

HISTÓRIA DE LEITURA DO PROFESSOR E SUA CONSTITUIÇÃO COMO SUJEITO-LEITOR

Anair Valênia Martins Dias

Área de estudo em Linguística Aplicada, com linha de
pesquisa em Linguagem e Tecnologia, cursando
Doutorado em Linguística Aplicada no IEL/Unicamp.

anair_valenia@hotmail.com

RESUMO: Neste artigo propõe-se realizar algumas reflexões teóricas acerca das noções conceituais da Análise do Discurso (AD) de linha francesa que nortearão a discussão sobre a história de leitura de um professor de língua portuguesa, sobre o decorrer de sua história em seu discurso, sobre a leitura e sobre a sua constituição como sujeito-leitor. Pensada inicialmente pelo filósofo francês Michel Pêcheux na década de 1960, a AD possui como tripé teórico fundante aspectos do materialismo histórico, da linguística e da teoria do discurso, sendo essas três áreas atravessadas por uma subjetividade de natureza psicanalítica. Dentre as discussões teóricas aqui propostas, destacamos os conceitos de sujeito, do discurso e memória discursiva.

PALAVRAS-CHAVE: Análise do discurso; história de leitura; sujeito-leitor

ABSTRACT: This paper aims to present theoretical reflections about conceptions of the french Discourse Analysis, which shall be shown in the discussion a Portuguese teacher's reading story. The course of his story in his discourse about reading and the constitution of the reading subject. First thought by the french philosopher Michel Pêcheux in the 1960s, Discourse Analysis has as a triple theoretical basis aspects of the historical materialism, Linguistics and the discourse theory, these three areas are crossed by the subjectivity of psychic nature. Among the theoretical discussions proposed, we highlight the concepts of subject, discourse and discursive memory.

INTRODUÇÃO

Propostas por Michel Pêcheux (1990), as noções teóricas da Análise do Discurso (doravante AD) buscam dar relevância não apenas aos aspectos centrados no texto e na fala, conforme os estudos mais tradicionais, mas ao contexto de produção e, principalmente, aos sujeitos produtores dos enunciados.

Segundo Pêcheux e Fuchs (1990), essa teoria se articula em três campos de conhecimento, a saber: o materialismo histórico, a linguística e a teoria do discurso. Estando essas três áreas atravessadas por uma noção de subjetividade de natureza psicanalítica, os autores as definem da seguinte forma: (i) *materialismo histórico*, teoria das formações sociais e de suas transformações, compreendida como a teoria das ideologias; (ii) *linguística*, teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação e (iii) *a teoria do discurso*, teoria da determinação histórica dos processos semânticos.

Institui-se, norteado por estes três domínios teóricos, o objeto de estudos da AD – o discurso – que nos permite uma visão mais descentralizadora do sujeito e, conseqüentemente, dos discursos por ele enunciados. Para melhor entendermos os pressupostos teóricos que permeiam essa área de conhecimento, e nortear as reflexões sobre a história de leitura dos professores de língua portuguesa, é necessário discutir aspectos que envolvem a constituição do sujeito e sua memória discursiva.

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO NO DISCURSO

Na explicitação da relação entre o materialismo histórico, a

linguística e a teoria do discurso, o materialismo histórico é aqui compreendido em sua articulação com os processos ideológicos, ou seja, na interpelação do indivíduo em sujeito, em que, segundo Pêcheux (1997, p.129), devemos “considerar as ideologias, de um lado, como *ideias* e não como *forças materiais* e, de outro lado, em conceber que elas têm sua origem *nos sujeitos*, quando na verdade elas *constituem os indivíduos em sujeito*”. Quanto à Linguística, essa explicita a relação entre a língua e seus efeitos de sentido. Já em relação à teoria do discurso, podemos entrever e entender o discurso como sendo produto das condições de produção de seu funcionamento, estando o sujeito, produtor desse discurso, atravessado pelo simbólico e pelo imaginário.

Os estudos de Pêcheux sofrem modificações ao longo dos anos e, por isso, a sua teoria é dividida em três momentos distintos, chamados de as três fases da AD. Em cada uma dessas fases, o autor faz uma proposta diferenciada da noção de sujeito e há uma “evolução” em sua teoria em busca de um conceito que melhor descreva o sujeito para o empreendimento de uma análise. Determinamos aqui a discutir a noção de sujeito da terceira fase, elaborada a partir da teoria da heterogeneidade discursiva que se configura como a presença de outras vozes em um determinado discurso. Pêcheux (1997) apresenta duas proposições acerca da presença do Outro no discurso: Uma o considera como sendo, na verdade, o *discurso* de um Outro colocado em cena pelo sujeito da enunciação; já a outra proposição considera:

insistência de um “além” interdiscursivo que vem, aquém de todo autocontrole funcional do “ego-eu”, enunciador estratégico que coloca em cena “sua” sequência, *estruturar* esta encenação (nos pontos de

identidade nos quais o “ego-eu” se instala) ao mesmo tempo em que a desestabiliza (nos pontos de deriva em que o controle estratégico do discurso do sujeito escapa). (p. 316-317, grifos do autor).

Inicia-se, assim, a concepção de sujeito marcado por sua incompletude e essencialmente heterogêneo; um sujeito cindido e clivado.

Ainda na terceira fase da AD, há um respaldo nos conceitos da psicanálise e, conseqüentemente, no conceito de inconsciente. Segundo a teoria psicanalítica, o centro do sujeito não é a sua consciência, mas a sua divisão entre o consciente e o inconsciente. O sujeito é descentrado e não senhor de seus dizeres, sendo o eu, aquele que enuncia, e o Outro, aquele que rege os enunciados. O sujeito tem a ilusão de que é ele quem controla os seus dizeres, mas na verdade o controlador é o Outro, que por sua vez, é representado pelo inconsciente.

Entendemos as vozes como sendo o Outro que rege os enunciados do sujeito enunciator e que, consciente ou inconscientemente, falam por intermédio do “eu”, constituindo assim, o sujeito heterogêneo. O sujeito constitui-se por meio das formas discursivas heterogêneas que, segundo Authier-Revuz (1990), são duas: heterogeneidade mostrada e constitutiva.

A heterogeneidade mostrada é aquela que está explicitada na “superfície” do discurso. Como exemplo, podemos nos remeter às “aspas, itálicos, citações, alusões, ironia, pastiche, estereótipo, pressuposições, pré-construtos, enunciado dividido, palavras ‘argumentativas’”. Assim, por meio da exterioridade dessas marcas linguísticas, percebemos a presença do discurso do “Outro” no discurso do “eu”.

Quanto à heterogeneidade constitutiva, essa é aquela que comporta outros discursos em seu “interior” e essa presença se faz por meio do “Outro diluída completamente no discurso” (AUTHIER-REVUZ, 1982, p.6). Ou seja, a presença do Outro é mostrada na frase de forma implícita e, segundo a autora, está

sempre presente no “discurso indireto livre, na ironia, na antífrase, na imitação, na alusão”.

A heterogeneidade constitutiva não é marcada na superfície linguística, sendo definida apenas por meio do interdiscurso. Trata-se de uma heterogeneidade não localizável no discurso, não representável porém, apreensível pela memória discursiva de uma dada formação social e relacionada ao funcionamento do discurso. O sujeito enunciator é essencialmente constituído pelo Outro, o que, segundo Authier-Revuz (1998), impossibilita a coincidência do sujeito consigo mesmo e com suas palavras.

Remetendo-nos à teoria psicanalítica sobre o inconsciente, Pêcheux estabelece dois tipos de “esquecimentos” da ordem do inconsciente e inerentes ao sujeito. No primeiro esquecimento, o sujeito não possui consciência do processo de apagamento e se constitui na interação com o seu interlocutor, acreditando ser a fonte primeira de seus enunciados; no segundo esquecimento, o sujeito tem a ilusão de controlar os efeitos de sentidos produzidos por seu discurso e, com essa ilusão, “indica com precisão ‘o que queria dizer’” (PÊCHEUX, 1990, p.176) e “reformula” as suas manifestações de enunciação. Esses procedimentos visam a promover escolhas linguísticas que melhor representem o seu pensamento e, conseqüentemente, provoquem o efeito de sentido que ele tem a ilusão de controlar.

Ao considerar a dupla ilusão do sujeito – imaginar que possa controlar os sentidos do seu discurso e acreditar que é fonte primeira dos seus dizeres – percebemos então, que o sujeito do discurso é heterogêneo e clivado, não controlador dos sentidos que provoca, embora ele mantenha essa ilusão.

MEMÓRIA DISCURSIVA

Em todas as atividades que desempenhamos – das leituras que empreendemos às escolhas lexicais que efetuamos –, as experiências vividas estão sempre presentes. Tudo o que sabemos

e a possibilidade de aprendermos cada dia mais, se devem ao fato de possuímos uma memória que nos permite esse feito.

A memória dos sujeitos é constitutivamente marcada por três fatores importantes. Primeiramente, considerando a teoria de Pêcheux (1990), em sua terceira fase, quando nos apresenta o sujeito clivado, cindido e incompleto, entendemos que, embora tenhamos uma memória, essa está sujeita a falhas, a furos. Às vezes, não conseguimos nos lembrar de eventos vivenciados algumas horas atrás. O fato de que a nossa memória escapa ao nosso controle nos leva a perceber que ela é seletiva e essencialmente constituída por esquecimentos, pois o que lembramos e esquecemos não é resultado apenas de nossas intenções e desejos declarados.

Em segundo lugar, por não haver um controle efetivo sobre o que lembramos e esquecemos, muitas vezes os nossos dizeres são constituídos por esquecimentos, lapsos, omissões, falhas, distorções que também são marcados por acontecimentos registrados pela memória. Para que isso ocorra, é preciso que “o acontecimento ou o saber registrado saia da indiferença, que ele deixe o domínio da insignificância” (DAVALLON, 1999, p. 25), ou seja, produza sentidos na vida do sujeito. Se houve o registro de alguns momentos em detrimento de outros é porque os primeiros são, por algum motivo, mais relevantes do que os segundos.

O terceiro e último fator de constituição da memória e dos momentos de enunciação é o fato de que esses são atravessados por uma seleção natural que o sujeito faz do que lhe parece ser mais relevante. Esses fatores – esquecimentos, omissões, prioridade de registro e seleção natural do que será memorizado – afetam o passado, a memória e, conseqüentemente, a presentificação dos acontecimentos que envolvem os eventos relevantes da vida dos sujeitos.

O sujeito, ao se remeter ao passado, cria uma oportunidade não apenas de recordar o que passou, mas também de refletir sobre esses acontecimentos, sobre a sua relevância e implicações em sua vida atual.

Segundo Pêcheux (1999, p. 52), a “memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem estabelecer os ‘implícitos’”, tomando, assim, a memória do sujeito como um texto que pode ser apreendido quando quisermos. É importante considerar que esse texto é constituído por uma série de outros elementos, tais como: “pré-construído, elementos citados e relatados, discursos-transversos” (PÊCHEUX, 1999, p. 52), que acabam por se fazerem presentes nos enunciados dos sujeitos e, conseqüentemente, produzem sentidos relevantes. Esse fato pode ser observado nos depoimentos da professora entrevistada, e que serão discutidos posteriormente, quando faz uso de outras histórias de leitura para falar sobre a sua própria história de leitura e sobre a sua constituição em um sujeito-leitor.

O ATRAVESSAMENTO DA HISTÓRIA DE LEITURA NO DISCURSO DO SUJEITO-PROFESSOR

Procuramos, nesse artigo, entender a história de leitura atravessando o discurso do professor de língua materna sobre a leitura, bem como a sua constituição como sujeito-leitor. Para isso, como analista do discurso, assumiremos o lugar discursivo a partir de uma ordem sujeitudinal, o que, segundo Santos (2004, p.112) ocorre quando o analista “lança seu olhar sob a perspectiva das relações estabelecidas entre os sujeitos e os discursos, considerando seus processos de identificação e a natureza de suas circunscrições na ordem dos discursos”. Dessa forma, a interpretação dos enunciados do professor entrevistado se dará no sentido de buscar entender a inserção dos sujeitos nos discursos.

O sujeito-enunciador entrevistado é professora de língua materna do ensino fundamental da rede pública, que concluiu sua graduação em 1997, e ainda não possui curso de pós-graduação. O procedimento de coleta de dados ocorreu em um ambiente agradável, em que a professora encontrava-se a sós, podendo

manusear o gravador de forma livre. Nesse contexto, ela lia o roteiro da entrevista apresentado, rememorava os acontecimentos relacionados aos seus eventos de leitura e, em seguida, falava sobre o que estava sendo solicitado, gravando o seu depoimento em áudio.

Observemos os dizeres de Márcia¹ em relação a uma parte de sua história de leitura. No percurso de análise do excerto abaixo, partiremos do entendimento da história de leitura dos pais da Márcia para depois chegarmos à discussão sobre a sua própria história de leitura e sua constituição como sujeito-leitor:

Excerto 1

Bem, na minha família praticamente meu pai é um semi-analfabeto, minha mãe também. É aquela história mesmo de zona rural, de morar na zona rural. A mulher naquela época tinha que parar de estudar, de frequentar, de tirar o primário, porque senão ela poderia escrever cartas, um exemplo, cartas de namoro para o rapazinho da fazenda mais próxima. Meu pai também, meu pai parou de estudar pela questão de ajudar meu avô na roça, na lida, nos afazeres. Então, assim, em casa a minha família não me incentivava à leitura, não tinha tanto interesse de leitura, de comprar livros de falar: “olha filhinha comprei um livro para você”. Não, comprava simplesmente quando vínhamos à cidade e aí, como todo começo de ano tem as listas de leitura, aí sim. Não havia falta de dinheiro para comprar livros, sempre, quer dizer, no ambiente familiar havia este incentivo. **SOMENTE NA LISTA LÁ... CERTINHA... QUE O PROFESSOR MANDAVA.**

Dentre outros aspectos, percebemos que a história de leitura da Márcia é permeada por mitos acerca da aquisição da leitura. Mitos esses que vêm pela via da sexualidade e das imposições da sociedade, ou seja, não foi permitida à sua mãe a

oportunidade do estudo, o que poderia acarretar em uma transgressão as regras sociais impostas às mulheres daquela época. Esse fato se deve à crença de que a leitura poderia significar uma liberdade maior de pensamento e ações, provocando outros sentidos inadmissíveis para a época, principalmente para a mulher.

A interdição à leitura vivida pela mãe parece ter sido sofrida também pela própria Márcia, tanto no ambiente escolar quanto familiar, pois na escola ela “jamais poderia ler livros tidos como eróticos, ou alguma coisinha assim (...) que as mocinhas (...) alguém passava (...) era censurado”; em casa não podia ler as “revistinhas não muito didáticas”, “não muito pedagógicas”. Guardadas as devidas proporções de épocas vividas e posturas assumidas, podemos dizer que os fatos mostrados pelo sujeito-enunciador sobre a história de leitura de sua mãe parece se repetir, em parte, na sua própria história de leitura, pois assim como a sua mãe, ela também foi censurada em relação a determinadas leituras que gostaria de realizar.

Essa restrição da liberdade em relação às leituras, que poderia empreender o impedimento às condições de letramento a que sua mãe fora submetida por receio das consequências da aquisição desse saber, são atitudes que parecem se repetir até hoje na vida dessa professora-leitora. A história de leitura da Márcia atravessa o seu discurso e a sua vida, pois ela se cobra por não realizar as leituras que todos esperam dela, por não “ter tempo para ler” e se “dedicar mais”; embora ela mesma enuncie: “sempre que há oportunidades, (...) e eu tenho que fazer acontecer essas oportunidades de me dedicar a leitura”. Dessa forma, é como se houvesse ainda as vozes do passado – que se fazem presentes por intermédio da instituição, da comunidade escolar e não-escolar e dos próprios profissionais – lhe dizendo o que ler, como ler, quando ler e em que quantidade ler. A sua história de leitura parece estar presente em sua constituição como sujeito-professor-leitor.

¹ Nome fictício adotado para preservar a identidade da professora entrevistada.

Quanto à aquisição da leitura feita pelo pai, percebemos que essa foi interdita por motivos sócio-econômicos, pois segundo ela “meu pai parou de estudar pela questão de ajudar meu avô na roça, na lida, nos afazeres”. Diante disso, parece-nos que tanto a interdição da leitura advinda dos pais para a mãe quanto a interdição da leitura para o são fatores decisivos na constituição do sujeito-enunciador como sujeito-leitor.

Para melhor entendermos a fala da professora entrevistada “em casa a minha família não me incentivava a leitura, não tinha tanto interesse de leitura, de comprar livros”, é necessário reportarmos-nos a Authier-Revuz (1998), quando esta explicita sobre o discurso direto e o discurso indireto em enunciados e, mais particularmente, sobre o discurso direto acontecido anteriormente, dizendo:

não é raro que as palavras que L “mostra” sejam explicitamente caracterizadas ou implicitamente interpretáveis como aquelas palavras escolhidas por L como sendo as que resumem perfeitamente, dizendo a verdade, “sem disfarce”, o conteúdo da mensagem. (p. 157)

L, nessa citação de Authier-Revuz, relaciona-se à pessoa a quem o enunciador está se referindo. Transpondo o contexto, pensaremos que L aqui se refere à família de Márcia, e o que ela faz ao lembrar exatamente desse fato no momento da entrevista é escolher as palavras (ou acontecimentos) que “resumem perfeitamente” a realidade “sem disfarce” vivida por ela em relação à leitura em sua casa quando criança.

Ainda em relação ao excerto 1, ao observarmos os dizeres “SOMENTE NA LISTA LÁ... CERTINHA... QUE O PROFESSOR MANDAVA” enunciados de forma enfática, percebemos que não parece haver uma preocupação, por parte de sua família, com a leitura como uma atividade que possa ser prazerosa em sua realização, mas apenas como uma obrigação imposta pela escola. O estatuto dado ao professor e garantido socialmente, é aqui

corroborado pela atitude familiar ao agir segundo o “exigido” pela escola, não demonstrando haver outras possibilidades de realização além do imposto.

Excerto 2

em casa a minha família não me incentivava a leitura, não tinha tanto interesse de leitura, de comprar livros.

Márcia explicita toda a “verdade, sem disfarce” da realidade de leitura na sua infância, de “incentivar a leitura”, “de comprar livros”, o que veio a constituir-la como sujeito-leitor.

Ao utilizar o discurso direto – “olha filhinha, comprei um livro para você” (excerto 1) – para se referir a uma situação que gostaria que tivesse se efetivado no passado, a professora deixa transparecer as implicações de uma não motivação para a leitura em sua fase escolar, que acaba por afetar a sua constituição como sujeito-leitor. Por sua vez, as outras vozes que atravessam o sujeito-professor, como teorias, conceitos e práticas escolares, parecem não ser suficientes para romper com essa realidade que está posta a ele. Em função disso, Márcia acaba por não entrar em um processo identitário com a função que exerce na escola.

O sujeito pesquisado, ao enunciar sobre o papel desempenhado pelas suas leituras ao longo de sua vida, explicita a importância dos eventos de leitura para adquirir informações, “desenvolver o raciocínio, aprender novas maneiras de ver a realidade que nos cerca” e para vivenciar diferentes experiências. Ao enunciar sobre a sua formação como sujeito-leitor, abre a porta que até então estava entreaberta, vê e nos deixa ver os acontecimentos do passado operando nos acontecimentos do presente.

Assim, nos dizeres de Márcia sobre a importância que as leituras desempenharam, percebemos uma valorização dos acontecimentos passados e a importância desses fatos na

constituição da sua identidade. Isso é notável quando enuncia “se a gente vivesse algumas coisas que outras pessoas já escreveram. Com as experiências deles, talvez a gente tivesse até agido de maneiras diferentes. Ter a experiência (...) do autor e poder colocar aquilo na sua vida”.

As vozes do discurso didático-escolar presentes nos enunciados da professora, concernente à legitimação de determinadas leituras em detrimento de outras, manifestam-se quando esse sujeito-leitor explicita as práticas de leituras autorizadas (legítimas) e as práticas de leitura desautorizadas (ilegítimas). Podemos observar esse fato nos enunciados que demonstram a necessidade de “aprimorar” a sua leitura, pois lê “pouco, apesar de gostar”. Dessa forma, percebemos que há o atravessamento de outras vozes no discurso do professor, vozes do discurso didático-escolar que legitimam determinadas leituras. O professor então, não se reconhece como um sujeito-leitor, embora realize leituras diversificadas.

Existe, assim, uma heterogeneidade nos dizeres do sujeito-professor, pois observamos de um lado uma “submissão à reprodução do cânone escolar de leitura” e, de outro lado, um lampejo de resistência e de fuga aos ditames escolares ao dizer que lê “os livros adotados pelas escolas onde trabalho e as leituras teóricas”. Se o sujeito-professor assim procede é porque ele parece se constituir na contradição de sua realidade, pois empreende diversas atividades de leitura (legitimadas ou não) e, ao mesmo tempo, não se percebe constituído como sujeito-leitor. E essa percepção da realidade do sujeito-professor é possível pelo atravessamento de sua história de leitura através de dizeres sobre a leitura em sua vida.

Os depoimentos do sujeito-professor deixam flagrar momentos da sua história de leitura que emergem de sua memória discursiva acontecimentos, cheiros e sabores da infância que o constituem como sujeito-leitor. Márcia se desvela em sua fala e revela esses momentos de sua infância:

Excerto 3

sabor, cheiro, situação. Nas leituras, quando falava em ambientes de floresta, de zona rural, eu sempre tinha aquela/aquela relação com a minha infância. (...) eu lembrava que em casa a minha mãe não lia, não tinha esse tempo para ler. Mas tinha tempo para fazer outras coisas tais como: pudim, quitandas, coisas maravilhosas. Às vezes, claro, eu relacionava com a leitura. Se estava falando lá de alguma coisa, eu já imaginava o sabor do que a minha mãe fazia, mas, quando eu enfrentava o professor para falar ou comentar algum tipo de leitura feita em casa, eu sempre me sentia assim um pouquinho constrangida e até mesmo com vergonha, porque o que eu ia falar? Puxa vida, a minha mãe não lia um clássico, mas ela fazia várias coisas clássicas, da maneira dela, claro.

Ao desvelar-se dessa forma, o sujeito-professor mostra a importância de pequenos elementos em sua constituição como sujeito-leitor. Os sabores e cheiros são trazidos à memória e esses elementos remetem às leituras empreendidas e fazem, portanto, parte de sua história de leitura, como bem diz a professora entrevistada “sabor, cheiro, situação. (...) às vezes, claro, eu relacionava com a leitura”. Embora demonstre que se “sentia assim um pouquinho constrangida e até mesmo com vergonha”, pois em sua casa não havia momentos de leitura, ela acredita que os acontecimentos da época foram constituintes da sua identidade enquanto sujeito-leitor. Ao dizer “a minha mãe não lia um clássico, mas ela fazia várias coisas clássicas, da maneira dela, claro”, é como se ela se desculpasse pela falta de um ambiente de leitura em sua casa. Porém, embora os seus pais não lessem, o ambiente aconchegante de quitandas e doces, cheiros e sabores foi relevante em sua constituição como sujeito-leitor. Em alguns momentos, parece-nos que esses acontecimentos do passado, essas histórias de leituras, até o momento da entrevista, não haviam sido objeto de reflexão para o sujeito-enunciador sendo, portanto, da ordem do inconsciente.

Ao pensarmos em um sujeito-professor-leitor constituído pela sua história de leitura e no discurso sendo atravessado por essa história de leitura, o que se coloca é que precisa haver uma valorização dessa história pelos órgãos governamentais que deliberam sobre os documentos que permeiam a prática desses profissionais. Parece-nos que as instituições governamentais fornecem documentos e diretrizes sobre teorias e práticas; no entanto, isso não é suficiente se não for considerado que o sujeito-professor passa por uma história de leitura. Desconsiderando essa história de leitura do professor não há garantia de que ocorrerão alterações no cotidiano de docentes e alunos. De acordo com nosso entendimento, deveria haver uma valorização do sujeito-professor em sua constituição clivada, heterogênea e perpassada por uma história de leitura. Ao agir dessa forma e dar voz ao professor, a instituição estaria partindo de uma concepção de sujeito calcada em uma realidade e não em um imaginário que idealiza o profissional como um modelo perfeito, independentemente de suas posições identitárias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para nortear as nossas reflexões teóricas, propusemos nesse artigo discussões que partiram da noção de sujeito da terceira fase da AD, passando por questões referentes ao discurso, à memória discursiva e à história de leitura.

Nessa perspectiva, entendemos que a história de leitura do professor é importante em sua constituição como sujeito-leitor na medida em que permite que os acontecimentos do passado interfiram em suas escolhas atuais sobre o que ler e que se façam

presentes no seu discurso sobre a leitura. Outrossim, esse fator não rege sozinho na constituição do professor enquanto sujeito-professor-leitor, ou seja, o contexto escolar em que ele vive acaba também por influenciar nas leituras que empreende. Assim, como bem demonstrou a professora entrevistada, os profissionais muitas vezes realizam apenas as leituras obrigatórias que fazem parte das suas atribuições imediatas como sujeito-professor.

Ao expor a reconstituição de partes relevantes da história de leitura, e o atravessamento dessa história em seu discurso, foi possível notar que, em um movimento de introspecção, a professora rememorou aspectos outros de sua infância que foram, e são, importantes em sua formação como sujeito-leitor. Assim, ao ouvir depoimentos sobre cheiros e sabores da infância, atitudes dos pais e professores, percebemos que esses fatores são relevantes na constituição da história de leitura do sujeito, embora esses acontecimentos do passado muitas vezes sejam da ordem do inconsciente, pois até então não tinham sido objeto de reflexão.

A fala heterogênea da professora – mesclada por vozes familiares – revela o atravessamento tanto de sua história de leitura como do discurso circulante sobre as práticas autorizadas de leitura (legítimas) e sobre as práticas desautorizadas (ilegítimas) na sua constituição como um sujeito-leitor. Essa heterogeneidade constituinte em seus dizeres mostra que ora ela é submissa a um cânone escolar e social de leitura, ora resiste se dizendo e se sentindo como sujeito-leitor, independentemente da leitura empreendida. A nosso ver, essa heterogeneidade ocorre devido à sua própria constituição e a sua postura que hoje oscila entre a crítica, a ruptura e a reprodução dos ditames escolares sobre as práticas de leitura.

REFERÊNCIAS

AUTHIER-REVUZ, J. *Palavras incertas: as não-coincidências do dizer*. Campinas, SP: ed. Unicamp, 1998.

_____. *Heterogeneidade(s) enunciativas(s)*. Tradução de Celane M. Cruz e João Wanderley Geraldi. Cad. Est. Ling., Campinas, (19): 25-42, jul./dez. 1990.

_____. DRLAV 26. *Centre de Recherches de l'Université de Paris VII*. Tradução de Sandra Diniz Costa. Paris, 1982.

DAVALLON, J. “A imagem, uma arte de memória?” In: ACHARD, Pierre, et al. *Papel da memória*. Tradução e introdução José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. A. “A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectiva”. Tradução de Péricles Cunha. In: GADET, F, HAK, T. (Org.) *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: ed. Unicamp, p. 163-252 (ed. Consultada: 1990), 1975.

_____. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: UNICAMP, 1997.

SANTOS, J. B. C. “Uma reflexão metodológica sobre análise de discursos”. In: FERNANDES, C. A. & SANTOS, J. B. C. dos. *Análise do discurso: unidade e dispersão*. Uberlândia: EntreMeios, 2004. p. 109-118.