

Desvios e discursividade em perguntas de leitura: ressignificando erros no diálogo com alunos

*Deviations and discursivity in reading questions: an alternative view of mistakes in
dialogue with students*

Arthur Ribeiro Costa e Silva¹

Resumo: A metodologia de perguntas de leitura, derivada da psicolinguística aplicada, propõe um trabalho com textos na escola a partir de uma sequenciação de questões de compreensão, em um percurso que passa por decodificação, inferência e interpretação. O presente artigo lança um olhar alternativo sobre essa proposta, a partir de conceitos da análise do discurso, para a qual o processo de leitura se constrói também a partir do jogo entre formações discursivas, da ideologia, do inconsciente e da subjetividade clivada. Tem-se como objetivo analisar, a partir dessas noções discursivas, três respostas de alunos a perguntas de leitura, buscando-se para essas respostas interpretações diversas das possíveis no âmbito da avaliação psicolinguística, no qual os resultados dos alunos seriam considerados como erros. As respostas foram selecionadas a partir de dados colhidos em turmas regulares do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Belém-PA, que, ao longo de um ano, trabalharam com diversos exercícios de interpretação textual por nós elaborados e ministrados, como professor regente. A análise aponta que os desvios presentes nas respostas dos alunos não constituem erros de leitura, mas sim interpretações constituídas no interdiscurso e na história, que, se bem compreendidas e trabalhadas na escola, têm o potencial de ampliar a experiência leitora de todos os envolvidos no processo.

Palavras-chave: Leitura; discurso; ensino de língua.

Abstract: The methodology of reading questions, derivative of the applied psycholinguistics, propose a work with texts in school that starts from a sequenciation of comprehension questions, passing by decoding, deducing and interpretation. The present article proposes an alternative view on this method, using concepts of the French tradition of discourse analysis, for which the process of reading occurs also in the relation between the discursive formations, the ideology, the unconscious and the split subjectivity. We have as objective to analyze, under those discursive notions, three answers given by students to reading questions, searching for those answers interpretations that differ from the possible ones in the psycholinguistics approach, in which the students' answers would be considered mistakes. The answers were selected among data obtained in regular classes of an Elementary school of Belém-PA, which worked along one year with a handful of reading comprehension exercises, made and applied by us, as the classes' main teacher. The analysis indicates that the deviations in the students' answers do not represent interpretation mistakes, but readings produced in interdiscourse and in history, that, if well comprehended and used in school, have the potential of enlarging the reading experience of all the people involved in the process.

Keywords: Reading; discourse; language teaching.

Introdução: riscos e limites das perguntas de leitura

A concepção interacionista de linguagem, que orienta contemporaneamente uma parte considerável das pesquisas acadêmicas e propostas de ensino de Português voltadas à educação básica, tem sido desenvolvida no Brasil com foco

¹ Mestre em Letras. Professor assistente da Universidade do Estado do Amazonas – Centro de Estudos Superiores de Tabatinga. E-mail: arthurrb22@gmail.com. ORCID <http://orcid.org/0000-0002-1229-4056>

privilegiado no trabalho de leitura. Para essa concepção, que procura se sustentar principalmente nas formulações do Círculo de Bakhtin, a atividade leitora seria um acontecimento de interação entre leitor e texto, em que as informações contidas na superfície textual e as inferências possíveis a partir delas teriam o papel de ativar no leitor processos dialógicos de atribuição de sentidos (RITTER, 2010; ANGELO, 2010), em que as condições sociais nas quais a leitura acontece e a relação com outros enunciados pré-existentes seriam aspectos a se considerar. Em outras palavras, “os conceitos presentes no texto evocam uma cadeia de conhecimentos prévios, que estão presentes na memória do leitor, entre os quais as expectativas, que são a base para o estabelecimento de inferências, para as conexões que conferem coerência e significado ao texto” (MENEGASSI; ANGELO, 2010, p. 27).

Por outro lado, no mesmo contexto de ensino de português, vem persistindo ao longo dos anos a presença de tarefas e testes avaliativos pautados em *perguntas de leitura*, estas concebidas como um conjunto de questões a serem propostas aos alunos antes, durante e/ou depois do contato destes com o texto. Essa ferramenta didática procura aplicar ao trabalho escolar o conhecimento sobre o processo sociocognitivo de leitura, obtido principalmente no âmbito da psicolinguística.

Assim, investigações contemporâneas vêm tentando alinhar as perguntas de leitura aos parâmetros interacionistas, postulando que as questões potencializariam o processo dialógico de produção de sentidos. Para a realização efetiva deste, Menegassi (2010, p. 167) postula “a necessidade de conscientização do professor sobre as determinações teórico-metodológicas envolvidas”, uma vez que uma atividade de perguntas pode permitir ao leitor desde apenas o destaque automático e acrítico de informações do texto até “um trabalho de desenvolvimento cognitivo mais eficaz no aluno-leitor”, em que este se envolve concretamente com o texto. Por isso, para o autor, as perguntas de leitura devem ser devidamente *ordenadas* e *sequenciadas*, obedecendo a uma hierarquia cujo extremo inicial é o momento antes da leitura, em que se recupera conhecimentos prévios do leitor, passando posteriormente por perguntas de resposta textual, em que as informações estão na superfície no texto; perguntas de resposta inferencial, em que se deve desvelar um conteúdo não-explicito a partir do explícito; e perguntas de interpretação, nas quais o conteúdo temático é associado, de forma subjetiva, a experiências e saberes do leitor.

É notório que a compreensão dessa articulação conceitual pelo professor contribui para o aperfeiçoamento do trabalho com a leitura, em especial por permitir, em uma classe comum de ensino básico, que os alunos sejam provocados de forma mais ampla e compreensiva à reflexão sobre o texto, deslocando-se do lugar de ouvinte passivo de interpretações do professor para o lugar de agente que interage com o material, mediando-se por seu próprio horizonte social. Tem-se, assim, uma janela de oportunidades para o desenvolvimento de habilidades de pensamento, já que este “se baseia em ser capaz de tornar o pensamento visível”, para o que se deve “ajudar as crianças a desenvolver uma linguagem que possa ser usada para descrever o pensamento delas” (VICKERY *et al*, 2016, p. 8), bem como para a maturação de estratégias de leitura, uma vez que estas “envolvem autodireção (...) e autocontrole, isto é, a supervisão e avaliação do próprio comportamento em função dos objetivos que o guiam e da possibilidade de modificá-lo em caso de necessidade” (SOLÉ, 1998, p. 69).

No entanto, percebemos, a partir de nossa experiência no ensino de Português na escola básica, que, ao se admitir o esquema de perguntas de leitura como peça importante do trabalho na escola, mesmo articulado a uma concepção interacionista, correm-se dois riscos. O primeiro se relaciona a questões didáticas, quando a lista de perguntas, tentando recobrir integralmente o processo de interação do aluno com o texto, se expande a quantidades muito grandes, buscando o que Fuza e Menegassi (2019, p. 662) chamam de “exauribilidade temática”. Dessa forma, a atividade de responder às perguntas pode ser encarada pelos alunos como exaustiva, repetitiva e desinteressante. Se pensamos, a partir de Zabala (1998, p. 175), que “são necessários materiais que estejam a serviço de nossas propostas didáticas e não o contrário; que não suplantem a dimensão estratégica e criativa dos professores, mas que a incentivem”, devemos admitir que o processo de leitura, por sua complexidade, demanda estratégias didáticas diversificadas, que não se permitem racionalizar por uma lista de perguntas.

O segundo perigo está relacionado a questões discursivas: um roteiro de perguntas ordenado e sequenciado pode produzir uma homogeneização do processo de leitura, reproduzindo a contradição identificada por Fairchild (2013, p. 50): “o próprio reconhecimento do componente subjetivo da linguagem torna-se um

mecanismo pelo qual a subjetividade do aluno e do professor é suprimida”. Com isso, o trabalho do professor se resume a dirigir os alunos para as respostas desejadas, ou seja, para as interpretações que melhor colaboram para o andamento da ordenação pré-estabelecida, ignorando ou preocupando-se pouco com o que escape desse padrão; restringindo-se, portanto, as possibilidades de leitura, sob o pretexto de ampliá-las. Projetos de leitura aplicados recentemente (BARRETO, 2016; SILVA, 2018), a nosso ver, ilustram isso, ao fazer uso de dados quantitativos e comparar números de alunos que apresentaram respostas adequadas, quase sempre se limitando a expor e discutir as respostas que alcançam a previsão feita pelo docente.

No presente artigo, preocupar-nos-emos principalmente com um aspecto derivado deste segundo risco, admitindo que, em uma atividade real de perguntas de leitura ordenadas e sequenciadas, ocorrem, por parte dos alunos, desvios das respostas esperadas preferencialmente pelo professor. No entanto, adotando um ponto de vista vinculado à Análise do Discurso, sustentamos a hipótese de que esses desvios não constituem “erros”, fatos indesejáveis ou abstrusos, que seriam um impedimento à compreensão leitora do aluno; antes, são materializações de um determinado posicionamento subjetivo, que, longe de obstaculizar a leitura, testemunha uma efetiva refração do conteúdo textual à luz das experiências do leitor, potencializando o diálogo entre os envolvidos na atividade. Em outras palavras, “uma escuta diferenciada dos aparentes *erros*, falhas ou tropeços (...) deixa pistas de como o sujeito se inscreve na ordem da língua e emerge dessa inserção no universo simbólico” (CAVALLARI, 2017, p. 1, grifo da autora). Para defender essa tese, analisaremos três ocorrências extraídas de nossa prática no Ensino Fundamental, em que um aluno, diante de uma pergunta de leitura a respeito de um texto lido anteriormente, elabora uma resposta que foge à previsão estabelecida pelo professor.

Ao nos posicionarmos a favor da maior atenção a esse tipo de ocorrência, ecoamos a tese de Fairchild (2009), que, diferenciando o conhecimento técnico da *atitude* do professor, afirma que a efetividade do diálogo em sala de aula deriva mais desta do que daquele, uma vez que

[...] ela [a atitude] recobre os intervalos que toda técnica forçosamente deixa a descoberto: ela é o único artifício de que dispomos para lidar com o inabarcável do cotidiano, com os desafios da prática. Vale a

pena assumir o risco de afirmar que é por meio de atitudes, e não de técnicas, que um conhecimento tem qualquer possibilidade de transmitir-se, de passar adiante ao se escrever na relação entre o professor e o aluno. Falar em atitudes é, portanto, falar da maneira como se resolvem esses episódios esporádicos que pontuam o cotidiano da sala de aula, nos quais as demandas dos sujeitos ganham expressão na forma de perguntas deslocadas, *erros surpreendentes*, esquecimentos, repetições etc. (FAIRCHILD, 2009, p. 498, grifo nosso).

O presente trabalho, portanto, representa uma defesa da ressignificação do conceito de formação docente, que com frequência é concebida como a apropriação pelo professor de técnicas que, quando aplicadas na escola, melhorariam automaticamente o aprendizado dos alunos “pela observação e tentativa de reprodução dessa prática modelar; como um aprendiz que aprende o saber acumulado” (LIMA; PIMENTA, 2006, p. 8). Com a discussão aqui levantada, esperamos demonstrar a necessidade de, indo em outra direção, proporcionar ao professor a maturação de uma postura interacionista que não se confine no interior de propostas didáticas pretensamente totalizantes, mas que conduza a “uma mudança de atitude [...] ante o aluno. Dele precisamos nos tornar interlocutores para, respeitando-lhe a palavra, agir como reais parceiros: concordando, discordando, acrescentando, questionando, perguntando, etc.” (GERALDI, 2004, p. 128)².

Leitura e discurso: entre a historicidade e a subjetividade

A leitura esteve presente desde o início da história da educação no Brasil, atendendo inicialmente ao ensino da gramática latina, depois ao aprendizado da gramática portuguesa, da poética e da retórica, e finalmente ao aperfeiçoamento da comunicação escrita (SOARES, 2002), ou seja, a tarefa de ler sempre esteve associada a um determinado objetivo, externo ao próprio processo de leitura. É a partir dos anos 1980 que as ciências linguísticas, a partir de sua introdução nos cursos de

² Essas palavras foram atualizadas de forma comovedoramente bela por Geraldi em entrevista recente: “Trazer a discursividade para o centro da relação de ensino implica ser capaz de ouvir o outro, o aluno. Ser capaz de apostar no outro. Ser capaz de se colocar à disposição do outro para que ele faça seu percurso discursivo. Trata-se de não impor um discurso, mas ser uma âncora para que discursos possam ser proferidos!” (GERALDI, 2017, p. 494).

Letras em anos anteriores, começam a influenciar o ensino de português. Dentre elas, a psicolinguística foi essencial para estabelecer uma visão centrada no processo de leitura, que, segundo Leffa (1996), se ilustra por meio de um agrupamento de pirâmides que se encaixam, representando processos ascendentes (do texto para o leitor) e descendentes (do leitor para o texto), que ocorrem simultaneamente nos vários níveis linguísticos do texto (fonético, morfossintático, semântico). Para o autor, “há uma espécie de encaixe entre a estrutura cognitiva do indivíduo e o material a ser aprendido, de modo que a informação absorvida não fica solta dentro da mente mas guardada dentro de uma estrutura hierárquica altamente organizada” (LEFFA, 1996, p. 28). Essa abordagem mental está na base das propostas que colocam a leitura como um objeto a ser ensinado em si, vinculado, mas não subjugado, ao ensino de tópicos exteriores.

Pode-se pensar a partir desse contexto a proposta da análise do discurso para o processo da leitura. O empreendimento da AD, seguindo a formulação de Possenti (2009), se constitui como uma ruptura com os modos de fazer conhecimento estabelecidos pela linguística. Portanto, se a teoria que embasa a leitura está ancorada na psicolinguística, a teoria do discurso representa um deslocamento em relação a ela, que recai especialmente sobre a noção de compreensão: enquanto a psicolinguística a descreve como uma construção progressiva, em que estruturas mentais se sobrepõem para gerar uma interação positiva entre leitor e texto, a AD expõe as lacunas e os deslizos inerentes a toda compreensão, afirmando que os domínios da historicidade, da ideologia, do inconsciente e da dispersão do sujeito exercem efeitos decisivos no processo.

O questionamento principal recai sobre a unidade e a evidência de sentido atribuídas ao texto: a linguística, ao estudar os processos de construção de sentido, supõe que ele é, ao menos em parte, evidente e universal, existindo, portanto, uma interpretação média determinável e alcançável por qualquer leitor. A análise do discurso nega essa premissa, argumentando que “a evidência do sentido [...] esconde seu caráter material, a historicidade de sua construção” (ORLANDI, 2008, p. 57). Nesse caso, o processo de leitura exige que se analise a forma como determinada interpretação “correta” foi legitimada historicamente, e, por outro lado, que se admita a possibilidade de a interpretação sofrer desvios, também de natureza histórica.

Afirmar a historicidade do sentido implica considerar, na interação verbal, a mediação de formações discursivas – definidas por Foucault (2008) como sistemas de dispersão, ao mesmo tempo constituídos e constituintes de enunciados, que regulam as possibilidades de enunciação, definindo “uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações” entre eles (FOUCAULT, 2008, p. 43)³, de modo que cada enunciado se inscreve e se subordina a uma dada formação, simultaneamente a atualizando – permitindo-se aos leitores, assim, definir o sentido de um texto, bem como dando azo às afrontações e polêmicas em torno dele. Assim, compreender, que, para a psicolinguística, é um processo ativado por encaixes cognitivos entre os diversos níveis da interação, passa a ser visto, na análise do discurso, como situar-se em um jogo, no qual interferem as regras da formação discursiva do texto, bem como as condições nas quais o leitor está inserido, já que “leituras já feitas configuram – dirigem, isto é, podem alargar ou restringir – a compreensão de texto de um dado leitor” (ORLANDI, 2008, p. 43).

Esse jogo discursivo não está fundado em um domínio consciente, no qual os indivíduos teriam a liberdade e a habilidade para manipular as possibilidades de leitura envolvidas. Antes, é um ato no qual intervém a ideologia, entendida como um instrumento de pressão sobre a consciência individual, assimilado pelo inconsciente e decorrente da inserção do indivíduo em instituições e práticas sociais. Afirmar, portanto, que “o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o dizer” (ORLANDI, 2001, p. 46), quer dizer que toda enunciação está necessariamente imersa nas condições de produção e nas formações discursivas. Sendo a interpretação de texto um gesto, um efeito – e, portanto, não neutra – é preciso considerar o papel das coerções ideológicas sobre ela. No presente trabalho, admitimos que esse fator é fundamental para o acompanhamento do processo de leitura do aluno, se desejamos permitir a ele que se movimente e construa uma interpretação no interior da matriz histórica que lhe é própria, e não apenas seja conduzido ao encontro do jogo interpretativo armado pelo professor ou pelo livro didático.

³ A formulação foucaultiana é utilizada aqui por se articular de forma coerente à forma como abordamos o conceito de formação discursiva, embora reconheçamos que a AD francesa e a obra de Michel Pêcheux tomaram essa noção de forma diversa, implicando diretamente a questão da luta de classes, da contradição e da ideologia (NARZETTI, 2018).

Por fim, decorre do exposto a noção de sujeito, que também representa um rompimento da análise do discurso com a linguística. Na abordagem psicolinguística, a subjetividade é tratada em termos de uma disposição individual para a leitura, que seria maior ou menor de acordo com o conhecimento linguístico, a competência pragmática e o conhecimento de mundo, de modo que é possível medir e controlar o desempenho dos leitores e encaixá-los em grupos. A análise do discurso, por outro lado, insere o conceito no mecanismo de dispersão que regula as formações discursivas, admitindo que o indivíduo, afetado pela historicidade que o constitui, é heterogêneo, manifestando diversos posicionamentos que não se dispõem em uma escala progressiva, mas são fragmentados e difusos. Assim, a consciência que participa no processo de leitura não é una e indivisível, mas múltipla e clivada; sujeito, portanto, deixa de ser sinônimo de indivíduo, e passa a ser uma função, um espaço passível de ser ocupado pelo indivíduo em seu ato de leitura. Esses espaços serão buscados pelo indivíduo, de forma inconsciente, no campo do interdiscurso, que, para Courtine (2014, p. 74), é “o lugar no qual se constituem (...) os objetos de que esse sujeito enunciativo se apropria para deles fazer objetos de seu discurso, assim como as articulações entre esses objetos”. Quando o percurso do indivíduo pelo interdiscurso é materializado pela linguagem, ato que pode ocorrer seja por meio da oralização mais espontânea, seja por meio de ferramentas didáticas mais estruturadas (como as perguntas de leitura), pode-se analisar a subjetividade do ponto de vista do discurso, apontando as formações discursivas que os indivíduos mobilizam para sua enunciação⁴.

Feitas essas considerações teóricas, passamos, a seguir, à análise dos exemplos, extraídos de nossa prática de ensino, em que, ao responder a perguntas de leitura, os alunos fogem à resposta prevista pelo professor. Procuramos analisar que posição subjetiva esses alunos manifestam em seus enunciados, verificando se o quadro teórico da análise do discurso pode contribuir para uma visão pedagógica

⁴ Note-se que esses fundamentos teóricos não estão isolados no contexto das aplicações das noções discursivas, em especial dos processos inconscientes, ao ensino e à aprendizagem da leitura e da escrita. Vale citar os estudos de Langlade (2013), que analisa a leitura literária como uma elaboração subjetiva do leitor, evidenciando a coparticipação de aspectos fantasmáticos nela, e de Belintane (2013), que associa a aquisição da linguagem escrita ao contato da criança com os gêneros orais da infância, que constituem acervos linguageiros que servem como matrizes psíquicas para a alfabetização.

que não se limite a diagnosticar erros de leitura, mas utilize o percurso de leitura dos alunos para abrir novos caminhos de interpretação.

Entre perguntas, os sujeitos: um percurso por respostas de alunos

Ao longo dos anos de 2016 e 2017, trabalhamos como professores regentes de duas turmas do 6º ano do Ensino Fundamental em uma escola municipal de Belém-PA, atividade que coincidiu com nossa passagem pelo Mestrado Profissional em Letras, vinculados à Universidade Federal do Pará. A partir dos estudos, realizados neste curso, acerca dos processos de letramento e dos aspectos cognitivos e metacognitivos relacionados ao ensino e à aprendizagem da leitura e da escrita, introduzimos em nossas turmas oficinas didáticas, orientadas segundo as referências teóricas que expusemos na seção anterior do presente artigo, que envolviam a leitura, a compreensão, a escrita e a análise linguística. Assim, selecionamos textos de gêneros diversos, e elaboramos a partir deles, de forma autoral, exercícios de perguntas de leitura, propostas de produção textual e aulas de análise linguística⁵.

As tarefas de leitura, assentadas principalmente nas propostas de Marcuschi (2008) e Menegassi (2010), percorriam quatro etapas de compreensão: decodificação, inferência, interpretação e extrapolação, indo da extração literal de dados do texto até o comentário livre e subjetivo acerca do conteúdo dele. Essas atividades, embora servissem a nosso planejamento escolar, ao ensino e à avaliação de alunos, possibilitaram também a reunião de dados sobre o processo de leitura e seu aprendizado. Foi analisando esses resultados que percebemos que certos gestos de leitura realizados pelos alunos só poderiam ser compreendidos no contexto de uma análise discursiva, perspectiva que abordamos no presente artigo. Situamo-nos, portanto, em um procedimento metodológico no qual

[...] o “dado” mobiliza o investigador, causando-lhe um estranhamento, o que significa que o analista não escolhe *aleatoriamente* como seu objeto um determinado discurso, mas é afetado por ele, na medida em que o seu referencial teórico permite estranhar uma realidade social

⁵Uma parte dos resultados deste trabalho foi publicada em uma obra coletiva dos alunos do programa de Mestrado Profissional (SILVA, 2019).

naturalizada pelo trabalho da ideologia (PAULA; TFOUNI, 2013, p. 199, grifo dos autores).

No contexto do presente artigo, esse estranhamento incide sobre a realidade das interações entre professor, aluno e objetos de ensino, que a ideologia pedagógica naturaliza como sendo uma relação lógica e hierárquica, em que o professor é o detentor do planejamento das etapas didáticas, das respostas possíveis e dos raciocínios que têm legitimidade para circular em sala de aula, enquanto o aluno precisa se subjetivar como receptáculo, prevendo e cedendo às demandas do grande Outro que o vigia, controla e avalia, e que se materializa na figura do docente (HOPPE; FOLBERG, 2017, p. 151).

Após essa caracterização da metodologia, passamos a seguir a apresentar e discutir as respostas de alunos que selecionamos para este estudo.

Recordamos inicialmente uma resposta dada por uma aluna a uma pergunta referente ao conto “O vigia de Limpiopungo”, da tradição oral equatoriana, extraído do volume *Contos de lugares encantados* (Ática, 1995). A narrativa descreve Rumiaya, um pastor de lhamas que vive ao pé do vulcão Cotopaxi, próximo a uma lagoa pela qual nutre intenso afeto, passando muitas horas a contemplá-la. Um dia, uma lhama se afasta do grupo e cai acidentalmente na lagoa. Rumiaya mergulha a fim de salvá-la, mas é tragado pela profundidade das águas e, na iminência da morte, roga ao “grande deus da montanha” que lhe permita descansar para sempre junto à lagoa. Tendo o pedido concedido, Rumiaya é transformado em uma grande rocha em forma de um índio vigilante, que, segundo a história, pode até hoje ser vista naquele local.

Ao elaborarmos a lista de perguntas de leitura como exercício de interpretação de texto aos alunos, incluímos a seguinte questão: “é correto dizer que Rumiaya tinha uma religião antes de morrer afogado na lagoa?”. Essa pergunta se caracterizava, de acordo com a classificação de Menegassi (2010), como de “compreensão inferencial”, demandando que o aluno lidasse com informações explícitas para afirmar fatos não explícitos. A resposta prevista seria que sim, poder-se-ia dizer que Rumiaya tinha uma religião, à medida que se comunica com um deus da montanha e roga a ele que lhe conceda um último pedido, manifestando sua crença no poder da divindade, o que caracteriza uma relação religiosa semelhante àquela praticada contemporaneamente em nossa sociedade. Seria aceitável ainda argumentar que a fala de Rumiaya demonstra intimidade com o deus, o que permite inferir que sua relação com ele não

era momentânea, mas provinha de um culto anterior ao momento da fatalidade. Diante da questão, porém, uma aluna registrou no caderno a seguinte resposta: “eu acho que não, porque ele só ficava no lago, e se ele tivesse religião ele iria pra alguma igreja”.

Poderíamos iniciar a discussão sobre essa resposta observando-a do ponto de vista da psicolinguística. Nesse caso, avaliaríamos como um erro de inferência, caracterizado pela não associação, por parte da aluna, do fato do personagem se comunicar com uma divindade com a existência de uma relação religiosa. A aluna, portanto, ignora uma evidência da superfície do texto que fornece um traço característico de um grande número de religiões conhecidas, o que lhe permitiria responder positivamente à questão. Indo ainda mais longe, poderíamos sugerir que o modalizador “eu acho” presente na resposta é um indício de que a aluna de fato não alcançou este dado do texto, e percebeu que o dado que utilizou para fazer a inferência não permitia fazer com segurança a afirmação que fez.

No entanto, do ponto de vista da análise do discurso, para a qual “o equívoco passa a constituir o linguístico não como algo a ser evitado ou que é um mero acidente para ser pensado como estruturante, fato incontornável” (ORLANDI, 1998, p. 11), o interesse dessa resposta recai na deriva de interpretação realizada, ou, em outras palavras, a forma como a aluna ocupa uma posição de sujeito a partir do signo “religião”⁶, não construindo a relação interdiscursiva esperada pelo professor, mas realizando outra associação, que inaugura uma leitura inovadora. Ter religião, na leitura da aluna, não está vinculado a uma atitude pessoal, a uma convicção subjetiva, em suma, a qualquer tipo de autodeterminação do indivíduo, mas sim a um hábito de frequentar presencialmente um edifício denominado igreja, provavelmente participando de cultos, rituais e ações diversas nela, ou seja, trata-se de uma experiência coletiva, socialmente efetivada e, principalmente, *institucionalizada*. A formação discursiva mobilizada pela aluna, portanto, é a do domínio religioso cristão, que, instituindo a Igreja como detentora da verdade acerca da palavra de Deus e da prerrogativa de conceder salvação aos fiéis, impõe a estes um conjunto de práticas definidoras de sua subjetivação (MELO, 2017).

⁶ Embora se associe a uma linha de análise diferente do presente trabalho, vale lembrar, nesse ponto, a elaboração de Volóchinov (2018) do signo como lugar da manifestação da ideologia. No caso aqui analisado, a menção ao signo “religião” é suficiente para a aluna instaurar a relação interdiscursiva, evidenciando a carga ideológica presente na palavra.

Desse ponto de vista, chama atenção a construção textual da resposta da aluna, que utiliza o advérbio “só” quando afirma que ele “ficava no lago”, uma modalização que não está presente no conto lido, o qual, ao contrário, apresenta o personagem e seu hábito com uma elaboração estética que produz empatia. Isso pode ser lido como uma demarcação pejorativa, uma exotização, e, no limite, como uma condenação do comportamento do personagem, ao qual se atribuiria uma vida limitada ou excessivamente ligada a hábitos estranhos às instituições religiosas, e, por isso, afastada da salvação cristã. É como se, ao ser proposta uma leitura do conto à luz do campo do discurso religioso, a elaboração narrativa em torno do personagem fosse despida de seu caráter estético e simbólico, e revestida integralmente por uma imagem vinculada à experiência cotidiana, mediada pelas formas ideológicas de religiosidade presentes na vida popular.

Assim, na perspectiva do discurso, é problemático considerar a resposta da aluna como um erro inferencial; o que ocorre, na verdade, é que a inferência se realiza de forma imprevista, dispensando o enquadre cognitivo proposto pelo professor, que se pautava na evidência do sentido da relação religiosa do personagem, e inaugurando uma outra leitura do texto, na qual um sentido diferente emerge. Do ponto de vista didático e pedagógico, perceber esse movimento discursivo seria de grande importância, pois ele abre caminhos de alargamento da experiência leitora, a partir da problematização dos sentidos que circulam socialmente e se produzem historicamente em torno da religião, aspecto que poderia ser discutido não apenas com a aluna autora da resposta, mas com todo o grupo participante da leitura.

Nosso segundo exemplo diz respeito a uma resposta proposta por outra aluna, no contexto de um exercício de perguntas de leitura sobre o romance infanto-juvenil estadunidense *Aula do além* (Ática, 2002). A narrativa focaliza um trio de amigos que se confronta com uma professora substituta, que eles suspeitam que seja um fantasma, e que assume sua classe. No exercício, foi abordada a cena na qual eles têm a primeira aula com a professora, na qual ela ordena aos alunos que cantem o “hino à bandeira”, e logo depois começa a “fazer a chamada”. O exercício, após fazer perguntas de nível decodificacional e inferencial, questionava aos alunos: “Na sua opinião, é importante existirem esses dois momentos na escola? Por quê?”, explorando o nível interpretativo (MENEGASSI, 2010). Esperava-se, com a questão,

que os alunos opinassem e refletissem, da forma mais livre possível, sobre o canto coletivo do hino à bandeira e sobre a chamada nominal feita pelo professor em classe, sendo que esta era feita cotidianamente na escola em que eles estudavam, e aquele não estava na tradição da instituição, acontecendo apenas em cerimônias especiais. Uma aluna, ao responder à pergunta, registrou no caderno: “A chamada sim, porque é obrigatório, o hino eu acho que não”.

Na perspectiva psicolinguística, a resposta da aluna seria considerada uma interpretação no mínimo problemática, pois, embora ela pareça explicitar um posicionamento a respeito dos dois ritos escolares, os argumentos oferecidos não permitem compreender os motivos que a levam a adotar esse ponto de vista, tornando opaco o processo mental realizado por ela a partir do tema sugerido na pergunta; em outras palavras, não se percebe com clareza que dados de seu conhecimento de mundo e de sua vivência pessoal, fatores essenciais da interpretação, são mobilizados para dar sustentação à resposta. A avaliação sobre o resultado da aluna certamente redundaria em afirmar a superficialidade do raciocínio, talvez solicitando maiores explicações em uma segunda tentativa, ou mesmo utilizando a resposta como o polo negativo de uma comparação com uma outra resposta, em que um aluno oferecesse mais explicações.

Do ponto de vista discursivo, por outro lado, pode-se elaborar uma interpretação diferente sobre o gesto de leitura da aluna. O enunciado da questão, que, como foi dito, visava a permitir aos alunos a elaboração livre da opinião e da justificativa, fazia referência à “escola” de forma genérica, sem inserir nenhum modificador que pudesse induzir uma determinada concepção de escola. Assim, a pergunta mobilizava uma formação imaginária de escola, no interior da qual se constituem diversas formações discursivas que autorizam e limitam dizeres sobre ela. Se levamos em consideração que, no contexto de nossa sociedade, a escola é interpretada como uma “organização burocrática disciplinadora que, pela sujeição dos indivíduos, sustenta as estruturas de poder” (BARRERA, 2016, p. 123), concluímos que, apesar de o enunciado solicitar a opinião “do aluno”, as pressões discursivas presentes ao se tratar da escola produziam o risco da posição subjetiva do aluno se acomodar à imagem dominante da instituição.

Esse problema nos parece constitutivo da resposta da aluna: ao afirmar que a chamada seria importante por ser um expediente “obrigatório”, não é uma subjetividade estudantil que fala, mas sim uma voz institucional, produzida historicamente e detentora de um certo poder sobre a definição da rotina escolar. É o processo inconsciente característico da discursividade que permite à aluna apresentar seu enunciado como uma resposta pessoal. Desse ponto de vista, o que seria interpretado como argumentação superficial e opaca, em uma visão psicológica, pode ser analisado de forma oposta: ao situar-se em uma formação discursiva que lhe confere legitimidade, a aluna descarta a necessidade de prolongar justificativas, pois o que sustenta a enunciação é o poder da posição-sujeito ocupada, que funciona no nível discursivo, não no textual. Nessas condições, afirmar a obrigatoriedade da chamada e a não obrigatoriedade do hino é suficiente, assemelhando-se, em última análise, ao genérico discursivo, uma forma enunciativa constituinte do discurso pedagógico escolar, no qual

O campo semântico é constituído a partir de fórmulas lógicas e linguísticas – como os genéricos discursivos – que tornam quase impossível instalar a polissemia. Aliás, nesse discurso, o aluno nem é reconhecido como sujeito singular, capaz de expor seus pontos de vista e suas diferentes demandas de aprendizagem. O único lugar que este sujeito (aluno) encontra nessa formação discursiva fechada é o de objeto de um sistema de ensino (...) (PAULA; TFOUNI, 2013, p. 210).

As respostas de outros alunos a essa mesma pergunta nos parecem confirmar isso, pois é notório que os alunos que mais argumentaram textualmente são aqueles que mais se distanciaram do discurso institucional, procurando outras subjetivações em torno do tema da escola.

Assim, podemos concluir que a resposta da aluna, reinterpretada pela análise do discurso, nos permite superar o julgamento sobre a qualidade da argumentação e abrir uma série de questionamentos: quem define o que é importante em uma escola? Por que certos indivíduos ou instituições têm essa prerrogativa, e outros não? Qual o lugar das demandas dos jovens no cotidiano escolar? Tais perguntas, além de oferecer aos alunos a oportunidade de pensar sobre certas concepções educativas que circulam na sociedade como já dadas, recuperando sua historicidade, também aprimoram o próprio trabalho de perguntas de leitura, uma vez que a etapa de

interpretação demanda “manifestações idiossincráticas” (MENEGASSI, 2010, p. 181), que, a nosso ver, não devem ser obtidas *a priori*, mas sim desenvolvidas, e porventura reformuladas, ao longo da vida escolar.

Por fim, gostaríamos de discutir uma resposta de um aluno a um exercício de perguntas de leitura a partir de textos descritivos de uma exposição do Museu Nacional do Rio de Janeiro. Os textos, disponíveis na página oficial do Museu, foram apresentados aos alunos junto a imagens dos objetos sobre os quais as informações se referiam. Entre eles, havia o texto sobre uma múmia pré-histórica proveniente do deserto do Atacama, cujo povo tinha a tradição de enterrar os mortos sentados, com a cabeça apoiada nos joelhos, a mesma posição em que se costumava dormir na região, “envolvidos em roupas e cobertas, junto com seus pertences”. A partir desse trecho, perguntamos aos alunos, explorando o nível de compreensão inferencial (MENEGASSI, 2010): “É correto dizer que os homens pré-históricos tinham respeito pelos cadáveres que enterravam no deserto? Por quê?”. A questão previa uma resposta afirmativa, inferida a partir dos indícios textuais: a preocupação de envolver o corpo em cobertores, juntar a ele os pertences, e ainda a pista mais sutil de deixá-lo na posição de sono, o que, embora não esclarecido no texto, possibilita uma interpretação simbólica. Um aluno, no entanto, diante da pergunta, registrou no caderno: “Sim, porque eles acreditavam muito nos deuses antigos”.

Sob o paradigma psicolinguístico, poderíamos facilmente avaliar a resposta como uma extrapolação do texto, situada em um “horizonte problemático” (MARCUSCHI, 2008, p. 259), uma vez que, apesar da resposta afirmativa, a informação utilizada pelo aluno para chegar a ela não está presente e não pode ser deduzida do que está explícito. O comportamento dos homens do deserto, apesar de demonstrar respeito e reverência pelos mortos, não é atribuído, nos limites do texto, a algum tipo de religiosidade ou de crença. Não estaria claro se a interação do aluno com o material textual ocorreu da forma devida, pois ele não comprova ter extraído do texto um dado que se associe à sugestão da pergunta. Dessa forma, o aluno teria feito uma inferência inadequada, aventando-se a necessidade de intervenção pedagógica para aperfeiçoar seu trabalho de compreensão.

Se, porém, pensamos nessa ocorrência a partir das contribuições da teoria do discurso, é possível reinterpretá-la como um desvio surgido a partir de um processo

intertextual, ativado pela história de leitura do aluno. No saber popular, em especial entre os jovens, é notória a disseminação da cultura do Egito Antigo, presente em livros didáticos, programas de televisão, produções cinematográficas e mídias diversas, e um dos dados mais conhecidos dessa cultura é a mumificação dos mortos e os rituais religiosos associados a ela, que, em um contexto de politeísmo, envolvia várias divindades. Assim, é provável, e seria mesmo previsível que o aluno, diante de um texto museológico que tratava sobre uma múmia, tenha mobilizado seu conhecimento a respeito da civilização egípcia para realizar a leitura, antes mesmo de interagir com os detalhes específicos informados no texto sobre a múmia atacamenha. É o sentido da mumificação que, nesse caso, está em jogo, sedimentado em um conhecimento derivado de leituras já feitas, e ativado inconscientemente no momento do contato com o material novo. Pode-se mesmo afirmar, nesse caso, que a resposta do aluno foi correta, visto que a informação apresentada na resposta não deixa de ser coerente com a inferência solicitada no enunciado: a crença nos deuses está diretamente associada aos rituais respeitosos realizados com os mortos, não apenas no Egito Antigo, mas em muitas outras culturas.

Desse ponto de vista, podemos ver a resposta não mais como uma inferência inadequada, mas como uma construção produtiva de sentido, que, embora escape do texto ao qual a tarefa se referia, não o apaga, mas o amplia, pois inaugura um questionamento sobre as diferenças entre os povos atacamenho e egípcio, partindo do ponto comum da mumificação. Levando em consideração que os dados da cultura egípcia provavelmente são conhecidos não apenas desse aluno, mas de uma boa parte dos estudantes envolvidos, se discutirmos essa resposta fora da dicotomia entre certo e errado, mobilizando o interdiscurso e a memória, “se não se absolutizar o previsto através do conceito de autoridade” (ORLANDI, 2008, p. 45), podemos ampliar o interesse e a compreensão sobre o texto.

Considerações finais: o resgate do acontecimento

Neste artigo, procuramos pensar a necessidade de aliar o trabalho de leitura pautado na compreensão psicolinguística com uma atenção a eventos que escapem às previsões feitas, buscando explicá-los pela perspectiva da teoria do discurso. As

análises empreendidas demonstram a relevância dos processos ideológicos inconscientes, que inserem na tarefa de perguntas uma diversidade de subjetivações que, ao ser reunidas em um conjunto difuso de erros de leitura, têm apagado seu caráter de modalização discursiva, deixando-se esvaír o vasto material histórico que, como mostramos, eles permitem entrever nas formações a que se remetem.

Não podemos deixar de notar que, na esteira do domínio crescente obtido no debate educacional brasileiro pela lógica da pedagogia das competências, na qual os conhecimentos “tendem a se limitar ao recorte estritamente instrumental, desagregando a formação pelo atrelamento a tarefas e desempenhos específicos, prescritos e observáveis” (RAMOS, 2003, p. 98), o modelo de perguntas de leitura se apresenta como uma ferramenta sedutora para o professor de línguas, pois oferece uma racionalização bastante abrangente do processo de trabalho na escola, fornecendo a dimensão teórica e prática, adequando-se à divisão do tempo escolar, aos papéis tradicionalmente atribuídos a professor e alunos, e mesmo garantindo um resultado final homogêneo e sistematizado, que pode ser controlado e corrigido.

Nesse contexto, como professores e formadores de professores, defendemos o resgate da dimensão de acontecimento discursivo na situação de ensino-aprendizagem, o que significa, para Geraldi (2010), inverter a relação travada na escola com o conhecimento acumulado historicamente, de modo que o centro do trabalho se torne a realidade vivida, o que “exige que cada sujeito – professor e alunos – se torne autor: refletindo sobre o seu vivido, escrevendo seus textos e estabelecendo novas relações com o já produzido” (GERALDI, 2010, p. 100). Trata-se, em outras palavras, de permitir que a educação se abra para a errância, para a realidade fundamental da linguagem, onde não há erro nem acerto, pois os sentidos não são separados, interditados e sedentarizados pelo estabelecimento da verdade científica.

O objetivo da epistemologia da errância é (...) produzir movências, descosturar evidências e contestar as verdades tecnocientíficas pela única brecha que nos é possível: a fissura da língua, que a faz errante. Para produzir movências, o sujeito errante precisa, sobretudo, se colocar na escuta dos sentidos silenciados e apagados pelo método científico e pelo axioma. Ao fazer isso, o errante lança luz sobre os gestos políticos que fundamentaram a escolha que constituiu o axioma, além de desvelar os interesses e os proprietários de determinado sentido. Descosturar o axioma não é tarefa fácil, impossível se nos colocarmos a questionar seus enunciados pelas

práticas científicas, caras, especializadas e inacessíveis. Mas quando o errante sublinha o resto e produz a partir dele efeitos outros, ele lança luz sobre o trabalho ideológico e político de sedentarização dos sentidos – aquele que administra, diminui, instrumentaliza e lucra com o sujeito eficiente. (ALMEIDA, 2019, p. 256)

Ao assumirmos a condição de professores *errantes*, é o próprio conceito de *pergunta* que se modifica, deixando de ser um mecanismo de testagem de habilidades lógicas e tornando-se um caminho de investigação do real, aberto ao inusitado e às múltiplas descobertas inerentes ao percurso. O que talvez não nos leve a excluir o uso de questões para aferir habilidades de leitura, mas torne essa etapa uma porta de entrada para perspectivas mais amplas – entre as quais certamente estarão problemas relacionados ao discurso e à história.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, João Flávio de. *Epistemologia da errância: erro, hiância e ciência em discurso*. Campinas: Pontes, 2019.
- ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro. *Compreensão responsiva: aspectos para o ensino da leitura. I Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários – Anais*. Maringá: UEM, 2010.
- BARRERA, Tathyana Gouvêa Silva. *O movimento brasileiro de renovação educacional no início do século XXI*. 274 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.
- BARRETO, Missilene Silva. *Leitura no Ensino Fundamental: a compreensão responsiva discente a partir do gênero charge*. 183 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.
- BELINTANE, Claudemir. *Oralidade e alfabetização: uma nova abordagem da alfabetização e do letramento*. São Paulo: Cortez, 2013.
- CAVALLARI, Juliana Santana. *O erro como testemunho de si. VIII Seminário de Análise do Discurso – Anais*. Recife: UFPE, 2017.
- COURTINE, Jean-Jacques. *Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos*. São Paulo: EdUFSCar, 2014.
- FAIRCHILD, Thomas Massao. *Conhecimento técnico e atitude no ensino de língua portuguesa. Educação e Pesquisa*. v. 35, n. 3. São Paulo, 2009.
- FAIRCHILD, Thomas Massao. *Que escola é essa? Não existe objeto de ensino onde não haja um sujeito que ensine*. In: CAMPOS, Sulemi Fabiano; BARZOTTO, Valdir Heitor. (org.). *Ensino da leitura e da escrita*. Natal: EDUFRN, 2013.
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

- FUZA, Ângela Francine; MENEGASSI, Renilson José. Ordenação e sequenciação de perguntas de leitura: proposta de trabalho para crônica e pintura no livro didático. *Alfa*. v. 63, n. 3. Assis, 2019.
- GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2004.
- GERALDI, João Wanderley. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro e João, 2010.
- GERALDI, João Wanderley. Passando em revista ideias sobre o ensino de Língua Portuguesa: uma entrevista com João Wanderley Geraldi. *Diálogo das Letras*. v. 6, n. 1. Natal, 2017.
- HOPPE, Martha Marlene Wankler; FOLBERG, Maria Nestrovsky. O desejo e a aprendizagem da leitura e da escrita. *Ágora*. v. 20, n. 1. Rio de Janeiro, 2017.
- LANGLADE, Gerárd. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia. *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.
- LEFFA, Vilson. *Aspectos da leitura*. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.
- LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. Estágio e docência: diferentes concepções. *Póiesis Pedagógica*. v. 3, n. 3 e 4. Catalão, 2006.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.
- MELO, Mônica Santos de Souza. Considerações sobre o domínio de prática discursiva religioso. In: MELO, Mônica Santos de Souza (org.). *Reflexões sobre o discurso religioso*. Belo Horizonte: UFMG, 2017.
- MENEGASSI, Renilson José; ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro. Conceitos de leitura. In: MENEGASSI, Renilson José (org.). *Leitura e ensino*. Maringá: Eduem, 2010.
- MENEGASSI, Renilson José. Perguntas de Leitura. In: MENEGASSI, Renilson José (org.). *Leitura e ensino*. Maringá: Eduem, 2010.
- NARZETTI, Claudiana. Para uma história epistemológica do conceito de formação discursiva. *Linguagem em (Dis)curso*. v. 18, n. 3. Tubarão, 2018.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e leitura*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2001.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. Paráfrase e polissemia – a fluidez nos limites do simbólico. *Rua*. n. 4. Campinas, 1998.
- PAULA, Fernando Silva; TFOUNI, Leda Verdiani. Regularidade e acontecimento no funcionamento do discurso pedagógico escolar. *Signum: estudos linguísticos*. n. 16/2. Londrina, 2013.
- POSSENTI, Sírio. Teoria do discurso: um caso de múltiplas rupturas. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina (org.). *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, 2009.

- RAMOS, Marise Nogueira. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica? Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. *Trabalho, Educação e Saúde*. v. 1, n. 1. Rio de Janeiro, 2003.
- RITTER, Lílian Cristina Buzato. A produção de sentidos na aula de leitura. In: MENEGASSI, Renilson José (org.). *Leitura e ensino*. Maringá: Eduem, 2010.
- SILVA, Angélita dos Santos Conceição. *A compreensão leitora de alunos do 8º ano a partir de um projeto de leitura com o gênero discursivo notícia*. 199 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.
- SILVA, Arthur Ribeiro Costa e. Lendo e escrevendo um convite virtual para uma festa solidária. In: OHUSCHI, Márcia Cristina Greco; SILVA, Angélita dos Santos Conceição; POÇA, João Batista de Oliveira (org.). *Gêneros discursivos: caminhos para a leitura e a escrita no Ensino Fundamental*. Campinas: Pontes, 2019.
- SOARES, Magda. Português na escola – história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos. (org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002.
- SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 1998.
- VICKERY, Anita. et al. *Aprendizagem ativa nos anos iniciais do Ensino Fundamental*. Porto Alegre: Penso, 2016.
- VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.
- ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Recebido em: 23/05/2020

Aceito em: 12/08/2020