim também ocorre com alguns textos escritos, notadamente os literários. Eles possuem determinadas lacunas ou espaços

vagos ou nebulosos que são descobertos e preenchidos pelos leitores. (BRAGATTO FILHO, 1995, p. 15).

Recorte 5 ⁴

Sujeito-aluno B- Tia posso te contar a história do meu desenho? E depois vou contar a historinha pra todo mundo

Pesquisadora- Claro!

Sujeito- aluno B- Essa é a história de um menino que não viajou

Ele não viajou, mas comprou um lindo bolo pro seu aniversário, que também é uma coisa legal!

Um dia ele encontrou esse linda flor, e essa flor virou uma menina de verdade

Ai depois essa menina virou uma aranha, que tá nessa teia aqui, mas ela não picava ninguém na casa do menino e fim.

Diante do desenho do sujeito-aluno B e da narração de sua história, podemos concordar com Orlandi (2015) em que:

O dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua. O que é dito em outro lugar também significa nas “nossas” palavras. O sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele. Por isso é inútil, do ponto de vista discursivo, perguntar para o sujeito o que ele quis dizer quando disse “x” (ilusão de entrevista *in loco*). O que ele sabe não é suficiente para compreendermos que efeitos de sentidos estão ali presentificados. (ORLANDI, 2015, p. 30).

Observamos, novamente, um sujeito-autor de seu discurso, embora essa seja uma posição discursiva tantas vezes silenciada, interditada para os alunos, como estamos apresentando em nosso trabalho. No caso em análise, o sujeito constrói uma significação para seu desenho e quer que ela tenha valor; ele quer ser ouvido, quer produzir seus efeitos de sentido e não quer reproduzir as cores e formas sempre solicitadas pela professora; ou seja, o sujeito não quer se constituir a partir do discurso do sujeito-professor, o qual pré-determina seu curso. Mesmo que seu desenho e história sempre sejam perpassadas por outros sentidos, a autoria se faz presente, seu texto parte de um fio discursivo e com este o autor cria a ilusão de que ele é a origem do seu dizer. Essa ilusão é necessária para que o sujeito se constitua na

⁴ O desenho referente ao recorte de número 5 se encontra nos anexos.

posição de autor e esse movimento deve ser autorizado, respeitado e garantido desde os mais tenros anos da Educação Infantil.

O sujeito só se faz autor se o que ele produz for interpretável. Ele inscreve sua formulação no interdiscurso, ele historiciza seu dizer. Porque assume sua posição de autor (se representa nesse lugar), ele produz assim um evento interpretativo. O que só repete (exercício mnemônico) não o faz. (ORLANDI, 2007, p. 70).

Diante do recorte acima e, embasado nos nossos conceitos de AD, o sujeito-aluno B, portanto, se faz autor, sai da paráfrase, e mesmo no âmbito do repetível histórico, pois é como funciona o interdiscurso, ele assume sua posição de autor.

Em nosso recorte de número 5, descrito acima, podemos observar também, como a língua faz sentido. Segundo Bagno (1999, p.116), “A língua é viva, dinâmica, está em constante movimento — toda língua viva é uma *língua em decomposição e em recomposição, em permanente transformação*”, como as condições de produção permitem ou não o surgimento dos gestos interpretativos, do deslizamento de sentidos, da produção do sujeito-aluno, quando autorizado em seu discurso.

De forma que assim como a língua é dinâmica, viva, as interpretações, leitura, a escrita, os desenhos, ou qualquer forma de arte, não são permanentes, ou estáticas.

Quando retomamos uma leitura, que já fora realizada anteriormente, percebemos que nossa interpretação nem sempre é a mesma; se os sentidos estivessem colocados às palavras, interpretaríamos sempre da mesma forma, mas o que ocorre é cada vez que relemos algo podemos dar ao texto interpretações distintas (somos outros, inseridos em outros contextos). (RODRIGUES; PACÍFICO, 2007, p. 52).

Tomando como corpo nesse movimento da língua, encontramos a agregação, o deslocamento e o desprendimento de sentidos que acontecem e vão atribuindo uma nova roupagem para os textos produzidos pelos alunos em suas produções. E é nesse processo que o analista do discurso deve se atentar em olhar e em acompanhar o movimento pendular dos dados que serão analisados, deixando o discurso já instituído ter a oportunidade de produzir novos significados e, conseqüentemente, ressignificar-se.

[...] que o texto não é um quebra-cabeça, que só pode ser montado de uma única maneira, senão as peças não se encaixam; ao contrário, o sentido do texto não está pronto, mas, sim, à espera de um leitor que percorra o texto, a história do texto, a sua própria história de leitura, o seu arquivo, para que haja uma cooperação entre leitor e autor na produção do sentido, um

enriquecimento cultural, individual, uma ampliação do horizonte do leitor. (ROMÃO; PACÍFICO, 2006, p. 11).

No último dia da nossa coleta de dados, como já descrito anteriormente, solicitamos que os sujeitos-alunos, ficassem agrupados em três ou quatro para compartilharem suas impressões em relação à música e ao desenho solicitado. Após ouvirem a música “*Aquarela*”, de Vinicius de Moraes, oralizaram suas impressões em relação a ela e, com base nas interpretações, questionamos:

Recorte 6

Pesquisadora: E, então, turma, o que acharam da música?

Todos: Legal!

Pesquisadora: E o que mais além de legal? Perceberam algo?

Sujeito- aluno B: Que ele viajava nos desenhos.

Pesquisadora: Viajava? Ele quem?

Sujeito- aluno C: Ah um menino que tava cantando.

Pesquisadora: Como ele viajava no desenho?

Sujeito-aluno A: Ele ia imaginando e desenhando um monte de coisa

Sujeito-aluno B: Viajava todo o mundo desenhando

Pesquisadora: Nossa turma que legal, então, como eu perguntei naquele primeiro dia, dá pra viajar sentadinho aqui na escola?

Todo: Sim!

Pesquisadora: Como?

Sujeito- aluno B: Imaginando

Pesquisadora: Então agora vou dar uma folha de papel colorido pra cada um, e giz de lousa molhado colorido, vocês vão poder desenhar o que quiserem, só deixar essa imaginação ir longe. Vou levar como lembrança de nossos dias juntos.

Sujeito-aluno A: Agora a gente pode viajar.

Sujeito-aluno B: E pensar.

Podemos analisar aqui a partir do recorte 6, no diálogo com a turma, especificamente no momento em que o sujeito-aluno B conclui que é possível viajar sem sair da escola por meio do imaginação, os diversos sentidos que a história, a literatura tem sobre o sujeito.

(...) o que indicia a possibilidade que a história tem de transportar, mesmo que imaginariamente, a criança para outro lugar, em que ela possa estar em contato e em confronto com outras posições discursivas, construindo várias

possibilidades de sentidos para os textos, para o mundo que a cerca. (ROMÃO; PACÍFICO, 2010, p. 109).

Após dez visitas, pudemos ouvir os sentidos produzidos por eles, observamos o modo como foram afetados pelo discurso, pois os sujeitos-alunos conseguiram colocar em discurso o sentimento, constataram ser possível viajar sem sair da escola. Os sujeitos-alunos, enfim, puderam se sentir autorizados para falar, para produzir discurso. Concordamos com Pêcheux, (1990) em que “O discurso é sempre pronunciado a partir de *condições de produção* dadas” (p. 77). Percebemos, portanto, o quanto as condições de produção influenciam no discurso do sujeito.

As condições de produção do discurso devem ser pensadas tendo em vista o sujeito e sua situação social; assim, os aspectos sócio-histórico-ideológicos que envolvem tanto a formação desse sujeito como também a formação do discurso são fundamentais para as análises. É necessário, ao analisar um texto, compreender quem é o sujeito enunciador e como ele imprime significado ao seu próprio discurso de acordo com determinadas formações ideológicas, bem como as condições histórico-sociais para a produção de sentidos. (PEREIRA, 2013, p. 34).

Finalizamos nossas análises, especificamente nesta seção de assunção da autoria, com a certeza de que o acesso ao arquivo foi senão relevante, imprescindível para que a autoria vigorasse em nossa pesquisa, além de finalizarmos com os diversos gestos de interpretações possíveis diante dos recortes analisados, todos construídos por meio da oralidade dos sujeitos-alunos de nossa pesquisa.

CAPÍTULO 5

Até as princesas soltam pum: gestos de interpretação em Literatura Infantil

Brincadeira de criança em noite de São João (Heitor dos Prazeres, 1962)

Vivendo, se aprende; mas o que se aprende mais,
é só a fazer outras maiores perguntas.
(Guimarães Rosa - Grande Sertão Veredas, 1956)

Se nossa pesquisa mostrou como vigorou o silêncio dos sujeitos-alunos durante o primeiro período de nossa coleta, propomos aqui uma análise do livro de literatura infantil “*Até as princesas soltam pum*”, escrito por Ilan Brenman e Ionil Zilberman (segue as imagens da capa em anexo), que assim como o livro utilizado em nossa pesquisa, para a coleta de dados (Quem soltou o pum?) este também contém humor e um certo mistério, que instigam a imaginação dos sujeitos-alunos, ambos escolhidos com intuito de construir um percurso, dentre tantos possíveis para o trabalho com literatura infantil na Educação Infantil. Isso porque consideramos importante não apenas apontar a ausência disso no contexto escolar, mas também ocupar, como o sujeito professor e pesquisador, principalmente desse trabalho, na posição discursiva de autor de uma possível atividade pedagógica a ser desenvolvida no âmbito da sala de aula.

O livro “*Até as princesas soltam pum*”, escrito por Ilan Brenman e Ionil Zilberman, narra a história de uma menina, Laura, que após um dia de aula em que ocorreu uma discussão com seus colegas, chega a casa com a seguinte pergunta para o seu pai: “As princesas soltam pum?” Seu pai, então, vai até a biblioteca de casa e encontra o *Livro secreto das princesas*. Com a leitura desse livro, o pai começa a elencar as princesas clássicas e, encaixando perfeitamente nas narrativas tradicionais, isto é, costurando um diálogo intertextual encantador com os clássicos infantis, o pai mostra a Laura que as princesas também são como qualquer pessoa, sentem ansiedade, possuem problemas gastrointestinais e, por consequência, também soltam pum. A cada página uma surpresa e todas elas tecidas com muito humor.

Iniciamos nossa análise, do livro de literatura infantil escolhido, pela página de número 10, momento exato em que o personagem do pai se desloca até a biblioteca de sua casa para procurar e iniciar a leitura do livro secreto das princesas para sua filha. O que já nos chama a atenção nessa formulação é o fato de ser escrito “o pai, que amava livros e boas histórias, assim como a filha”, além de ter uma biblioteca em casa, e tudo isso refletir, aparentemente, de forma extremamente positiva na menina Laura, pois a paixão por livros e boas histórias pode ser interpretada como um bom costume, passado de pai para filha, estes sentidos poderiam vir a causar diversas inquietações e indagações nos sujeitos-alunos dentro de sala de aula, no momento da contação da história, como por exemplo: um bom pai deveria ter sempre um livro à mão, ou muitos, que se o pai gosta, naturalmente a filha também deveria apreciar, o quão a leitura é importante, a naturalização dos sentidos indiciando que seria possível todos os pais amarem livros, boas histórias; será que todas as famílias têm condições para comprar livros; a literatura e as artes são acessíveis a todos?; e tantos outros sentidos que

poderiam surgir na interlocução com os alunos. E assim poderíamos analisar aqui diversas outras interpretações possíveis de serem realizadas pelos sujeitos-alunos em sala de aula, mediadas pelo professor, sempre com intuito de fomentar discussões, buscar o acesso ao arquivo e permitir autoria de seus alunos.

Figura 1 – Página do livro Até as princesas soltam pum

Fonte: Brenman e Zilberman (2008).

O ato de ler é tematizado com frequência nos espaços escolares; diz-se que é preciso ler, que os alunos devem ter o hábito da leitura, que lendo os alunos aprendem vocabulário novo, que quem lê muito escreve bem e que leitura é condição para a cidadania. Também circulam, hoje, dizeres apontando a dificuldade que os alunos teriam em ler e interpretar, o desprazer com que o livro paradidático circula na sala de aula, a inviabilidade de se comprar livros pelo seu preço exagerado e, sobretudo, a falta de tempo com que os professores tangenciam o exercício de ler em seu cotidiano. Soma-se isso a carência de espaço público de leitura com acervos atualizados e com profissionais formados para contar histórias, promover rodas de leitura e indicar obras adequadas ao interesse do usuário. Todos esses sentidos sobre ler circulam, socialmente, de modo a fazer falar com a escola, em geral, lê pouco ou conduz mal a prática de leitura e, também, como enfrenta tais atividades como um dever de casa difícil de cumprir (ROMÃO; PACÍFICO, 2010, p. 11-12).

A partir da citação acima, podemos descrever mais uma vez a importância de um trabalho partindo do professor, a direção e, envolvendo além da turma em sala de aula a

família, comunidade sempre embasado em boas leituras e discussões que permitam acesso e ampliação do arquivo. Pois compreendemos que, assim como para Pêcheux (1995⁵ apud ROMÃO; PACÍFICO, 2006, p. 17) “o ato de ler instala a polissemia, a metáfora, a leitura do arquivo e dos saberes de cada aluno, a investigação das condições de produção dos sentido e sua inserção histórica”.

Na página seguinte, continuação do diálogo do pai com a filha, ela questiona “o que é isso, pai?” Este momento nos sugere a inquietação das crianças, a curiosidade, e como essa escrita circula nos diversos contextos, seja da sala de aula, em casa, em quais quer ambientes que a criança frequente. A criança que muito questiona, a qual demonstra interesse e curiosidade seja no universo infantil ou adulto é vista de que forma pelos adultos?

Pelo acesso a memória discursiva, e efeito da ideologia, podemos interpretar que os sentidos de criança curiosa sempre foram atrelados a imagens pejorativas, com frases que de tão repetidas criam efeitos de naturalizadas, produzindo sentidos que lhes parecem, portanto, evidentes, por exemplo: “isso é conversa de adulto, criança não se mete”, ou em discursos pedagógicos autoritários, os quais observamos ainda tão vigente em sala de aula, “agora não é hora de perguntar”, “essa pergunta não tem nada a ver com o assunto”, “criança *xereta*” e isso vem permeando toda nossa história, permitindo que vigorasse o silêncio em diversos contextos infantis, em especial no âmbito escolar, ambiente de nossa pesquisa.

O processo ideológico não se liga à falta, mas ao excesso. A ideologia representa a saturação, o efeito de completude que, por sua vez, produz o efeito de “evidência”, sustentando-se sobre o já dito, os sentidos institucionalizados, admitidos por todos como “naturais”. Pela ideologia há transposição de certas formas materiais em outras, isto é, há simulação. Assim, na ideologia não há ocultação de sentidos (conteúdos) mas apagamento do processo de sua constituição. (ORLANDI, 2007, p. 66).

Diversas pesquisas revelam que os adultos, em muitas ocasiões até sem se dar conta, sentem que essa curiosidade pode ser inoportuna e inclusive podem interpretar isso como algo negativo, que a criança pergunte sempre que tenha dúvidas, principalmente em sala de aula, ambiente que muitos professores com discurso autoritário, ainda acreditam e defendem que uma boa aula é aquela em que todos os alunos permanecem em silêncio, sem interrupções. Mas, a realidade é que a curiosidade das crianças é algo que deve ser sempre potencializada para que posteriormente elas possuam “voz”, senso crítico, autonomia, saibam questionar

⁵ PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. 2ª ed. Campinas: Editora Unicamp, 1995.

quando indagadas, consigam se posicionar, argumentar e serem autoras de seus discursos. Não se deve “cortar as asas” da curiosidade, pois acreditamos que ela funciona como um passo fundamental para a aprendizagem.

Existe um interdiscurso sustentado pelos sentidos dominantes sobre o que é ser criança e o que lhe compete, na vida social, como por exemplo: a criança é um ser humano não-adulto que deve obediência aos pais, professores, aos mais velhos; deve ser disciplinada; quando um adulto fala, a criança só ouve; criança não participa da conversa de adultos, pois ao contrário revela falta de educação; criança não precisa saber o porquê de algumas coisas, em geral, delicadas para o adulto responder, cuja a resposta sempre é: “*é assim e pronto*”; a criança deve estar sempre limpa, com os cabelos arrumados, entre tantos outros deveres. (ROMÃO; PACÍFICO, 2010, p. 72-73).

Segundo Freire (2011) a superação, ao invés da ruptura, se dá na medida em que a curiosidade ingênua, associada ao saber comum, se critica, aproximando-se de forma cada vez mais metodologicamente rigorosa do objeto alcançável, tornando-se curiosidade epistemológica. Muda de qualidade, mas não de essência, e essa mudança não se dá automaticamente. Essa é uma das principais tarefas do sujeito professor, o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil, com o objetivo de inquietar o sujeito-aluno e não acomodá-lo, silenciá-lo.

Figura 2 – Página do livro Até as princesas soltam pum

Fonte: Brenman e Zilberman (2008).

As crianças iniciam seus processos de descobertas desde o seu nascimento, por meio de olhares atentos, ao se deslocarem e a explorarem o mundo ao seu redor. A curiosidade, o interesse e motivação, fatores indispensáveis para que o aprendizado tenha êxito. As crianças são pequenas exploradoras do mundo e sempre vão querer saber mais e mais, por isso o papel do professor não é, em absoluto, cortar essa curiosidade, mas pelo contrário, o intuito é conseguir que esse interesse e essa motivação não se percam pelo caminho árduo do crescimento infantil e das etapas escolares. Como professor, sabemos que, sem a curiosidade que nos move, não se aprende nem ensina. A construção do conhecimento implica o exercício da curiosidade, o estímulo à pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta. O fundamental é que professor e sujeitos-alunos saibam que a postura deles é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada. A dialogicidade, no entanto, não nega a validade de momentos explicativos, narrativos.

A partir dessas constatações, o sujeito professor poderá programar atividades pedagógicas que desenvolvam os conceitos que as crianças já estão constituindo, e que estas sejam adequadas às suas possibilidades reais e também potenciais, permitindo afirmar que a ação educativa deve ser antes de tudo refletida, planejada e em avaliação contínua. O fazer pedagógico no contexto da Educação Infantil deve ser criativo, flexível, atendendo às individualidades sem perder de vista o coletivo. Pensar sobre isto implica reinventar cotidianamente o fazer pedagógico, para que neles se deem as interações do sujeito com o mundo físico e social, oportunizando construir/desconstruir/reconstruir os conhecimentos necessários.

Rousseau (1995) defendeu os ideais do romantismo, os quais aplicou à educação, acreditando na bondade inata dos indivíduos, e direcionando a educação no sentido da potencialização dos atributos humanos. O filósofo foi um dos pioneiros a demonstrar que a criança pensava, via e sentia de forma diferente do adulto; desse modo, chama a atenção para o fato de que o processo educacional deve observar as peculiaridades do pensamento infantil, abolindo toda a artificialidade e repressão, claro sempre priorizando o contexto sócio-histórico, como nós da AD defendemos.

O uso da palavra mistério na página seguinte, e todo o contexto em que ela aparece, com o pai trancando a porta, sussurrando, construindo assim um momento “mágico”, permeado por fantasia, aguçando o imaginário da menina Laura; Este momento nos evidencia também os efeitos de sentidos que essa palavra carrega, pois atua assim como a linguagem esta para AD, viabilizando a ideia de opacidade, instigando e permitindo diversos gestos de

interpretação e levando a assunção da autoria por parte do leitor, o qual diante das diversas possibilidades interpretativas poderá ser conduzido onde seu imaginário desejar, e de acordo com a condição de produção, sua posição discursiva, com o acesso ao arquivo irá construir suas interpretações no momento da leitura e posteriormente em seus diálogos com os sujeitos-alunos e o professor.

Figura 3 – Página do livro Até as princesas soltam pum

Fonte: Brenman e Zilberman (2008).

Então, no momento que o pai revela ter encontrado o livro secreto das princesas, “...o coração de Laura disparou.”, nós entendemos que a escola deva ser esse lugar, ambiente propício para instigar a curiosidade, intensificar os sentidos, aguçar a imaginação, levar o sujeito-aluno para o mundo da imaginação, em especial na Educação Infantil, que tem como chão o universo das brincadeiras, do lúdico, onde a literatura infantil preenche o imaginário das crianças, que com delicadeza e verdadeira fascinação inquieta a mente e permite que ela vá onde quiser, ou onde o sujeito-aluno, talvez, nem pudesse se imaginar.

Considerando que estamos trabalhando, diariamente, com produção e interpretação de textos, não apenas como atividade linguageira, mas também, como analistas de discursos em nossa atuação profissional, na área do ensino de língua(gem), defendemos que os alunos precisam estar em

contato com textos que apresentem diferentes maneiras de fazer circular sentidos sobre o mundo. (ROMÃO; PACÍFICO, 2010, p. 113).

A análise do discurso compreende, portanto, a importância do trabalho com a literatura atrelado a interpretações de texto, não de atividades, como vistas nos livros didáticos, onde usa-se trechos dos textos para questionar os sujeitos-alunos a identificar e circular onde está um verbo, copie o título do texto, ou o que o autor quis dizer nesse trecho, onde ambas não permitem os gestos de interpretação dos sujeitos-alunos, que não buscam a polissemia em sala de aula, que acreditam em interpretações unívocas.

Essas atividades são chamadas de análise e reflexão do sistema de escrita, ou seja, são atividades que serem para levar o aluno a compreender o funcionamento alfabético do sistema de escrita. Dessa forma, vemos que as atividades têm o intuito de levar o aluno a aprender a ler e escrever e não de ampliar conhecimento dos alunos. (RIBEIRO; ROCHA, 2013, p. 99).

Atividades essas, que podemos considerar apenas para decodificação de um sistema de escrita e leitura, que não levam os sujeitos-alunos a autoria e, que não permitem acesso ao arquivo. Além de que o título do livro que o pai encontra, o qual é sobre as princesas dos clássicos, e todo o decorrer da história do livro, já remete ao arquivo de cada sujeito-aluno sobre os clássicos infantis, onde se não houvesse essa construção do arquivo, a intertextualidade não seria possível.

O próximo trecho do livro que nos chama atenção é quando o autor escreve: “O pai pulou algumas páginas”; Pois então, pular algumas páginas, palavras essas que, para nós da AD, remetem à autorização e, autoria, de maneira que o pai se sentiu autorizado em fazer isso, será que a professora se autoriza a fazer isso no âmbito de sua sala de aula, no momento da contação de histórias, ou no uso diário do livro didático.

Pesquisas nos mostram que diversos livros didáticos desautorizam os professores desde as primeiras páginas, onde em sua maioria, oferecem o Guia de Planejamento e Orientações didáticas com diversas orientações de como conduzir as aulas durante todo o período do ano letivo, além de trazer as respostas que eles devam esperar e considerar de seus sujeitos-alunos:

[...] tais orientações dividem-se em: objetivos, planejamento e encaminhamento. E apresentam-se como receituários, pois discriminam passo a passo como os professores devem proceder para que as atividades ocorram de forma exitosa, o que nem sempre possibilita ao professor inovar ou ir além do proposto. Nesse sentido, o que deveria ser um guia de orientações passa a ser um guia procedimental, que pressupõe um professor

despreparado e ingênuo, e ainda, que desconsidera a função do professor de preparar e encaminhar sua própria aula. É a explicitação do controle sobre o professor e a aprendizagem moldada do aluno. (RIBEIRO; ROCHA, p. 110).

Figura 4 – Página do livro Até as princesas soltam pum

Fonte: Brenman e Zilberman (2008).

Podemos observar nessa citação, como os professores podem vir a ser silenciados, como o material didático muitas vezes busca um controle sobre o professor, a sua aula e, conseqüentemente sobre os sujeitos-alunos, professor esse o qual já foi considerado o detentor do conhecimento, o “dono do saber”. Trazemos para reflexão novamente então o sujeito-professor que muitas vezes não se sente autorizado no contexto escolar, como pode, portanto, autorizar seus sujeitos-alunos.

Nas práticas de leitura e produção, assim como nos materiais didáticos que circulam em sala de aula, o texto entra menos como produtor de sentidos e mais como suporte de análises gramaticais, agora também textuais, como se o mero conhecimento de estruturas e tipos textuais, regras e normas pudesse fazer circular o diálogo e os sentidos. (ROJO, 2008, p. 89-90).

No decorrer das páginas deste livro de literatura infantil, escolhido cautelosamente por nós, conseguimos observar diversos gestos de leitura e interpretação possíveis de serem trabalhados em sala de aula, sempre com intuito de dar voz aos sujeitos-alunos, de permitir polissemia nos diálogos, de acesso e construção do arquivo.

Sabemos, apoiados na AD, que os sujeitos são afetados constantemente pela cultura da dominação, o que desta forma não lhes permite ocupar como cidadãos-autores inúmeras posições sociais, especialmente, as de autores e leitores, cabendo-lhes, na maioria das vezes, ocupar as posições de copistas e ledores. (RIBEIRO; ROCHA, p. 117).

Portanto, uma de nossas análises pode ser, que o oposto de tais sentidos de silenciamento descritos, e desautorização, vem o desejo de liberdade, seja ele na oralidade ou na escrita, os quais para nós da AD devam sempre ser legitimados em sala de aula e que a busca por tal autorização de sujeitos professores e alunos seja diária.

Escrever sobre liberdade é sempre um tema muito instigante, principalmente pelo fato de que, refletir sobre esse sentido significa, também, considerar suas possibilidades de interpretação em cada momento sócio-histórico, visto que, em cada época, a liberdade do sujeito foi mais ou menos vigiada, controlada, permitida, disputada. Apesar de tudo isso, as borboletas sempre estiveram lá, aqui, aí, por todos os lugares, independentemente das relações sociais desiguais de poder, realizando seu lindo vôo, mesmo que fosse um vôo frágil, delicado, mais que sugeria, no movimento de bater de asas, uma possibilidade de ir para um lugar novo, talvez diferente daquele em que se encontrava. (ROMÃO; PACÍFICO, 2010, p. 79).

Finalizamos por hora, nossa reflexão diante de alguns dos diversos gestos de interpretações possíveis sobre a leitura do livro escolhido, com a certeza de que a leitura atrelada à liberdade e à literatura, a busca pela autoria, a construção do acesso ao arquivo, permitem ao sujeito-aluno um universo literário e por que não mais livre e menos desigual, permitindo que se rompa com sentidos legitimados, mas que possam, sim, ser então questionados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem título (Heitor dos Prazeres, 1961)

Porque há o direito ao grito. Então eu grito. Grito
puro e sem pedir esmola.
(Hora da estrela - Clarice Lispector, 1977)

Buscando criar um efeito de fechamento, para nosso texto, mesmo sabendo que os sentidos nunca cessam, percebemos o quão desafiador é criar um espaço para assunção da autoria na oralidade no âmbito da sala de aula, especificamente, nos anos iniciais da Educação Infantil, articulado à nossa linha de pesquisa, que é a Análise do Discurso pecheuxtiana e a teoria do letramento segundo a perspectiva de Leda V. Tfouni (2010). Contudo, nesse momento, é preciso um alinhavo final.

Referente às condições de produção aqui apresentadas, concluímos que os sujeitos-alunos ocuparam a posição de autor, apenas a partir do momento em que tiveram acesso à interpretação dos diversos textos e, portanto, foi instaurada a polissemia por meio do acesso ao arquivo. Na Educação Infantil, especialmente quando a oralidade é valorizada, nota-se que os sujeitos-alunos começam a produzir sentidos seja da produção de texto visual, do desenho, da oralidade e por meio de músicas. Portanto, esse trabalho precisa ser valorizado e recuperado nas práticas da Educação Infantil.

Quando me refiro à pluralidade das leituras não estou pensando apenas na leitura de vários textos, mas, sobretudo, na possibilidade de se ler um mesmo texto de várias maneiras. Este é um aspecto fundamental no aspecto de significação que a leitura estabelece. (ORLANDI, 2008, p. 87).

Podemos dizer, que a escola, embora seja entendida como um lugar designado para a circulação dos conhecimentos teóricos, incluindo a do discurso polêmico, não tem promovido a propagação de tais saberes, nem mesmo vem cumprindo seu papel de instaurar discussões e reflexões sobre temáticas diversas. Ao contrário, nossas análises nos permitem afirmar que a escola desde a Educação Infantil tem trabalhado com o discurso autoritário (ORLANDI, 2015), no qual o sujeito-aluno tem a possibilidade de discordar de maneira limitada, ou esta tende praticamente a zero, o diálogo não é uma prática diária, os sujeitos-alunos são silenciados, por meios de discursos pedagógicos naturalizados, em que a referência de um ambiente ideal para a sala de aula é uma sala quieta e com respostas homogêneas.

Mas, com base nas nossas análises, notamos, fundamentado na posição dos sujeitos-alunos, a partir do momento em que as condições de produção foram modificadas, esses sujeitos-alunos puderam se fazer ouvir, por meio em seu discurso, marcando assim indícios de autoria em suas produções, nas quais eles se utilizavam do discurso oral como mecanismo até para driblar o discurso autoritário o qual por tantas vezes observamos ser o vigente na sala de aula, pois por intermédio do sujeito-professor imperava um silenciamento constante.

Conseguimos, a partir disto, então defender que a Educação Infantil não é um espaço de “copie e cole”, em que os sujeitos-professores transmitam conhecimentos, e os sujeitos-alunos os recebam como um depósito, em que não haja diálogos, mas que a Educação Infantil é um espaço de discussões, autoria, e se constitui a base para vida do aluno, seja no âmbito escolar ou não.

No decorrer de nosso trabalho, também foi possível analisar que o papel do sujeito-professor está diretamente ligado à posição que ele ocupa, por isso, defendemos que é preciso disponibilizar aos sujeitos-professores condições para que ocupem a posição de autores do seu discurso e nessas condições podemos incluir o acesso e o estudo dos referenciais teóricos dos quais o sujeito-professor não pode ser privado quando assume a docência, pois apenas a partir do momento em que ele se sinta autor de seu discurso é que ele possibilitará condições para que o sujeito-aluno também assuma-se nessa posição autoral. Embora esse não tenha sido o objetivo deste trabalho, os resultados apontam a pertinência deste estudo para a formação do professor, no sentido de que ele possa, com os sujeitos desta pesquisa, escutar o quanto o aluno necessita ser ouvido e que a escuta dos pequenos autores e leitores possa provocar reflexões nas práticas docentes.

Nessa mesma direção, entendemos a necessidade de garantir-se uma ótima formação aos sujeitos- professores, os quais são os mediadores para as novas concepções e práticas pedagógicas. Assim, será preciso, em primeiro lugar, que os sujeitos-professores descubram a leitura, experimentem eles próprios a condição de leitores e saiam da condição de *ledores*. Antes de mais nada, será preciso que se apropriem do ato de ler, dos múltiplos gestos de interpretação e das estratégias pedagógicas ajustadas a tal perspectiva. Fazer do mediador um bom leitor e, ao mesmo tempo, profissional competente na área é condição mínima para uma educação digna e de qualidade.

Nosso trabalho é prova de que um professor-leitor muda as práticas pedagógicas. No início, nossa coleta de dados apontava um silenciamento por parte dos sujeitos-alunos, pois não havia leitura, não havia disputa de sentidos, não havia interpretação em sala de aula. A partir do momento em que modificamos a metodologia para a coleta de dados, em que propusemos atividades de linguagem nas quais a polissemia fora aberta, e proporcionamos novas condições de produção, permitindo o acesso ao arquivo (leituras de literatura infantil, vídeos, músicas), constatamos que a relação dos interlocutores foi modificada; logo, a produção dos sentidos também.

Durante todo o processo de realização deste trabalho, desde o surgimento das primeiras ideias até o momento em que buscamos um fechamento para ele, ainda que ilusório,

por diversos períodos revimos e refizemos a trajetória sempre que julgávamos necessário e pertinente, mas mesmo que busquemos responder a diversos questionamentos, os quais nos propusemos desde o início, a certeza de que nunca esgotaremos os gestos interpretativos permanece, mas a satisfação de trazer aqui um olhar de professor-pesquisador pelo viés do analista do discurso sobre a importância das práticas na Educação Infantil, corresponde a pertinência deste estudo.

Nosso trabalho no decorrer da pesquisa, embora bem estruturado, foi se transformando, criando novos caminhos, delineando-se de forma a nos levar para a construção de diversos outros sentidos, pois a princípio, o arquivo não era nosso principal objetivo de análise, e sim como e se a autoria por meio da oralidade vigorava no âmbito da sala de aula, especificamente nos anos iniciais da Educação Infantil, mas no momento em que a coleta de dados se desenhava tornou-se evidente que o acesso e a constituição do arquivo eram decisivos para a configuração da autoria, pois apenas a partir desse acesso a autoria foi se concretizando. Dessa forma, o papel do arquivo tornou-se o eixo central de nossa pesquisa.

Sendo assim, foi possível, para os sujeitos-alunos, realizarem leituras polissêmicas, compreendendo, a partir dos mecanismos de produção dos sentidos dos textos, que os sentidos não germinam, mas são produzidos e, por isso, podem sempre ser vir a ser outros. Esse tipo de leitura coloca o sujeito não apenas na posição de falante, de tagarela, de indisciplinado; ao contrário, pela oralidade, mesmo os alunos não alfabetizados, como os sujeitos-alunos desta pesquisa, puderam interpretar o livro com base na contação da história, das múltiplas linguagens trabalhadas nesses momentos, assim como aconteceu com o vídeo e a música que levamos para a sala de aula. Dessa forma, não se trata então de decodificar as informações, mas, acima de tudo, expor-se à opacidade da língua e compreender os efeitos de sentido possíveis para cada discurso. Ressalta-se que este trabalho é embasado nos estudos da AD considerando que não há sentidos fechados, prontos, unívocos e que eles permitem ir além dos muros da escola.

Chegando ao fim da narrativa, com a certeza de que os caminhos trilhados guardam trajetórias que se entrecruzaram para contar um pouco do que foi vivenciado de modo coletivo, porém, significado de modo singular. Aqui, nas linhas finais, retomar essa trajetória a fim de compreendê-la, para além dos sentidos já instalados em nós, constitui-se um grande desafio. Talvez pelo entrecruzamento entre o objeto de estudo, o trabalho, a pesquisa e a vida. Desse modo, os novos caminhos que se apresentam já nos permitem refletir que nosso processo formativo na busca pela constituição da pesquisadora e da professora, e, também, da professora-pesquisadora não teve a linearidade que muitos esperam de uma trajetória, mas as

surpresas comuns a uma travessia. De modo que a vida atravessou a formação, assim como a formação atravessou a vida.

Dessa travessia, como já considerávamos, não saímos ilesas. Os encontros vivenciados pelos sujeitos (pesquisador-orientador, pesquisador-professor, ou pesquisador-aluno) moveram não apenas o que víamos nas práticas de letramento, na busca pela autoria, por meio da oralidade, a constituição e acesso ao arquivo, mas, especialmente, o nosso modo de olhar para os sujeitos no âmbito da sala de aula e de todo o contexto. Ou seja, além de podermos ver outras perspectivas pelos sentidos distintos compartilhados por cada sujeito com quem nos encontramos, das transformações profissionais e pessoais ocorridas ao longo do trajeto, também aprendemos a olhar para o outro e para suas palavras de outro modo, num reconhecimento de que é também pelo encontro com sua singularidade que nos constituímos singulares.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos ideológicos de estado**. Lisboa: Presença, 1970.
- ASSOLINI, F. E. P. **Pedagogia da leitura parafrástica**. 1999. 236f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 1999.
- ASSOLINI, F. E. P.; TFOUNI, L. V. Interpretação, autoria e prática pedagógica escolar. **Revista Odisseia**, Natal, 2008, ISSN 1983-2435. Disponível em <http://www.cchla.ufrn.br/odisseia/número.1/arquivos/>> 2008.
- ARAÚJO, T. V.; PACÍFICO, S. M. R.; ROMÃO, L. M. S. Sentidos interditados de leitura na escola e deslocamentos do sujeito: um dizer nas margens. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, 2011. DOI: 10.17771/PUCRio.PDPe.18845.
- BAGNO, M. **Preconceito Linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 1999.
- BRAGATTO FILHO, P. **Pela leitura literária na escola de 1º grau**. São Paulo: Ática, 1995.
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.
- _____. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996. Redação dada: Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.
- _____. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação básica**. Secretaria de Educação Básica, Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em 14 fev. 2019.
- _____. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para a educação infantil (Vol. III)**. Brasília, DF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2019.
- CORRÊA, B. C. Educação infantil e ensino fundamental: desafios e desencontros na implantação de uma nova política. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n.1, p. 105-120, jan./abr. 2011.
- _____. A Educação Infantil. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (Orgs) **Argumentação de ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. São Paulo: Xaniã, 2007, p. 13.
- _____. Considerações sobre qualidade na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº. 119, p. 85-112, 2003.
- BRENNAN, I.; ZILBERMAN, I. **Até as princesas soltam pum**. São Paulo: Brinque-Book, 2008.

COURTINE, J. J. **Metamorfoses do Discurso Político**: as derivas da fala pública. São Carlos: Claraluz, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.

HENRY, P. Os fundamentos teóricos da “Análise Automática do Discurso” de Michel Pêcheux (1969). In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs) **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel. Campinas: Editora da Unicamp, 1990, p. 13-38.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KLEIMAN, A. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. In: _____ (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Mercado Letras, 1995, p. 15-61.

_____. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, R. (Org.) **Alfabetização e letramento**: perspectivas linguísticas. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 173-203.

KUHLMANN JÚNIOR, M. Educando a infância brasileira. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Orgs.). **500 anos de Educação no Brasil**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 469-496.

_____. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2010.

MALDIDIER, D. **A inquietação do discurso** - (Re)ler Michel Pêcheux Hoje. Campinas: Pontes, 2003.

NUNES, J. H. Leitura de arquivo: Historicidade e compreensão. In: FERREIRA, M. C.; INDURSKY, F (Orgs.). **Análise do discurso no Brasil**: mapeando conceitos, confrontando limites. São Carlos: Claraluz, 2007, p. 373-379.

ORLANDI, E. P. Efeitos do verbal sobre o não-verbal. **RUA**, Campinas, v. 1, p. 35-47, 1995.

_____. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 4ª ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

_____. Autoria e interpretação. In: ORLANDI, E. P. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 5ª ed. Campinas: Pontes, 2007, p. 63-78.

_____. As histórias das leituras. In: ORLANDI, E. P. **Discurso e Leitura**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 41-46.

_____. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 6ª ed. Campinas: Pontes Editores, 2011.

_____. **Discurso em Análise: Sujeito, Sentido e Ideologia.** 2ª ed. Campinas: Pontes Editores, 2012.

_____. **Análise do Discurso:** princípios e procedimentos. 12ª ed. Campinas: Pontes, 2015.

PACÍFICO, S. M. R. **Argumentação e autoria:** o silenciamento do dizer. 2002. 193f. Tese (Doutorado em Ciências) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2002.

PACÍFICO, S. M. R. Discurso, literatura e autoria no ensino fundamental. In: SOUSA, L. M. A.; PACÍFICO, S. M. R.; GARCIA, D. A.; BASTOS, G. G.; ALMEIDA, J. F.; SANCHES, R. D. (Orgs.) **Travessias em discurso:** A língua na história. São Carlos: Pedro e João Editores, 2017, p. 119-140.

_____. **Leitura, escrita e autoria nas séries iniciais do Ensino Fundamental.** 2013. Trabalho de Pós-doutorado – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2013.

_____. O direito à argumentação no contexto escolar. In: PIRIS, E. L.; FERREIRA, M. O. (Orgs). **Discurso e Argumentação em múltiplos enfoques.** Coimbra: Grácio Editor, 2016. p. 191- 212.

PEREIRA, M. C. Análise de Discurso: Apresentação e Conceitos Fundamentais. In: PACÍFICO, S. M. R. **Professor e autoria:** interpretações sobre o Ler e Escrever. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013, p. 31-50.

PÊCHEUX, M. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs) **Por uma análise automática do discurso:** uma introdução à obra de Michel. Campinas: Editora da Unicamp, 1990, p. 61-162.

_____. Papel da memória. In: ACHARD, P. et al. Papel da memória. Campinas: Pontes, 1999. p. 49-57

_____. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. P. **Gestos de Leitura.** Campinas: Pontes, 2007, p. 49-59.

_____. **O Discurso:** Estrutura ou acontecimento. 5ª ed. Campinas: Pontes, 2012.

_____. **Semântica e discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.

PINTO, M. R. B. **Tempo e espaço escolar:** O (des)confinamento da infância. 28ª Reunião da ANPED, Florianópolis, UFSC, 2007. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/319066947/OK-Tempo-e-espaco-escolares-O-desconfinamento-da-infancia-pdf>.

_____. **O discurso de professores sobre a “grande divisa” entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental:** o funcionamento de estratégias argumentativas. 2016. 202f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2016.

POSSIDÔNIO, J. A.; PACÍFICO, S. M. R. Sentidos sobre não ser professor: concepção teórica e prática pedagógica na educação básica. In: SOUSA, L. M. A.; PACÍFICO, S. M. R.; GARCIA, D. A.; BASTOS, G. G.; ALMEIDA, J. F.; SANCHES, R. D. (Orgs.) **Travessias em discurso: A língua na história**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2017, p. 63-84.

RIBEIRO, A. P.; ROCHA, L. de P. Cantar pra quê? In: PACÍFICO, S. M. R. **Professor e autoria: interpretações sobre o Ler e Escrever**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013, p. 95-119.

RODRIGUES, E. S. S.; PACÍFICO, S. M. R. Investigações sobre a autoria em textos produzidos por alunos da 4ª série do Ensino Fundamental. In: PACÍFICO, S. M. R.; ROMÃO, L. M. S. **Leitura e escrita: no caminho das linguagens**. Ribeirão Preto: Alfabeto, 2007, p. 49-77.

ROJO, R. H. R. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de língua: um retorno ao trivium?. In: SIGNORINI, I. (Org.). **[Re]discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 73-108.

_____. **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola Editorial: 2012.

ROMÃO, L. M. S.; PACÍFICO, S. M. R. **Era uma vez, uma outra história: leitura e interpretação na sala de aula**. São Paulo: DCL, 2006.

ROMÃO, L. M. S.; PACÍFICO, S. M. R. **Leituras em discurso: a literatura infantil na sala de aula**. Ribeirão Preto: Alfabeto, 2010.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SILVEIRA, V. F. P. Por um acesso fecundo ao arquivo. In: Corpus III, Seminário Nacional, 2002, Santa Maria. **Resumos...** Londrina, junho de 2002.

SILVEIRA, V. F. P.; DIAS, C. **Análise do discurso em perspectiva: teoria, método e análise**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013.

SOUZA, J. C. R.; PACÍFICO, S. M. R. Sujeito e autoria no contexto escolar: contribuições da Análise do Discurso. **Revista da SPAGESP**, São Paulo, vol. 12, n. 2, p. 68-84, Jul./Dez. 2011.

STREET, B. V. **Literacy in Teory and Prattice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

TFOUNI, L. V.; ASSOLINI, F. E. **O discurso Pedagógico Escolar enquanto prática discursiva autoritária**. Trabalho não publicado.

TIZIOTO, P. A.; PACÍFICO, S. M. R.; ROMÃO, L. M. S. Leitura e interpretação: percursos que engendram a escrita infantil. **Leitura: teoria & prática**, Ribeirão Preto, v. 27, n. 53, p. 61-70, 2009.

APÊNDICES

Apêndice A – Autorizações para realização da pesquisa

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto.
Departamento de Educação, Informação e Comunicação
Curso de Pedagogia - Campus de Ribeirão Preto

OFÍCIO

Ilma. Sra. Maria José Esper Gomes de Figueiredo Carvalho

Professora Responsável pela Escola EMEB Jardim Onelia Menta

Solicitamos autorização para a realização da seguinte pesquisa
Autoria e Letramento nas produções orais de sujeitos que frequentam a Educação Infantil.

Pesquisadores responsáveis: Docente: Soraya Maria Romano Pacífico – FFCLRP/USP;
Lólia Maria Fonseca Reis Ferreira de Castro – Pesquisadora do Curso de Mestrado em
Educação- FFCLRP/USP.

Objetivo Geral: O objetivo geral deste trabalho é analisar de que forma a autoria ocorre, em produções orais de sujeitos que frequentam a Educação Infantil, especificamente no Jardim I da Educação Infantil, momento vigente do letramento.

De acordo,

Cajuru, 05 de setembro de 2016.

Nome da Professora responsável

maria jose e. g. f. carvalho

Assinatura da Professora Responsável

[Assinatura]

Endereço do pesquisador

Profª Dra. Soraya Maria Romano Pacífico - smpacifico@ffclrp.usp.br
Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo
Avenida Bandeirantes, 3900 – Campus Universitário
Ribeirão Preto – SP CEP: 14040-902
Aluna pesquisadora: Lólia Maria Fonseca Reis Ferreira de Castro – loliamreis@hotmail.com

[Assinatura]
Soraya Maria Romano Pacífico

[Assinatura]
Lólia Maria Fonseca Reis Ferreira de Castro

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto.
Departamento de Educação, Informação e Comunicação
Curso de Pedagogia - *Campus* de Ribeirão Preto

OFÍCIO

Ilma. Sra. Raquel de Almeida Crespo Maciel

Secretária Municipal da Educação de Cajuru

Solicitamos autorização para a realização da pesquisa
Autoria e Letramento nas produções orais de sujeitos que frequentam a Educação Infantil, na escola EMEB Jardim Onelia Menta.

Pesquisadores responsáveis: Docente: Soraya Maria Romano Pacífico – FFCLRP/USP;
Lólia Maria Fonseca Reis Ferreira de Castro – Pesquisadora do Curso de Mestrado em
Educação- FFCLRP/USP.

Objetivo Geral: O objetivo geral deste trabalho é analisar de que forma a
autoria ocorre, em produções orais de sujeitos que frequentam a Educação Infantil,
especificamente no Jardim I da Educação Infantil, momento vigente do letramento.

De acordo,

Cajuru, 05 de setembro de 2016.

Nome da secretária

Raquel Crespo Maciel

Assinatura da secretária

Raquel

Endereço do pesquisador

Profª Dra. Soraya Maria Romano Pacífico - smrpacifico@ffclrp.usp.br

Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo

Avenida Bandeirantes, 3900 – Campus Universitário

Ribeirão Preto – SP CEP: 14040-902

Aluna pesquisadora: Lólia Maria Fonseca Reis Ferreira de Castro – loliamreis@hotmail.com

Soraya Maria Romano Pacífico

Soraya Maria Romano Pacífico

Lólia Maria F. Reis F. Castro

Lólia Maria Fonseca Reis Ferreira de Castro

Apêndice B – Capa e contracapa do livro Quem soltou o PUM?

Um pum pode ser problemático na vida de uma pessoa. Quando ele é um cachorro, então, aí é que ninguém segura. É um tal de o Pum escapar, fazer barulho e atrapalhar os adultos o tempo todo! E aí logo alguém pergunta:

— Quem foi que soltou o Pum de novo?

E lógico que é sempre culpa do irmão mais novo:

— Foi ele, ó!

Coitado do Pum...

Apêndice C – Desenhos feitos pelos alunos

"DIA DO CIRCO"

Gurris
pa - mupla
dê - valentê

OUTONO

DUTOND

6 anos e
crianças

DIA DA ÁGUA

" ÁGUA "

" DIA DA POESIA "

CRIANÇA!

" É COMO UM

QUE SAI DA CASCA
E MERECE TODO CARINHO

QUEREMOS QUE CRESÇA COMO UMA

SEMPRE COM A
LIBERDADE DE

, A AGILIDADE

A DOÇURA DE

SIGA PELA VIDA COMO

E COMO UMA

DE ESPERANÇA

SEMPRE A BRILHAR!!!

Apêndice D – Capa e contracapa do livro Até as princesas soltam pum

O pai de Laura pegou o livro secreto das princesas
e contou para a filha algo que ninguém sabia...
Descubram esse segredo e não contem pra ninguém.

Leia também: *Pai, todos os animais soltam pum?*

ISBN 978-85-7412-239-7

BRINQUE-BOOK

Leitura compartilhada: a partir de 3 anos
Leitura independente: a partir de 7 anos