MEMÓRIAS DE LEITURA NAS DISCIPLINAS DO ENSINO MÉDIO¹

WAGNER ERNESTO JONAS FRANCO²

Universidade Estadual de Campinas, Programa da Pós-Graduação em Linguística Instituto de Estudos da Linguagem, R. Sérgio Buarque de Holanda, 571 – 13083-859
Campinas, SP – Brasil

dominiumwagner@yahoo.com.br

Resumo. *Este artigo tem por objetivo compreender sentidos de leitura presentes em discursos de professores das diversas disciplinas do ensino médio de uma escola pública municipal em Pouso Alegre – MG. O corpus de análise é constituído por entrevistas semiestruturadas realizadas oralmente com esses professores e posteriormente transcritas. O embasamento teórico é o da Análise de Discurso Pecheutiana. Com base em nossa análise, concluímos que certas práticas de leitura na Escola são consideradas hegemônicas e sobredeterminam outras leituras possíveis de um mesmo texto. Nossa análise ressalta a necessidade de um olhar mais atento e aprofundado para o funcionamento da linguagem na Escola em geral e não apenas para a disciplina de Língua Portuguesa.*

Palavras-chave: *leitura; análise de discurso; linguagem.*

Abstract. *This article aims to understand the meanings of reading presented in discourses from teachers of the various high school disciplines of a municipal public school in the city of Pouso Alegre - MG. The corpus of analysis is semi-structured interviews carried out orally with these teachers and later transcribed. The theoretical basis follows the Pecheutian perspective of Discourse Analysis. Based on our analysis, we conclude that certain reading practices in the school are considered hegemonic and overdetermine other possible readings of the same text. Our analysis points to a closer and more thorough look at the functioning of language in the school in general and not only for the Portuguese Language discipline.*

Keywords: *reading; Discourse Analysis; language.*

INTRODUÇÃO

Objetivamos neste texto compreender os sentidos de leitura presentes em discursos de professores das diversas disciplinas do ensino médio do período noturno de uma escola pública municipal em Pouso Alegre – MG. Especificamente, analisamos entrevistas orais realizadas pelo autor do artigo com os professores da referida escola. As entrevistas, gravadas e transcritas, foram realizadas no ano de 2016. Quatorze professores

¹ Agradeço às professoras Cláudia C. Pfeiffer, Ana Cláudia Fernandes Ferreira e ao professor José Horta Nunes pela atenciosa leitura e valiosos comentários.

² Doutorando em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

de doze disciplinas foram entrevistados³. Para este artigo, orientamo-nos pela pergunta: como a materialidade histórico-discursiva dessas entrevistas produz sentidos para uma reflexão sobre a leitura?

Antes de iniciar o trabalho propriamente dito, esclarecemos que a questão da leitura na Escola integra minhas reflexões enquanto profissional e pesquisador da linguagem há bastante tempo⁴. A partir do que observamos em nossa prática pedagógica e em diversas outras pesquisas sobre leitura (ORLANDI 1998a; HORTA NUNES, 1994, 1998; CAVALLARI, 2013), partimos do pressuposto de que a leitura de textos é pouco trabalhada nas disciplinas escolares e, quando feita, não se considera o papel do sujeito para a leitura e o texto é considerado um conjunto de frases com sentido em si mesmo. Necessário esclarecer que, quando falamos em leitura nas disciplinas diferentes da de Língua Portuguesa, nos colocamos na posição do que afirma Orlandi (1988) de que a leitura não é uma questão de tudo ou nada. É uma questão de graus. Consideramos a hipótese de que os sentidos de leitura nessas diversas disciplinas apontam para a configuração de um *sujeito urbano escolarizado*, assim pensado por Pfeiffer (2000, 2004, 2011).

O trabalho está dividido em quatro partes. Na primeira, trazemos considerações sobre como a temática da leitura se insere nas problematizações da Análise de Discurso. Na segunda parte, discorro sobre as memórias da língua materna e nacional e suas relações com a leitura. Na terceira parte, empreendo a minha análise para, por fim, tecer algumas conclusões.

ANÁLISE DE DISCURSO, MEMÓRIA E LEITURA

A Análise de discurso (AD) traz importantes considerações para se pensar a leitura na Escola. Principalmente, a leitura na relação com as diversas disciplinas. A leitura é uma questão importante para a Escola e precisa ser trabalhada nas diversas disciplinas. No entanto, distanciamos de uma posição que pensa a interdisciplinaridade como uma forma de completude do objeto língua. Esta compreendida como condição de possibilidade do discurso. Para este trabalho, adotamos a posição de Orlandi (2011) que entende a incompletude como “o fato de que o que caracteriza qualquer discurso é a multiplicidade de sentidos possível” (ORLANDI, 2011, p. 194).

A AD é uma disciplina constitutivamente de entremeio, que coloca questões para a Linguística e as Ciências Sociais. Ela surge em um contexto intelectual – a década de 1960 – em que se propõe a pergunta: “o que é ler?”

De acordo com Orlandi (2006, p. 13), a conjuntura intelectual dessa época, refletida em trabalhos de Althusser, Lacan, Foucault e Barthes, “desemboca no reconhecimento de que a leitura deve se sustentar em um dispositivo teórico”. A

³ Três esclarecimentos: (a) Não foi contemplada a disciplina de Educação Física porque, nesta escola, ela está fortemente ligada ao esporte. Portanto, não há a exigência de uma matéria a ser ensinada, trabalhos ou avaliações escritas. No entanto, sabemos que as práticas languageiras durante as aulas de Educação Física constituem os sujeitos nelas envolvidos. Não há como estar fora da linguagem. Mas, não é objetivo deste trabalho estudar essas práticas. (b) dois professores de Física e dois de Biologia foram entrevistados. Esses professores dão aulas em outras escolas e completam o número de aulas obrigatórias semanais na escola de nossa pesquisa. (c) As disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura embora sejam em horários diferentes, são ministradas pela mesma professora.

⁴ Cf. Franco (2016a, 2016b).

construção desse dispositivo teórico desnaturaliza a leitura e reconhece que a linguagem tem uma materialidade que não é transparente, é opaca e possui uma espessura semântica. A Análise de Discurso surge como disciplina que trata da constituição histórica do sentido.

Essa disciplina tem como objeto de estudo os “espaços discursivos não estabilizados logicamente” (PÊCHEUX, 2012, p. 43), que são os que este autor destacou como “espaços do filosófico, do sócio-histórico, do político, do estético e dos múltiplos registros do cotidiano” (PÊCHEUX, *idem*). A leitura atravessa todos esses espaços e, para a Análise de Discurso, ela é uma questão que implica uma posição epistemológica particular.

Para Pêcheux (2012), a leitura não se reduz ao que foi depositado em um substrato orgânico psicológico ou a um esquema comportamental adquirido pelo indivíduo. A leitura coloca em jogo o estatuto social da memória. Uma memória que é constituída por um corpo sócio-histórico de traços discursivos. Sendo assim, o sentido de uma sequência linguística é constituído nesse corpo de traços enquanto um espaço de memória da sequência. Uma memória exterior e anterior dessa sequência intervém para constituí-la enquanto tal.

A memória, na Análise de Discurso, é feita de esquecimentos. Não se trata de uma memória lógica de um sujeito psicologizante. Segundo Courtine (1999), a memória é da ordem de um discurso que se realiza na língua, não na ordem do gramatical, mas do enunciável. Esse enunciável, para o autor, distancia-se do sujeito da enunciação de Benveniste, um sujeito origem do sentido. Esse sujeito benvenistiano tem uma relação instrumental com a língua. Para Courtine (1999, p. 18): “o enunciável é exterior ao sujeito enunciador”, pois, o discurso não se origina no sujeito. De acordo com Pêcheux (1975), “há sempre já um discurso”.

O sujeito, portanto, não é origem do sentido. Ele, ao enunciar, retoma sentidos pré-existentes, anteriores e exteriores a ele. O discurso possui uma ordem que constitui o sujeito enquanto sujeito de seu discurso e, na qual, o sujeito se assujeita em contrapartida.

Courtine (1999) retoma Foucault (1969) na sua análise da categoria do enunciado em *A Arqueologia do Saber*, e observa que para pensar o assujeitamento do sujeito falante na ordem do discurso é necessário dois níveis de descrição: 1) o nível da enunciação (o “eu”, o “aqui”, o “agora” dos discursos) e 2) o nível do enunciado, que ele denomina de interdiscurso, ou seja:

séries de formulações marcando, cada uma, enunciações distintas e dispersas, articulando-se entre elas em formas linguísticas determinadas (citando-se, repetindo-se, parafraseando-se, opondo-se entre si, transformando-se...). É nesse espaço interdiscursivo, que constitui a exterioridade do enunciável para o sujeito enunciador na formação dos enunciados “preconstruídos”, de que sua enunciação apropria-se. (COURTINE, 1999, p. 18)

Em seguida, o autor questiona-se sobre como se constitui, no interdiscurso, essas séries de formulações em um espaço de repetição que se inscreve num conjunto desnivelado, estratificado e vertical de discurso. Como resposta, é necessário que se considere as formas de discurso relatado, pois estas relacionam-se a outros discursos, citam-nos. Por um efeito imaginário próprio ao discurso, as remissões, citações,

retomadas apagam o distanciamento entre um discurso e outro. As formulações derivam na espessura da estratificação dos discursos. No curso de seu trajeto, as formulações “se transformam [...] truncam-se, escondem-se para reaparecer mais a frente, atenuam-se ou desaparecem, misturando inextricavelmente memória e esquecimento” (COURTINE, 1999, p. 19).

O espaço do repetível se constitui por retomadas de numerosas formulações, de discurso em discurso, que apagam os vestígios do desnivelamento discursivo. As repetições na ordem do discurso vêm como pré-construídos – formulações anteriores, já ditas – que se encaixam em formulações posteriores criando um efeito de cadeia. No domínio da memória, as citações, repetições e pré-construídos adquirem estabilidade sob a responsabilidade do sujeito enunciador, que aparece nesse domínio interdiscursivo em diferentes posições de sujeito. Ou seja, não há sujeito assinalável no interdiscurso, “ressoa no domínio de memória somente uma *voz sem nome*” (COURTINE, 1999, p. 19, grifos do autor).

O interdiscurso é responsável pela organização dos objetos do discurso em que a enunciação se sustenta (através das citações, repetições, pré-construídos) e pela identificação enunciativa do sujeito (através das marcas de pessoa, tempo e espaço).

No espaço do interdiscurso, Courtine (1999) elabora dois conceitos. O de *memória cheia*, saturada, que é o domínio do repetível no discurso. E há uma outra modalidade de memória que é da ordem de uma *repetição vertical*,

que não é aquela da série de formulações que formam enunciado, mas o que se repete a partir disso, um não-sabido, um não-reconhecido, deslocado e deslocando-se no enunciado: uma repetição que é ao mesmo tempo ausente e presente na série de formulações: ausente porque ela funciona aí sob o modo do desconhecimento, e presente em seu efeito, uma repetição na ordem de uma *memória lacunar ou com falhas*. (COURTINE, 1999, p. 21, grifos do autor)

A repetição vertical é o que permite o deslocamento ligado à produção de uma formulação, ela instaura no processo discursivo novas formas de repetição que são vestígios de uma descontinuidade, “migalhas de um passado”, que se ligam a uma lacuna na memória.

Courtine conclui que há dois modos de determinação do ato de enunciação pelo interdiscurso: o interdiscurso como preenchimento, que produz o efeito de consistência e o interdiscurso como oco, vazio, lacunar cuja intervenção produz a descontinuidade, o deslocamento na cadeia do reformulável.

A memória é, então, constituída pelo mesmo, mas com abertura para o diferente⁵, continuidade e descontinuidade que formam um complexo heterogêneo de formações discursivas⁶. Para Pêcheux (1999),

⁵ Interessante pensar, neste momento, na diferenciação proposta por Orlandi (1988) entre *leitura parafrástica*: a leitura que reconhece os sentidos dados pelo autor no texto e *leitura polissêmica*: a leitura que é a atribuição de múltiplos sentidos ao texto. Uma diferenciação já proposta por ela em seu texto “Protagonistas do/no discurso”, de 1979.

⁶ Pêcheux (2009) define formação discursiva como “aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina o *que pode e deve ser dito*” (PÊCHEUX, 2009, p. 147; grifos do autor).

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, 1999, p. 52)

Uma mesma direção para o sentido de leitura é proposta por Indursky (1998). Segundo a autora, nossa formação social é constituída por um complexo de formações discursivas. Os sujeitos sociais inscrevem-se nessas formações discursivas enquanto sujeitos históricos, ocupando posições-sujeito diversas. A atribuição de sentido se dá de acordo com a posição que o sujeito assume no discurso. A pluralidade de leitura de um mesmo texto resulta da possibilidade de uma mesma sequência linguística se inscrever em famílias parafrásticas que pertencem a formações discursivas diversas. As formações discursivas não são estanques e homogêneas, elas são domínios de saber contraditórios a si mesmos e em constante transformação.

Para finalizar esta parte, pode-se dizer que há uma espessura semântica nas palavras que se relaciona com a incompletude da língua, uma incompletude que é abertura para sentidos possíveis. Os sentidos não estão dados em um texto, eles provêm do interdiscurso – a exterioridade do enunciável, a memória do dizer – que sustenta todo dito. Como o interdiscurso não é fechado, mas dinâmico, não há leitura única, unilateral de um texto, não há resgate de sentidos. A leitura é produzida por sujeitos sócio-historicamente situados. Falaremos mais sobre essa produção da leitura na próxima parte.

MEMÓRIAS DAS LÍNGUAS MATERNA E NACIONAL NA PRODUÇÃO DA LEITURA

A questão da leitura relaciona-se com a compreensão de língua. Em aspectos gerais, a Análise de Discurso trabalha com uma concepção de língua incompleta, sujeita a falhas, ao deslize, ao equívoco: a falha da língua na história. A língua é sistema passível de jogo que se articula com a história para significar. De maneira específica, faremos nesta parte do trabalho uma distinção conceitual, com base em Payer (2011) e Pfeiffer (2004), entre *língua materna* e *língua nacional* e suas implicações para a leitura na Escola.

Segundo Payer (2011), a modernidade é marcada por uma racionalidade, uma objetividade e uma relação regulada com a língua. Essas três noções são partes de dispositivos disciplinares que produzem a objetivação do sujeito. Mas, no emaranhado das relações sócio-históricas integrantes da relação linguagem, sujeito e texto, há elementos que obscurecem o que seria da ordem da objetividade dos sentidos a serem lidos. Um desses elementos é a própria língua em sua materialidade histórico-discursiva. Diz a autora: “Memórias histórico-culturais inscrevem-se na língua e, assim, antecipam-se no texto, apresentando-se irremediavelmente à leitura” (PAYER, 2011, p. 24). Essas memórias são responsáveis pela produção de uma espessura semântica na língua que, por vezes, impede o efeito de evidência do sentido no texto a ser lido. Sendo essa espessura incontornável, a autora reflete sobre o fato de que a relação do sujeito leitor com a língua a ler pode diferir daquela que produz sentido para este sujeito leitor.

Uma das formas de se pensar essa diferenciação é trabalhar a relação entre as noções de *língua nacional* e *língua materna* enquanto dimensões distintas de memórias que tomam parte no processo de leitura.

A língua nacional seria aquela em que os estados nacionais trabalham a unidade e a homogeneização linguística e jurídica junto a um processo de racionalização do sujeito que se instala em formas de convivência social caracterizadas pela igualdade e universalidade. O domínio dessa língua nacional, instrumento do Estado, configura sentidos específicos para o sujeito, sendo eles o de leitor eficiente e bom falante.

Em contraposição, a língua materna é aquela que nos constitui desde a infância, ela é fundante do psiquismo. Com base em Revuz (1998), Payer (2011) diz que é na língua materna que se imprimem os primeiros saberes, aqueles adquiridos em família e com pessoas ao redor desde o nascimento. Nascemos em um universo de linguagem e através da língua materna damos sentido a esse universo.

As memórias de sentidos que se imprimem em ambas as línguas não são coincidentes. Em uma – a materna – a relação familiar, os sentimentos e a relação do sujeito consigo mesmo. Em outra, uma dimensão racional, própria à língua escolar. No acontecimento do texto a ler, essas línguas funcionam diferentemente. Se a língua do sujeito não se assemelha à língua do autor, não se produz o efeito de transparência necessário à produção dos sentidos. Na Escola, há investidas no sentido do apagamento da língua materna do aluno e, dessa forma, impede-se sua desenvoltura na leitura. Há, como diz Payer (2011), a formação de um vácuo que a língua nacional não sutura.

De forma semelhante, Pfeiffer (2004) diz haver um efeito de coincidência na Escola entre língua materna e língua nacional. Um efeito que se iniciou no processo de gramatização⁷ da língua nacional. Como consequência desse efeito, tem-se o fato de que o sujeito de linguagem brasileiro pensa estar indo à Escola para aprender sua língua materna e não a língua nacional.

Com o que foi arrolado acima, pode-se considerar que a evidência dos sentidos na leitura se dá diferentemente de acordo com as condições de sua produção. A leitura é produzida. E na sua produção, entram em jogo múltiplas memórias que se imbricam e se antecipam à leitura. Memórias de sentidos que se relacionam com as diferentes instituições como a família, o Estado e a Escola. Estas instituições participam da regência dos sentidos e não permitem que estes sejam quaisquer um. O sujeito é fígado por esta rede de memórias e, dependendo do controle das instituições, ele pode repetir ou produzir novos sentidos.

Orlandi (2011) nos orienta a atentar para as condições de produção da leitura, que envolvem os sujeitos de linguagem em determinadas situações. Segundo a autora, existem as condições de produção no sentido estrito, que envolvem o contexto imediato e as condições de produção no sentido amplo, que são o contexto sócio-histórico, ideológico. É o que faremos na próxima parte do trabalho em que analisaremos recortes⁸ das entrevistas feitas com os sujeitos-professores⁹ na tentativa de dar visibilidade aos modos de produção da leitura na Escola nas diversas disciplinas do ensino médio.

⁷ A gramatização é “o processo que conduz a descrever e instrumentar uma língua na base de duas tecnologias que são hoje os pilares de nosso saber metalinguístico: a gramática e o dicionário” (AUROUX, 1992, p. 65).

⁸ Utilizamos, aqui, a noção de recorte discursivo presente em Orlandi: “o recorte é uma unidade discursiva. Por unidade discursiva entendemos fragmentos correlacionados de linguagem-e-situação. Assim, um recorte é um fragmento da situação discursiva” (ORLANDI, 1984, p. 14).

⁹ Usarei doravante as denominações *sujeito-professor* e *sujeito-aluno* para indicarem que os sujeitos ocupam posições no discurso. A análise observará como o discurso desses professores e alunos filiam-se a

Antes de realizarmos o movimento analítico dos recortes, cabe dizer que as entrevistas foram produzidas nas seguintes condições: o pesquisador agendou um horário com cada professor na própria escola no período de trabalho deles (noturno) e em horário que não atrapalhasse o andamento da aula. As entrevistas foram realizadas com o consentimento do diretor. Seguindo um roteiro de perguntas semi-estruturado, as entrevistas foram feitas oralmente, gravadas e posteriormente transcritas. O roteiro de perguntas objetivou manter um padrão para todos os entrevistados, mas, por vezes, outras questões foram realizadas na necessidade de prosseguir a entrevista.

Ressaltamos que, durante as entrevistas, colocam-se em funcionamento certos mecanismos que são constituintes na produção de qualquer discurso. Entre eles, destacamos a *antecipação* e as *formações imaginárias* (PÊCHEUX, 1969). Antecipar é colocar-se no lugar do interlocutor de modo a prever certos efeitos de sentido de seu discurso nesse interlocutor. As formações imaginárias dizem respeito ao fato de que os interlocutores “designam lugares determinados na estrutura da formação social” (PÊCHEUX, 1969, p. 82). Assim há lugares de patrão, professor, aluno etc. Esses “lugares”, assim pensados discursivamente, são representados imaginariamente nos processos discursivos, “a imagem que eles (os interlocutores) fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro” (PÊCHEUX, *idem*). O referente também é um objeto imaginário no processo discursivo.

A escola está localizada em um bairro de classe média e atende alunos da classe média-baixa, residentes em bairros vizinhos, na cidade de Pouso Alegre – MG. Atende cerca de mil e oitocentos alunos nos três turnos de funcionamento. Possui dezesseis turmas de ensino fundamental II (5º ao 9º ano) pela manhã, dezesseis de ensino fundamental I (1º ao 4º ano) à tarde e três turmas de ensino médio regular à noite: uma sala de primeiro ano, uma de segundo e uma de terceiro, todas com estudantes na faixa etária de quinze a cinquenta anos. Possui o quadro de profissionais (professores, monitores, secretários e outros) completo, uma sala de vídeo, uma biblioteca, uma sala de artes, quadro branco com pincéis em todas as salas.

A PRODUÇÃO DE UM CONSENSO SOBRE A LEITURA NA ESCOLA

Podemos perceber, nos dizeres dos sujeitos-professores, sentidos que apontam para a produção de consensos do que seja a leitura e seu modo de funcionamento na Escola. Dentre esses consensos, destacaremos dois. O primeiro deles trata de uma forte e unânime preocupação dos sujeitos-professores, no que tange à leitura, com o conhecimento que se circunscreve à própria disciplina. Ler é saber a matéria que os sujeitos-professores estão ministrando no momento e todo e qualquer texto trabalhado limita-se à identificação, por parte do sujeito-aluno, dessa matéria *dentro* do texto lido. Dizemos “dentro” em referência ao próprio dizer de um dos sujeitos-professores em resposta à questão: *qual a importância do texto*¹⁰ *em sua disciplina?*

formações discursivas e não suas falas enquanto indivíduos empíricos que dominam completamente seus dizeres.

¹⁰ Os recortes discursivos deste trabalho integram um *corpus* maior que faz parte de minha pesquisa de doutorado na Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação do prof. Dr. Eduardo Guimarães, sobre o funcionamento do texto nas diversas disciplinas do ensino médio. Entendemos o texto como uma unidade de sentido de extensão não delimitada dentro de uma situação, assim o texto pode ser um segmento verbal ou não verbal, uma letra ou um livro inteiro (ORLANDI, 2010).

Os recortes que analisamos neste artigo não seguem a ordem linear de sua ocorrência nas entrevistas, trazemos os recortes que tocam mais propriamente a questão da leitura, nosso objeto de análise. Entendemos que texto e leitura estão em relação parafrástica nos recortes, pois concordamos com Orlandi (2001) quando afirma que a linguagem se textualiza. Texto não é um objeto empírico, mas um objeto sócio-histórico, nele se investem valores e sentidos de uma memória discursiva. Ao se trabalhar com o texto, trabalha-se necessariamente com a leitura. Não há leitura que se dê fora do texto.

Nesse primeiro consenso, percebemos que o texto e sua respectiva leitura não desempenham papéis centrais na Escola, mas secundários, complementares, instrumentais ou, nos dizeres de um dos sujeitos-professores da disciplina de Física¹¹ em resposta à questão proposta pelo entrevistador e acima citada:

Então, como eles [os sujeitos-alunos] pensam que a Física é muito cálculo, eu acho legal... o:: texto na na *no ensino da minha disciplina* para humanizar um pouco *a minha disciplina*, para tirar o PESO do cálculo, né? Então, eu mostro para eles que a Física, por exemplo, TÁ no dia a dia, através de uma reportagem, pode tá na poesia, através de um poema, então, a ideia seria amenizar... o bruto do cálculo, entendeu? (Informação verbal¹², grifo nosso)

Note-se que *minha disciplina* ocorre duas vezes no recorte, o que reforça o sentido muito disciplinar que o texto adquire e este é colocado em um modo de funcionamento muito específico: para *humanizar*. Atente-se à espessura semântica dessa palavra, que pode significar tanto aquilo que se circunscreve à área de Ciências humanas, área que, supostamente, deveria se encarregar do texto e da leitura e também pode significar “tornar-se mais humano”. Dois sentidos que integram o jogo de imagens construído pelo sujeito-professor sobre sua própria disciplina. O sujeito-professor traz, no recorte acima, em discurso relatado, a imagem que ele faz da imagem que os sujeitos-alunos fazem da Física: disciplina com muito cálculo. O cálculo é caracterizado como pesado, “bruto”¹³, palavras que estão em relação parafrástica com o adjetivo difícil. A leitura então seria algo mais propriamente humano, leve, fácil, *legal* e ameno. Nessa direção de sentidos, são lidos textos “leves e fáceis”: reportagens e poemas, textos do *dia a dia*, mas que são lidos para que algo da matéria ensinada na disciplina seja localizado no texto.

Sentidos semelhantes emanam do próximo recorte da entrevista com o sujeito-professor da disciplina de Geografia:

o texto, ele::, é..., auxilia o aluno tanto na questão de de ler, interpretar, como também na questão de de, é..., conseguir encontrar informações que... que... que eu ensino, né? em sala, o conceito. E aí, depois, *eu passo o texto e ele [o sujeito-aluno] consegue identificar o conceito que eu passei dentro do texto*. (Informação verbal¹⁴, grifo nosso)

¹¹ Usaremos neste trabalho as seguintes legendas: ... = pausa na fala, [...] = omissão de trechos na fala, [] = inclusão de trechos do pesquisador, caixa alta = vocábulo enunciado enfaticamente, :: alongamento de vogal. Ressalto que a transcrição já é um gesto de interpretação.

¹² Recorte da entrevista com o professor de Física, em março de 2016.

¹³ O dicionário Aurélio (1995, p. 106) define a palavra *bruto* como: “tal como é encontrado na natureza”, uma definição que se articula com a própria definição de Física como a ciência que estuda as leis da natureza. Parece haver aí, então, uma dicotomização entre o texto e o cálculo. Aquele seria o que o homem produz e este seria a representação do que se encontra na natureza.

¹⁴ Recorte da entrevista com o professor de Geografia, em março de 2016.

Novamente, o texto não é central, é *auxiliar* em uma dupla função: a) ler e interpretar (leitura e interpretação em suspenso porque não se diz, inicialmente, o que ou para que se lê.) e b) localizar um conceito anteriormente ensinado. Nos dois recortes, aparecem marcadores temporais (*então* no primeiro recorte e *depois* no segundo) para designar que primeiro se ensina algo, a matéria escolar específica da disciplina, anterior ao texto e, posteriormente, localiza-se o ensinado no texto. Horta Nunes (1998), em pesquisa sobre a leitura na Escola já nos mostrava um posicionamento similar:

Existe [na Escola] um corpo de saber fixo, anterior ao momento da interpretação, um espaço regulamentado que o professor ‘aplica’ no decorrer das atividades, um conteúdo, uma mensagem a ‘transmitir’. O aluno deve ter a ‘sensibilidade’ de encontrar, de recuperar esses sentidos já prontos. (HORTA NUNES, 1998, p. 32)

O *espaço regulamentado* a que o pesquisador alude relaciona-se com uma memória específica de leitura, que denominamos memória disciplinar¹⁵, que rege os sentidos e não os deixa serem quaisquer um. Afinal, Pêcheux (1999) definia a memória como um espaço de estruturação, regularização de materialidade discursiva complexa. Isso nos leva a dizer que há uma leitura já pronta na Escola e qualquer hipótese de sentido que se desvie dessa leitura é apagada.

Essa memória de leitura disciplinar já pronta sobredetermina outras leituras possíveis do texto. Ela homogeneiza a leitura e a faz como um resgate de conceitos disciplinares prontos, apagando equívocos e ambiguidades inerentes ao processo interpretativo. Assim como homogeneiza o sujeito-leitor e entende que todos podem ler de uma mesma forma, ignorando que cada sujeito tem sua história de leitura.

Souza (1998), ao falar de algumas práticas de leitura que são realizadas a nível universitário pra sanar possíveis dificuldades de leitura e escrita de alunos ingressantes, aponta que, nessas práticas, certos textos e tipologias (a dissertação, por exemplo) são erigidos como hegemônicos – ganham estatuto institucional – em detrimento de outros textos e leituras. Há uma exclusão de outras formas de ler e, portanto, de outras formas de sujeito-leitor. Certas práticas de leitura são historicamente cristalizadas em relação a outras, dependendo da instituição em que estão inseridas. Na universidade, e, acrescentamos, também na Escola de ensino médio, o leitor considerado “maduro” é aquele que se encaixa nas “malhas rígidas das estruturas textuais” (SOUZA, 1998, p. 136).

A produção do consenso sobre a leitura na Escola está na proposta de ler para reconhecer no texto um conceito anteriormente trabalhado ou produzir a partir de um texto uma outra atividade constitui uma prática tipicamente escolar. Prática que, geralmente, é incompatível com o que se encontra fora da Escola. Na Escola, o que o sujeito-aluno produz deve ter uma visibilidade, um retorno ao professor, em forma de atividade escrita de preferência, do que este sujeito-aluno faz. Geralmente, esta visibilidade se dá através de atividades pré-programadas: ler para responder a um questionário (estudo dirigido), ler para fazer uma prova, ler para preencher fichas de leitura, etc. Vejamos como isso ocorre no próximo recorte da entrevista com o sujeito-

¹⁵ O termo *disciplinar* adquire aqui uma multiplicidade de sentidos: primeiro, relaciona-se a um controle, à submissão a um regulamento. Segundo, relaciona-se ao que é próprio de uma área de conhecimento. Terceiro, como um princípio de agrupamento do discurso e mecanismo de controle dos sentidos (FOUCAULT, 1970). Ressalte-se que, como diz o autor, qualquer disciplina é feita de erros e de verdades.

professor de Biologia ao ser questionado sobre como ele trabalha com a leitura em sala de aula.

Geralmente, eu peço para separar em grupo e... *construírem alguma argumentação em cima daquele texto*, algo em conjunto e *tentarem reescrever, tentarem traduzir, tentar dar sentido para aquilo* da forma com que eles compreenderam. Outras vezes, *é individual*, ou seja, aí quando eu quero trabalhar *ESPECÍFICO* para saber o nível de compreensão dos alunos, eu passo o texto, seja *via papel, ou ou algum recurso visual*, e *peço para eles transcreverem ou elaborarem alguma atividade em cima deste texto dado*, buscar alguma solução, enfim, mais ou menos por aí. (Informação verbal¹⁶, grifo nosso)

Além de uma série de atividades que os sujeitos-alunos podem fazer com o texto, o professor procede a uma divisão entre o que é feito em grupo e individual. Divisão marcada pela palavra *específico*, pronunciada de forma enfática. Em grupo, o sujeito-aluno pode articular sua memória de sentidos da língua materna à memória da língua nacional na qual o texto é escrito. Note-se que a gama de atividades em grupo é maior. No entanto, para fins de avaliação de compreensão ou visibilidade de leitura, o sujeito-aluno fazê-la individualmente e realizá-la na língua nacional. É a nível individual que o sujeito-aluno deve mostrar o que sabe a respeito daquela disciplina em uma atividade de *transcrever* algo do texto. Como se sabe, a transcrição refere-se a uma cópia fiel ou a uma reprodução de alguma outra coisa.

Cabem alguns questionamentos até aqui: Como permitir que os dizeres dos alunos se inscrevam em uma memória histórica se os sentidos que produzem são silenciados? Como romper com o efeito de coincidência entre a memória de sentidos que constitui o texto a ler e a memória do sujeito-aluno senão dando espaço a leituras outras que não as já estabelecidas institucionalmente? Nega-se-lhes a interpretação. O melhor aluno ainda é aquele que melhor (re)produz os enunciados (e conceitos) do ponto de vista formal (ORLANDI, 1998b).

Talvez a saída esteja na própria compreensão de memória como um espaço não homogêneo. A memória é “um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos, de conflitos de regularização... Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos” (PÉCHEUX, 1999, p. 56) cujo efeito de série que gera a regularização pode sempre ruir sob o peso do acontecimento discursivo novo. Ao professor caberia menos tentar estabilizar os sentidos e mais trabalhar a equivocidade da língua para fazer ruir a memória disciplinar e assumir que o sentido sempre pode ser outro (ORLANDI, 2010).

HÁ UMA VIA PARA O ENSINO FORA DA LÍNGUA E DO TEXTO?

Nesta parte do trabalho, trataremos do segundo consenso sobre leitura no discurso dos sujeitos-professores. Se no primeiro consenso o texto tem um caráter auxiliar, complementar, neste segundo consenso, ligado ao primeiro, alguns sujeitos-professores julgam poder prescindir do texto e, por conseguinte, da língua, para poderem ensinar. Vejamos como fica essa questão a partir do próximo recorte da entrevista com o sujeito-professor de Química.

¹⁶ Recorte da entrevista com o professor de Biologia, em março de 2016.

Na Química, o texto, muitas vezes, ele é o que dificulta. [Dificulta?] Por causa dos termos técnicos, né? A própria questão da Química ter uma linguagem que é quase dela. Muitas vezes, o que poderia ser escrito em três frases é escrito em uma *LINHA* que é uma equação química. Se você não estiver familiarizado com aquilo, é muito difícil. (Informação verbal¹⁷)

Para este sujeito-professor, o ensino da Química deve se concentrar no ensino apenas de seus termos técnicos – sua metalinguagem – e o texto não pertence a esta disciplina porque atrapalha na aprendizagem desses termos. Segundo este sujeito-professor, a dificuldade que os alunos enfrentam na leitura do texto está na apreensão dos termos técnicos químicos dentro do texto. Pressupõe-se que os sujeitos-alunos já saibam os termos técnicos. Nas palavras do sujeito-professor,

o que acontece não é que eles [os sujeitos-alunos] não consigam responder porque eles não sabem a ferramenta química na hora de usar, eles não entendem o texto, o que que ele tá pedindo de verdade, por causa de todo tecnicismo que tem dentro. (Informação verbal¹⁸).

Também neste recorte do sujeito-professor de Matemática, vemos que a leitura se resume a um reconhecimento de conceitos no texto.

O conteúdo em si eles sabem, mas fazer a mudança de registro, a leitura, o entendimento do texto pra resolução... esse é... a ponte é muito complicada, é muito, quase sempre, trabalhosa. (Informação verbal¹⁹)

Mas por que essa negação do texto? O que o caracteriza de modo a ser considerado aquilo que atrapalha na disciplina? Nossa hipótese de resposta é a de que a Química e a Matemática, enquanto ciência e/ou disciplina, inserem-se no que Pêcheux (2002, p. 31) denomina de “universo logicamente estabilizado”, que são espaços nos quais se encontram estabelecidos detentores de saber, especialistas e sobre os quais repousa “uma proibição de interpretação, implicando o uso regulado de proposições lógicas”.

Então, percebe-se no discurso desses professores, uma bipolarização entre, de um lado, os termos técnicos de sua disciplina que possuem sentidos estabilizados, mas que os alunos não dominam e, de outro, o texto, a língua, que pertencem ao “universo não estabilizado logicamente”, e este último admite os múltiplos sentidos e “o próprio da língua através do papel do equívoco, da elipse, da falta, etc...” (PÊCHEUX, 2002, p. 50). E por admitir múltiplos sentidos, ele é renegado por essas disciplinas.

Estabelece-se, portanto, um confronto discursivo que coloca uma espessura semântica no texto e rompe com seu efeito de transparência desejado pelo sujeito-professor. No texto a ler, diferentes domínios de memórias se entrecruzam: a memória disciplinar que rege os sentidos, dizendo quais são corretos e verdadeiros, a memória do texto a ler escrito sob a égide da *língua nacional* e que nem sempre coincide com a memória de sentidos a que o sujeito-aluno se identifica.

Esse conflito de memórias fica bem marcado no próximo recorte da mesma entrevista com o sujeito-professor de Química.

¹⁷ Recorte da entrevista com o professor de Química, em março de 2016.

¹⁸ Recorte da entrevista com o professor de Química, em março de 2016.

¹⁹ Recorte da entrevista com o professor de Matemática, em março de 2016.

Às vezes, o menino vem me perguntar – que é um exemplo clássico, né? – a maté... “a massa do elétron podia ser desprezada em relação à massa do núcleo”, ele não sabia e ele vem perguntar, era assim “desprezível”, dizia o texto, ele não sabia o que era desprezível, né? não é tão... não é uma palavra tão ... [difícil] difícil... POUCO usada, assim, né? pra ele. Isso acontece muito, uma palavra no meio que dificulta, que trava porque ... vocabulário ... falta do costume de leitura, né? Cada vez acontece mais. (Informação verbal²⁰)

Desprezível é a palavra que estabelece um confronto discursivo. Para o sujeito-professor, ela é “perfeitamente transparente”; para o sujeito-aluno, ela é profundamente opaca. A palavra *desprezível* marca o equívoco na leitura do sujeito-aluno e não permite que ela flua. Para o sujeito-professor, na ilusão de que aquilo que ele diz só tem o sentido que ele quer, *desprezível* pode estar em rede parafrástica com *descartável*, acepção que muitos dicionários não trazem. No discurso do cotidiano, que é o que principalmente afeta a memória discursiva do aluno, *desprezível* é uma palavra que se aplica, geralmente, a pessoas ou comportamentos: “ela é uma pessoa desprezível”, ou “sua atitude foi desprezível”, ambas essas sentenças possuem uma carga de sentimento maior que se formuladas com a palavra *descartável*.

Nossa hipótese é a de que a palavra *desprezível* não é necessariamente desconhecida para o sujeito-aluno, mas, ele não reconhece o sentido dessa palavra no texto porque ela se filia a uma outra formação discursiva integrante de uma outra memória de sentidos que difere da memória deste aluno.

Sendo assim, pode-se compreender que a memória não é uma esfera plana com bordas fixas, mas esburacadas e não há como determinar quando a palavra adquire este ou aquele sentido. Os sentidos não são estáticos, eles se movimentam. A língua comunica e não comunica (PÊCHEUX, 1975). A despeito do esforço do sujeito-professor de concentrar, na Química, apenas o ensino de termos técnicos, a dúvida do aluno recai em uma palavra que também pertence ao discurso do cotidiano. Se se pode considerar *desprezível* um termo técnico da Química, estes termos adquirem outros sentidos, escapam ao seu controle. Nas palavras de Pêcheux (2002),

“não há metalinguagem” [...]: todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro (a não ser que a proibição da interpretação própria ao logicamente estável se exerça sobre ele explicitamente). Todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar a interpretação. (PÊCHEUX, 2002, p. 53)

Sendo assim, qual é o lugar do sujeito-aluno no processo de escolarização que lhe nega a interpretação? Nas palavras de Souza (1998), o aluno está ausente. E tem estado ausente há algum tempo. No recorte acima, o sujeito-professor diz “é um exemplo clássico, né?”. *Clássico* aqui está em relação parafrástica com antigo, tradicional, modelar, portanto, que se repete, sobrevive aos tempos, mas também pode ser entendido como aquilo que se circunscreve à classe, à sala de aula e, assim, reforçando a memória disciplinar.

²⁰ Recorte da entrevista com o professor de Química, em março de 2016.

Não estamos questionando aqui o corpo de “coisas a saber” que se constitui *a priori* na ciência Química – “há real”, como diz Pêcheux (2002, p. 29) – um real independente dos discursos produzidos sobre ele. Sabemos que em ciências como a Química ou a Física a leitura correta das equações e termos técnicos significa a diferença entre a vida e a morte. O que estamos problematizando é o funcionamento do texto e da língua na sua relação com a leitura e o sujeito no processo de escolarização. Nesse processo, os estudos do discurso podem fazer sua contribuição.

Em sala de aula, há discursos sobre esse corpo de “coisas a saber”, há sentidos que são produzidos historicamente pelos interlocutores envolvidos. Sentidos que nem sempre são os esperados pelo sujeito-professor. Em sala de aula, não se pode negar o incontornável fato de que se está na língua e estar na língua significa estar sujeito à falha, ao equívoco, ao sentido outro.

O próprio discurso do sujeito-professor é marcado por hesitações, contradições, autocorreções, dúvidas, troca de palavras, inversões que são fatos próprios à ordem da língua. Nota-se que ele inverte o enunciado:

Muitas vezes, o que poderia ser escrito em três frases é escrito em uma *LINHA* que é uma equação química.

Invertendo a ordem da formulação acima, poderíamos nos aproximar da direção de sentidos do sujeito-professor, que seria algo como a paráfrase:

[No texto,] o que é escrito em três frases poderia ser escrito em uma equação química.

Como, então, exigir que os alunos não cometam tais fatos, não interpretem diferentemente o texto? Não criem hipóteses de sentido? Segundo Pfeiffer (2000), é necessário que alunos e professores criem hipóteses, pois estas são construções de sentido. Ouvir as hipóteses dos alunos é atribuir-lhes autoria. Em outras palavras, acrescentamos, atribuir autoria é colocar o sujeito-aluno e o texto ou o sentido que ele produz como centrais na Escola e a partir disso trabalhar outros sentidos possíveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encaminhando para o final desta reflexão, gostaríamos de propor algumas considerações – à guisa de um efeito de fechamento de texto – articulando a produção dos consensos sobre leitura citados com o conceito de *sujeito urbano escolarizado* (PFEIFFER, 2000, 2011) que tomamos como hipótese e vemos que se concretiza neste trabalho. O sujeito urbano escolarizado se constitui na relação indissociável entre a escolarização e a urbanização e é aquele “inserido e tomado em/por uma sociedade que constrói seus espaços de significação tocados de uma só vez pelos sentidos da letra e da urbanização, em uma palavra: civilidade” (PFEIFFER, 2011, p. 149).

Segundo a autora, esse sujeito é conformado por discursividades presentes em materialidades discursivas diversas como as gramáticas, os dicionários, os livros didáticos e a mídia. Essas materialidades estão fortemente presentes na cidade e na Escola. No decorrer das entrevistas, os textos citados pelos sujeitos-professores para leitura em sala

de aula são: reportagens, poemas (no primeiro recorte), artigos de divulgação científica, tirinhas e a leitura mais solicitada são de textos de livros didáticos²¹.

A Escola, por sua vez, é lugar de conhecimento institucionalizado regido pelo Estado. Esses dois espaços são administradores do sentido e produtores de consenso, homogeneização e hierarquização. Em outras palavras, são espaços de “gestão social dos indivíduos” com o objetivo de “marcá-los, identificá-los, classificá-los, compará-los, colocá-los em ordem, em colunas, em tabelas, reuni-los e separá-los segundo critérios definidos, a fim de colocá-los no trabalho, a fim de instruí-los” (PÊCHEUX, 2002, p. 30).

Escola e Estado funcionam sob a memória de uma língua já pronta, a *língua nacional*, bem como um sujeito já pronto que a (bem) diz, *o sujeito urbano escolarizado*. Sendo assim, podemos acrescentar que a leitura também já está pronta, pois os sentidos que o sujeito-aluno produz devem ser traduzidos, na maioria das vezes, *por escrito*, nesta língua nacional, ou seja, sentidos que devem ter uma visibilidade na língua do Estado.

A memória disciplinar a que nos referimos acima é uma dimensão da memória da língua nacional também produtora de consensos sobre leitura na Escola. É na língua nacional que a memória disciplinar se materializa através de textos presentes na Escola e tidos como hegemônicos, como as provas, exercícios avaliativos, descrição de tópicos e matérias diversas. Esses textos hegemônicos sobredeterminam outros textos e outras leituras possíveis. É na língua nacional que são escritos os livros didáticos, apostilas, dicionários específicos e outras materialidades discursivas presentes na Escola. É sob o efeito dessas duas memórias que os sujeitos-professores corrigem os materiais produzidos pelos sujeitos-alunos.

Sobre o sujeito-aluno, diz Pfeiffer (2000):

o processo de escolarização é conformado por sentidos que apontam para um sujeito “em vias de ter condição de poder saber” (sujeito embrionário sempre): um vir a ser aprendiz, negando ao sujeito, pois, sentidos que lhe coloquem na “posição de”. Posição de quem sempre sabe para poder saber. (PFEIFFER, 2000, p. 11)

Um sujeito marcado pela falta. Pfeiffer (*idem*) diz que há um discurso fundador que define nossa educação pela falta. No tocante à leitura e as razões apresentadas pelos sujeitos-professores para sua dificuldade na Escola, percebemos essa falta em diversos enunciados ao longo de nosso *corpus* de pesquisa: o sujeito-aluno não lê (ou não compreende o texto que lê) porque falta xerox para cópias dos textos, falta de costume da leitura em casa, falta de vocabulário, falta de familiaridade com os termos, falta de tempo. Essa falta também se presentifica em adjetivos, direcionados aos sujeitos-alunos, como “carentes”, “limitados”, “sempre precisa de uma ajuda especial, de uma ajuda extra”. Sujeito embrionário sempre...

Toda essa falta aponta para o discurso da culpabilidade que coloca uma responsabilidade individual no sujeito-aluno, destituindo-o de sua relação social e histórica (PFEIFFER, 2000). Sujeito que é apagado junto com sua língua materna, sujeito

²¹ Entre os inúmeros trabalhos que fazem uma análise discursiva do livro didático, podemos citar o artigo “O leitor no contexto escolar”, de Pfeiffer, presente na obra já citada *A leitura e os leitores* (1998), além de Coracini (1999) e Cavallari e Coracini (2016).

que não sabe e vai para a Escola para aprender. Sujeito que está ausente quando a seleção de textos e de outros materiais para estudo e leitura é feita previamente.

Se compreendermos o sujeito enquanto um sujeito de linguagem que produz sentidos sócio-históricos e não individuais, psicológicos, então compreendemos que os sentidos se filiam a uma memória histórica. Cabe à Escola, enquanto uma das instituições de regulação do sentido, autorizar os sentidos produzidos pelos sujeitos-alunos. Que seus dizeres se filiem a uma memória de sentidos e não sejam repetidores de informação pronta. Que, ao longo de seu processo de escolarização, o sujeito seja autorizado a produzir, em sua língua materna, sua história de leitura por meio de textos diversos – verbais e não verbais, orais ou escritos – em todas as disciplinas. O caminho a se percorrer é ainda longo, mas já dá sinais que se iniciou, pois, como diz um dos sujeitos-professores entrevistados, o texto integra “as novas tendências” na Educação.

REFERÊNCIAS

- AUROUX, S. **A Revolução tecnológica da gramatização**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1992.
- CAVALLARI, J.S. Leitura como acontecimento: sentidos que emanam de materiais didáticos de língua inglesa. **Leitura: teoria & prática**, Campinas, SP, v. 31, n. 60, 119-135, 2013.
- CORACINI, M.J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**: língua materna e estrangeira. Campinas, SP: Pontes, 1999.
- _____; CAVALLARI, J.S. (Orgs.). **(Des)construindo verdade(s) no/pelo material didático**: discurso, identidade, ensino. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.
- COURTINE, J.-J. O chapéu de Clémentis. Observações sobre a memória e o esquecimento na enunciação do discurso político. Em: INDURSKY, F.; FERREIRA, M.C.L. (Orgs.). **Os múltiplos territórios da análise do discurso**. Porto Alegre, RS: Sagra, 1999. pp. 15-22.
- FERREIRA, A.B. de Holanda. **Miniaurélios**: o dicionário da língua portuguesa. 6ª. ed. Curitiba: Positivo, 1995.
- FOUCAULT, M. (1969). **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- _____. (1970). **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.
- FRANCO, W.E.J. **O funcionamento da memória discursiva em práticas avaliativas de língua inglesa**. 2016a. Dissertação. Mestrado em Ciências da Linguagem. Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem, Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, MG, 2016a.
- _____. Gestos de interpretação em favor de uma leitura múltipla. **Leitura: teoria & prática**, Campinas, v. 34, n. 66, 47-59, 2016b.
- HORTA NUNES, J. Aspectos da forma histórica do leitor brasileiro na atualidade. Em: ORLANDI, E.P. **A leitura e os leitores**. Campinas: Pontes, 1998. pp. 25-46.
- _____. **Formação do leitor brasileiro**: imaginário da leitura no Brasil colonial. Campinas: Editora da Unicamp, 1994.
- INDURSKY, F. A prática discursiva da leitura. Em: ORLANDI, E.P. (Org.). **A leitura e os leitores**. Campinas: Pontes, 1998. 189-200.
- ORLANDI, E.P. **A Linguagem e o seu funcionamento**: as formas do discurso. 6ª. ed. Campinas: Pontes, 2011.
- _____. **Análise do discurso**: princípios e procedimentos. 10ª. ed. Campinas: Pontes, 2010.
- _____. (1988). **Discurso e Leitura**. Campinas: Cortez, 2008.
- _____. Análise de Discurso. Em: _____. LAGAZZY, S. (Orgs.). **Introdução às ciências da linguagem**: discurso e textualidade. Campinas: Pontes, 2006. pp. 13-36.
- _____. **Discurso e Texto**. 3ª. ed. Campinas: Pontes, 2001.
- _____. (Org.). **A leitura e os leitores**. Campinas: Pontes, 1998a.
- _____. Identidade Linguística Escolar. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e identidade**. São Paulo: Mercado de Letras, 1998b. pp. 203-211.

- _____. Segmentar ou recortar? **Linguística: questões e controvérsias**, n. 10, Uberaba, 9-26, 1984. (Série Estudos)
- _____. Protagonistas do/no discurso. **Séries Estudos 4** [Foco e Pressuposição], Uberaba, MG, Publ. do Instituto de Letras das Faculdades Integradas de Santo Tomás de Aquino, 30-41, 1979.
- PÊCHEUX, M. (1969). Análise automática do discurso. Em: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 5ª. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 2014. pp. 61-162.
- _____. Leitura e Memória: projeto de pesquisa. Em: ORLANDI, E.P. (Org.). **Análise de Discurso: Michel Pêcheux**. 3ª. ed. Campinas, SP: Pontes, 2012. pp. 141-150.
- _____. (1975). **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 4ª ed. Campinas: Unicamp, 2009.
- _____. (1983). **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Campinas: Pontes, 2002.
- _____. Papel da Memória. Em: ACHARD, P. *et. al.* **Papel da Memória**. Campinas: Pontes, 1999. pp. 49-58.
- PAYER, M.O. O Fato da Língua na Materialidade da Leitura. **PRO-POSIÇÕES**, Campinas, v. 22, n. 1 (64), 23-32, jan./abr. 2011.
- PFEIFFER, C.C. Políticas públicas: educação e linguagem. **Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas, nº 53, vol. 2, jul./dez., 149-155, 2011.
- _____. Saber escolarizado – espaço de institucionalização da língua. **Reunião da ABRALIN**, 56ª Reunião da SBPC, Cuiabá, MT, 2004.
- _____. **Bem dizer e retórica: um lugar para o sujeito**. Tese. Doutorado em Linguística, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2000.
- _____. O leitor no contexto escolar. Em: ORLANDI, E.P. **A leitura e os leitores**. Campinas, SP: Pontes Editores, 1998. pp. 87-104.
- REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. Em: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e identidade**. São Paulo: Mercado de Letras, 1998. pp. 213-230.
- SILVA, M.V.; PFEIFFER, C.C.; Pedagogização do espaço urbano. **RUA [online]**, 87-107, Edição Especial, 2014. Disponível em: <http://www.labeurb.unicamp.br/rua>.
- SOUZA, P. de. No excesso de leitura a deflação de leitor. Em: ORLANDI, E.P. (Org.). **A leitura e os leitores**. Campinas, SP: Pontes Editores, 1998. pp. 127-138.

Artigo recebido em: maio de 2018.

Aprovado e revisado em: setembro de 2018.

Publicado em: dezembro de 2018.

Para citar este texto:

FRANCO, Wagner Ernesto Jonas. Memórias de leitura nas disciplinas do Ensino Médio. **Entremeios** [Revista de Estudos do Discurso, ISSN 2179-3514, *on-line*, www.entremeios.inf.br], Seção Estudos, Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL), Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS), Pouso Alegre (MG), vol. 17, p. 61-76, jul. - dez. 2018.
DOI: <http://dx.doi.org/10.20337/ISSN2179-3514revistaENTREMEIOSvol17pagina61a76>