

LÍNGUA, TEXTO E SUJEITO: TRIÁDE FUNDANTE DA PRODUÇÃO DE SENTIDO NO AMBIENTE ESCOLAR

Cláudia Roberta Tavares Silva¹

RESUMO: Assumindo que a língua é um sistema interacional e que o discurso se materializa em textos, será assumido com Bakhtin (1992) que o signo linguístico não é monológico. A partir disso, este artigo centrará a atenção na leitura no ambiente escolar, tomando por base três elementos fundamentais: língua, texto e sujeito. Para tanto, são objetivos deste estudo: a) discutir as implicações das noções de língua, leitura e sujeito para algumas tendências pedagógicas, argumentando a favor da ideia de que o docente e o discente só se tornarão sujeitos agentes quando a língua for vista no ambiente escolar como lugar da polifonia e b) argumentar a favor da proposta de Possenti (1993) de que os sujeitos trabalham com e na língua e que existe uma indeterminação sintático-semântica decorrente da interdependência entre língua e discurso, o que torna esses sujeitos inacabados. Assim, é plausível dizer que a língua não é só materialidade linguística, mas também lugar do dialogismo.

PALAVRAS-CHAVE: Língua; sujeito; texto; discurso; dialogismo.

ABSTRACT: Language is an interactional system and the discourse materializes in texts. So, one assumes, based on Bakhtin's (1992) proposal, that linguistic sign is not monological. For that, this paper studies the reading of texts in school, based on three crucial elements: language, text and subject. This study has following goals: a) to discuss the implications of notions of language, reading and subject for some pedagogical tendencies, arguing that teacher and pupil only will be agent subjects when the language will be seen as *locus* of the polifony in school, and b) to argue, following Possenti (1993), that subjects work with and on language and that there is a syntactic-semantic indetermination related to interdependence between language and discourse. So, these subjects are unfinished. Thus, it is possible to say that language is linguistic materiality and *locus* of dialogism.

KEYWORDS: Language; subject; text; discourse; dialogism.

1. Introdução

Assumindo neste artigo a concepção interacionista da linguagem (ANTUNES, 2003), é plausível afirmar que todos os sujeitos, durante suas práticas sociais, desenvolvem

¹ Professora do Departamento de Letras e Ciências Humanas (DLCH) da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

competências e as materializam a partir de textos orais e escritos sob diferentes gêneros, a fim de interagir com outros sujeitos, culminando numa comunicação intersubjetiva, significativa e cooperativa em que os conhecimentos são (re)construídos e ressignificados. Nesse sentido, um trabalho de reflexão sobre a Língua Portuguesa quer do ponto de vista teórico, quer prático é necessariamente processual, no sentido de que não se pode perder de vista o processo dialógico de construção do conhecimento durante as atividades desenvolvidas, em que os sujeitos não são “donos” da verdade, mas eternamente aprendizes:

Um professor que, como os alunos, está ‘em curso’ [grifo da autora], quer dizer, está, ainda agora e sempre, realizando a grande aventura de *correr* [grifo da autora] pelos caminhos que levam ao conhecimento, ao entendimento, mesmo sabendo que nunca vão poder dizer que chegaram ao fim desse caminho [...] (ANTUNES, 2003, p. 175).

Portanto, estando minhas reflexões voltadas a um trabalho embasado numa prática dinâmica e dialógica que viabilize um trabalho crítico e significativo sobre a Língua Portuguesa e ao elencar o texto como o objeto de estudo do processo ensino-aprendizagem, é imprescindível considerá-lo não apenas materialidade linguística, mas também prática social, processo dialógico historicamente situado devido aos sujeitos (em nosso caso, professores e alunos) que o produzem. Nesse sentido, esses sujeitos devem ser vistos como sujeitos da linguagem no sentido de que, sendo históricos, (re)constroem e ressignificam seus conhecimentos através de textos (orais e escritos), estabelecendo uma relação dialógica em que um age sobre o outro através da língua: “Os interlocutores não são nem escravos nem senhores da língua. São trabalhadores.” (POSSENTI, 1993, p. 49). Portanto, um estudo que contemple não só o aspecto organizacional do texto, como também o caráter dialógico deste, fundamentar-se-á não só na teoria, mas também na prática.

Nesse sentido, ao valorizar a linguagem em seu funcionamento, o trabalho com a materialidade linguística desde a macroestrutura até a microestrutura do texto, bem como com o uso de recursos linguísticos para se produzir efeitos de sentido devem merecer uma atenção especial no processo ensino-aprendizagem. Esses efeitos não aparecem aleatoriamente, mas são decorrentes do trabalho do sujeito com a língua (POSSENTI, *op. cit.*), revelando-se por meio de pistas enunciativas, a partir da utilização de recursos linguísticos e retóricos que viabilizem a construção da argumentação. Dito isso, é possível assumir a ideia de que o sujeito, embora submetido a condições de produção sóciohistóricas, constrói seu texto onde se materializa o discurso, possuindo, assim, uma “autonomia relativa” enquanto “sujeito leitor e produtor de textos” (ZOZZOLI, 2001, pp. 1-2).

Ademais, o trabalho com a leitura de textos, que será nosso foco de atenção neste trabalho, estará embasado na noção de leitura como processo de constituição do sujeito, lugar do dialogismo, da polissemia, da produção de sentidos e não um produto acabado em si mesmo, tendo e vista a compreensão do aluno não se esgotar em si mesma por ser um *continuum*. Para tanto, serão retomadas as propostas de alguns teóricos, a saber: Libânio

(1985), Orlandi (1997), Lajolo (1993), Pêcheux (1990), Bakhtin (1992a, 1992b), Possenti (1993), dentre outros.

Com base no acima exposto, é possível argumentarmos a favor da ideia de que as atividades de ensino devem basear-se no fato de que língua, texto e sujeito relacionam-se de forma dialógica, não sendo possível admitir a exclusividade de um sobre o outro. Para tanto, este artigo encontra-se estruturado da seguinte forma: na seção 2, será feita uma discussão em torno das implicações das noções de língua, leitura e sujeito para o ensino/aprendizagem, tomando por base as tendências pedagógicas; na seção 3, será assumida a ideia da (im)previsibilidade da língua, a partir de sua relação com o discurso que se materializa no texto; e, na seção 4, serão apresentadas as considerações finais.

2. Língua, leitura e sujeito: por uma discussão em torno das tendências pedagógicas

Levando-se em conta que é a partir da interação que os sentidos são produzidos pelos sujeitos, em nosso caso, discentes e docentes, pretendo analisar nesta seção algumas noções de língua, leitura e sujeito e suas implicações para as tendências pedagógicas. Ademais, ao defender, neste artigo, a perspectiva teórica de que língua e discurso são interdependentes, sendo o *locus* do previsível e do imprevisível, objetivo trabalhar algumas questões referentes a essa perspectiva, apresentando sua relação com o ensino de Língua Portuguesa.

Vale dizer que discorrer sobre as noções de língua, leitura e sujeito que permeiam a prática pedagógica no ensino de Língua Portuguesa não constitui tarefa fácil pelo fato de não estarem desvinculadas da tendência que embasa essa prática. A escolha de uma tendência em detrimento da outra demonstra o compromisso político-social do docente, o que pode ser comprovado pelas implicações ora positivas, ora negativas no contexto da sala de aula: ou se ensina para transmitir conhecimentos (tendência progressivista), ou se ensina para transformar a sociedade a partir da (re)construção de conhecimentos (tendência progressista).

No que se refere às tendências pedagógicas progressivistas, serão abordadas as tendências tradicional e tecnicista que, quando adotadas pelo docente, consideram o discente um ser passivo que apenas é levado a “arquivar” informações em sua mente, não sendo possível refletir criticamente sobre a realidade em que está inserido. Essas tendências, por sua vez, têm como objetivos preparar o discente para o mercado de trabalho e adaptá-lo ao modelo capitalista da sociedade vigente. Nessa acepção, o processo ensino-aprendizagem é puramente mecânico através do qual se busca “apagar” a marca da subjetividade de cada aluno, prevalecendo, assim, o autoritarismo do professor.

Por não levar em conta o aluno como ser agente, a leitura que subjaz às tendências supracitadas pode se conceber em duas direções: ora como interpretação do pensamento do

autor, ora como pura decodificação da materialidade linguística, desconsiderando-se, portanto, seu caráter intrinsecamente dialógico. Isso pode ser comprovado em práticas escolares que se voltam, por exemplo, ao trabalho com “frases soltas” destituídas de um contexto mais amplo para tão somente ensinar regras gramaticais contidas nos compêndios gramaticais, como também a atividades que contêm questionários em cujos enunciados são utilizados verbos como *identificar*, *transcrever*, *copiar*.

Paralela a essas noções de leitura, a língua é concebida, respectivamente, como expressão do pensamento do autor e como sistema de signos. Possenti (1993, p. 138) observa que essas duas concepções marcaram dois momentos da corrente literária, respectivamente: a psicologizante, que identificava na obra a “revelação da personalidade do escritor” e a formalista, em que era feita uma análise imanente da obra, levando em conta os aspectos puramente linguísticos. A partir disso, não quero dizer que seja desconsiderada a estrutura linguística, mas sim que seja avaliada a forma como vem sendo trabalhada no ambiente de sala de aula.

Ao adotar as tendências já mencionadas, o professor, quando trabalha com textos, não leva em conta a vivência dos alunos, o que tende a gerar o preconceito linguístico. Os textos, em sua grande maioria, são usados como pretexto, por exemplo, para impor aos alunos apenas o uso da variante padrão, não levando em conta os múltiplos usos da língua. Indo de encontro a essa postura, podemos observar que enquadrar o texto e sua leitura numa “camisa de força” constitui-se numa atitude ingênua do docente, pois cada alunoleitor, em interação com o texto, é capaz de produzir sentidos. Para tanto, o professor deve ser um leitor crítico, um leitor-interlocutor, e não simplesmente um leitor-receptor que não problematiza os implícitos e que utiliza o texto, por exemplo, como pretexto para tão somente trabalhar questões gramaticais de forma descontextualizada. Deve ele levar em conta, de antemão, que os alunos são leitores do mundo, leitura esta que, fora dos limites da instituição escolar, tem-no ajudado a compreender seu mundo, sua história.

É justamente por não valorizar o saber linguístico que o aluno traz para o ambiente escolar que o professor passa a ter como modelo apenas a variante padrão da língua, desconsiderando as demais formas linguísticas variáveis presentes nesse ambiente que são também fatores de identificação social, seguindo a visão de Labov (1983). Diante disso, gera-se o preconceito que não é linguístico, mas social acima de tudo: “[...] os erros que condenamos só são erros se o critério de avaliação for externo à língua ou ao dialeto, ou seja, se o critério for social.” (POSSENTI, 1996, p. 30).

Segundo Labov (1983), as formas linguísticas variáveis têm as seguintes funções: a) indicador de diferenças sociais, o que é demonstrado pela relação complexa de estratificação social (+*status* social *versus* -*status* social), b) diferenciador de estilos (casual, espontâneo e cuidado) e c) marcador de uma dada comunidade definido como estereótipos que marcam socialmente uma dada comunidade. Nesse sentido, já é possível vislumbrarmos como a heterogeneidade linguística é estruturada a partir de fatores extralinguísticos. Ademais, Bortoni-Ricardo (2004, p. 47-49) considera como fatores importantes a serem levados em

conta no tratamento da variação: a) diferenças intergeracionais; b) diferenças de gênero; c) diferenças de *status* socioeconômico; d) anos de escolarização e qualidades das escolas; e) mercado de trabalho e f) rede social.

Ao ir de encontro ao preconceito “linguístico” existente no contexto de sala de aula ainda tão comumente presente, não estou pondo de lado o ensino da variante padrão, pois “[...] a função da escola é ensinar o padrão, em especial o escrito [...] o que ela ensina mesmo é a modalidade escrita [da] língua, mas não propriamente a língua.” (POSSENTI, 1996, p. 32). Corroborando essa afirmação, é necessário que o professor avalie como está se processando o ensino dessa variante, não pondo em supremacia a língua escrita sobre a língua falada e não desconsiderando o conhecimento gramatical trazido pelo aluno à escola.

Diferentemente das tendências progressivistas, as tendências progressistas avançam no sentido de buscar transformar a realidade social por meio de uma postura crítica diante do mundo. O aluno deixa de ser um ser passivo e passa a problematizar seu meio social, sendo a escrita e a leitura processos de socialização. Desse ponto de vista, implica assumirmos indubitavelmente que a língua é um sistema interacional, a partir do qual os interlocutores, em nosso caso, professor-aluno, desenvolvem sua competência comunicativa em virtude de serem capazes de analisar o que é adequado ou inadequado numa dada prática social, não esquecendo de que é na língua que o discurso se materializa, conforme será abordado na próxima seção.

Uma das tendências progressistas que merece destaque é a crítico-social dos conteúdos que visa articular os conteúdos à realidade dos alunos que, por sua vez, deixam de ser uma “tabula rasa” e passam a ser sujeitos que (re)significam sua realidade. O professor, nessa perspectiva, é um mediador que nega qualquer forma de repressão e que sabe respeitar o conhecimento de mundo do aluno, suas produções de sentido. Vale ressaltar, aqui, que a noção de sujeito, nessa tendência, pode variar, dependendo do ponto de vista que se adote: o aluno pode ser “assujeitado totalmente pelas determinações histórico-sociais” ou pode ter uma “autonomia relativa” enquanto “sujeito leitor e produtor de textos” (ZOZZOLI, 2001, pp. 1-2). Na primeira noção de sujeito, as formações discursivas de que fazem parte os sujeitos determinam o que pode e deve ser dito em determinado contexto. É a partir disso que decorrem as duas ilusões de sujeito defendidas por Pêcheux. Segundo esse autor, citado por Coracini (1995, p. 27), “[...] o sujeito do discurso se caracteriza por dois esquecimentos ou duas ilusões que poderiam ser assim sintetizadas: 1) o sujeito tem a ilusão de que é uno, a origem do sentido; 2) o sujeito tem a ilusão de que o que diz tem apenas um significado[....]”.

Seguindo essa linha de raciocínio, Orlandi (1997, p. 165) defende que “[...] a exterioridade determina a interioridade”. Nessa acepção, o aluno é visto como um sujeito determinado pelas condições histórico-sociais que apenas reproduz o já-dito. Contrapondo-se à noção de sujeito totalmente assujeitado, Zozzoli (2001) argumenta que ele é relativamente autônomo, ou seja, apesar de não estar desvinculado do contexto histórico-social mais amplo, é capaz, também, de agir sobre esse contexto, produzindo e

ressignificando sentidos. Desse modo, a língua não é só lugar do previsível, mas também do imprevisível. O professor, ao adotar tal postura, é capaz de respeitar o aluno como ser criador.

Quanto à concepção de leitura, ela é vista na tendência crítico-social dos conteúdos como processo de constituição do sujeito, lugar do dialogismo, da polissemia, da produção de sentidos e não um produto acabado em si mesmo; a compreensão, então, por parte do aluno, não se esgota em si mesma, é um *continuum*.

Não há, portanto, “uma” leitura apenas, não se interpreta “o” sentido do texto, pois a cada leitura se constitui uma nova leitura em que “sentidos ocultos” vão sendo construídos. Adotando essa noção de leitura, Lajolo (1993, p. 59) acredita que “[l]eitor maduro é aquele para quem cada nova leitura desloca e altera o significado de tudo o que ele já leu, torna mais profunda sua compreensão dos livros, das gentes e da vida”. Nessa acepção, no contexto de sala de aula, professor e aluno poderão ser “leitores maduros” desde que interajam dialogicamente com os textos que circulam nesse contexto.

É importante dizermos que, para se trabalhar de forma significativa, no ambiente escolar, o professor deve ser, acima de tudo, um leitor crítico que seja consciente das possíveis implicações das concepções de língua, leitura, sujeito e tendências pedagógicas adotadas para o seu trabalho no ambiente de sala de aula.

3. Língua e discurso: lugar do previsível e do imprevisível

Se nada esperamos da palavra, se sabemos de antemão tudo quanto ela pode dizer, esta se separa do diálogo e se coisifica.

Mikhail Bakhtin

Estabelecer separação entre língua, leitura e sujeito parece ser utopia, pois, no contexto de sala de aula, entrecruzam-se de forma dinâmica e dialética, não sendo possível admitir a exclusividade de um sobre o outro nem tampouco delimitar as fronteiras entre eles.

À medida que os sujeitos interagem em circunstâncias reais de comunicação, eles usam a língua, ao mesmo tempo, que trabalham sobre essa língua para produzir efeitos de sentido diversos que se instauram na materialidade linguística e a extrapolam. Nesse sentido, Possenti (1993) defende a indeterminação da sintaxe e da semântica, lugar onde língua e discurso mantêm uma relação de interdependência.

Admitindo a indeterminação sintático-semântica da língua, não é possível admitir que um texto (oral ou escrito) seja completamente legível, pois, dependendo do contexto de produção, o interlocutor pode considerá-lo legível num dado momento e em outro não considerá-lo mais. Essa indeterminação dá-se pelo fato de que, para produzir efeitos de sentido, não basta apenas a utilização de recursos linguísticos, mas também discursivos. Esse

processo que não é puramente mecânico, mas dialógico, vai de encontro à teoria da comunicação, proposta por Roman Jakobson, que admite o locutor como emissor e o ouvinte como receptor, concepção que ainda perdura, por exemplo, nas chamadas tendências progressivistas.

Os recursos estilísticos (linguísticos e discursivos) utilizados pelos interlocutores não são produzidos aleatoriamente, mas são resultados de escolhas cuja presença na materialidade linguística estão associadas a produzir efeitos de sentido que dependem do contexto de produção. Esses recursos podem também criar contextos que poderão trazer consequências diversas (ex: numa conversa informal, determinado falante usa certos recursos linguísticos, com alto grau de “polidez”, com o objetivo de produzir efeitos de admiração, surpresa, humor... que não eram previstos por seus interlocutores).

A imprevisibilidade, portanto, é o que faz o discurso não ser só estrutura, mas também acontecimento, lugar de significações possíveis e resultado da subjetividade do sujeito. Ao defender a existência de um “sujeito pragmático”, Pêcheux (1990, p. 54) afirma: “[...] os indivíduos não são máquinas de aprender.”. Nessa citação, a escolha do termo *máquinas* remete a uma visão de sujeito leitor assujeitado que está condicionado a dar respostas automáticas, visando decifrar “o sentido” dos textos a cuja perspectiva o autor vai de encontro.

Tendo o real várias faces, resultado de sua heterogeneidade, os sujeitos não conseguem apreendê-lo em sua totalidade, mas conseguem apenas (re)construir suas partes, o que implica um trabalho feito a partir da língua: “o locutor age também *sobre* a língua, já que põe em evidência apenas a ação entre e sobre os interlocutores *através* da língua. [grifos do autor] “ (POSSENTI, 1993, p. 49).

O discurso tem, portanto, duas faces inter-relacionadas: o previsível que se instaura na estrutura linguística e o imprevisível que se instaura também nessa estrutura e a atravessa, o que o torna num acontecimento sempre novo, portanto, indeterminado. Ao admitir, também, o discurso como inacabado, Bakhtin (1992b, p. 33) defende “Se eu mesmo sou um ser acabado e se o acontecimento é algo acabado, não posso nem viver nem agir [...]”.

Portanto, tanto o sujeito, como ser capaz de criar efeitos de sentido, quanto o texto criado são inacabados por não poderem possuir o real em sua totalidade. A partir disso, emana a noção de “compreensão responsiva”, característica da leitura polissêmica: o interlocutor, em contato com o texto, mantém uma relação dialógica de modo que lhe é impossível interpretar “o sentido” do texto, sendo capaz de agir com e sobre esse texto em diferentes contextos de comunicação, estando sua compreensão aberta a possíveis transformações.

É, portanto, através da interação verbal no contexto sócio-histórico que o signo linguístico, na perspectiva bakhtiniana, é reconstruído pelos sujeitos, refletindo e refratando a realidade, tendo em vista sua interdependência com o social. Ele não vem desprovido de

significações, pois as relações sociais determinam quais significações serão construídas num dado contexto. Nessa acepção, esse signo é plurivalente e inacabado com base nas transformações sofridas durante a evolução histórica no seio social. Sabedora desse caráter plurivalente e sociológico do signo cuja função é significar, a classe dominante tenta torná-lo monológico, ou seja, tenta enquadrá-lo numa “camisa de força”, a fim de que seja perpassado um “único” sentido para que não haja contestações pelo dominado. Dessa forma, dá-se o processo de alienação por meio do qual a ideologia busca mascarar e deturpar determinada realidade.

Vale ainda referir que a consciência do sujeito não é uma “tábula rasa” como defendiam os behavioristas, pois, em interação com os interlocutores, não decodifica e identifica significações, mas é capaz de reconstruí-las, sendo, dessa forma, um ser agente no meio social em que está inserido. Essas tomadas de atitudes do sujeito não se dão aleatoriamente devido às condições histórico-sociais que lhe permitem dizer o que pode e deve ser dito em contextos diversos (formação discursiva), não excluindo que, nessa formação, há a formação ideológica. Nessa acepção, Bakhtin afirma que toda modificação ideológica ocasiona uma mudança na língua, estando ambas modificações atravessadas pela psicologia do corpo social definida como “o elo de ligação entre a estrutura sócio-política e a ideologia no sentido mais estrito do termo (ciência, arte, etc.)” (BAKHTIN, 1992a, p. 42). Essa psicologia materializa-se na palavra, no mundo exterior, por meio da interação verbal onde as modificações das estruturas sociais e ideológicas não se dão bruscamente, mas a partir de um processo lento que, posteriormente, solidifica a ideologia.

Bakhtin considera, portanto, um “erro grosseiro” a separação que se faz entre a língua e o social, tendo em vista os signos serem sociológicos e atravessados pela ideologia que os constitui, fazendo-os viver e evoluir historicamente. Para ele, os signos são concretizados no mundo exterior por intermédio das enunciações definidas como momentos concretos da comunicação verbal. Nesse sentido, a enunciação é social por ser o lugar da materialização da ideologia em que os interlocutores compreendem e reconstróem significações a partir do lugar que ocupam no momento dessa enunciação, o que faz da palavra um signo concreto, variável e significante. Ademais, além de social, a enunciação é também individual no sentido de ser a instância única em cada condição de produção pelos sujeitos.

Em linhas gerais, por ter a palavra, signo ideológico por excelência, caráter dialógico e inacabado que reflete as relações sociais, os sujeitos que são constituídos por ela são inacabados e refratados, ou seja, durante a enunciação, os signos exteriores dialogam com outros signos, gerando, dessa forma, um contínuo de outros signos que se ressignificam no contexto social, o que faz os sujeitos, em nosso caso, docentes e discentes, não serem “donos” de seus discursos.

É a partir do dizível, da materialidade linguística dos textos (orais e escritos), que os sentidos vão sendo construídos pelo professor e pelo aluno com base no “lugar” que ocupa ao produzir seu discurso que é, ao mesmo tempo, lugar do previsível e do imprevisível. Nesse

sentido, ambos não são sujeitos totalmente determinados pelas condições históricossociais que apenas reproduzem o discurso da formação discursiva de que fazem parte, mas também que são capazes de agir com e através da língua, (re)significando sentidos que podem, até mesmo, divergir dessa formação discursiva. Assim, o dizível não é, por sua vez, acabado, mas incompleto, tendo em vista a presença do não dito subjacente a esse dizível:

“[...] a incompletude é fundamental no dizer. É a incompletude que produz a possibilidade do múltiplo [...]” (ORLANDI, 1997, p. 165).

Ademais, Orlandi observa que, na relação entre o dito e o não dito, há o silêncio que, apesar de não ser o implícito, pode ser compreendido, porém não interpretado com base nos múltiplos sentidos nele construídos: “[é] no silêncio que as diferentes vozes do sujeito se entrecruzam em uníssono. Ele é o amálgama das posições heterogêneas.” (Ibid., p. 92). Segundo ela, a distinção entre silêncio e implícito é que o primeiro independe do dizer, ao contrário do segundo.

4. Considerações finais

Os interlocutores não são nem escravos nem senhores da língua. São trabalhadores.
Sírio Possenti

É a partir do trabalho com textos (orais e escritos) que o professor, como leitor de mundo, permite ao aluno construir novas leituras com base numa atitude reflexiva. Para que isso seja efetivado nas aulas de língua portuguesa, o professor, enquanto mediador e orientador, deve interagir com os alunos, respeitando as leituras de mundo feitas por esses, tendo em mente, antes de tudo, que o texto não pode ser concebido apenas enquanto materialidade linguística, mas também enquanto lugar de construção de sentidos que podem ser revelados por meio das pistas enunciativas.

Os diversos sentidos construídos a partir da leitura feita pelos interlocutores (alunos e professores) são o reflexo de que o texto é inacabado, o que o integra no processo intertextual em que “outros textos” atravessam-no, fazendo parte efetiva de sua construção. Nesse sentido, dá-se o processo dialógico em duas direções: a) do texto com “outros textos”, característico do processo intertextual e b) dos interlocutores com o texto, o que permite a construção de várias leituras. Segundo Orlandi (1983, p. 193), “[...] a leitura é o momento crítico da constituição do texto, pois é o momento privilegiado do processo de interação verbal: aquele em que os interlocutores, ao se identificarem como interlocutores, desencadeiam o processo de significação”.

Um dos aspectos que merece ser levado em conta pelo professor, no momento de se trabalhar leitura e produção de textos na sala de aula, deve ser a experiência vivenciada pelos alunos antes de ingressarem na escola. Daí, partindo do conhecimento prévio destes, o

professor tem a possibilidade de estabelecer relação entre esse conhecimento e o texto a ser trabalhado, o que possibilitará ao aluno ampliar seu universo sociocultural e conhecer sua realidade de forma consciente e problematizadora. É nesse sentido que Geraldi (1993, p. 163) nos diz que “[a] experiência do vivido passa a ser o objeto da reflexão.”

A responsabilidade de o professor ter consciência da tendência pedagógica que vise à transformação da sociedade, bem como das noções de língua, leitura e sujeito que estão subjacentes a essa tendência são fatores determinantes que poderão levar o aluno ao desenvolvimento e ampliação de sua consciência crítica.

Com base no acima exposto, é plausível concluir que é lamentável no mundo hodierno a persistência de muitos educadores em adotarem concepções de língua, leitura e sujeito sob a perspectiva de uma pedagogia reprodutivista (tendência progressivista) voltada à decodificação de signos verbais, excluindo a capacidade de o aluno produzir sentidos. Daí, surge a necessidade de maiores investimentos na formação dos docentes de Língua Portuguesa, a fim de que seja efetuado um trabalho que permita aos alunos ultrapassarem o estágio de permanência para o de transformação da realidade social, a partir do trabalho com e sobre a Língua Portuguesa em seus múltiplos usos.

5. Referências bibliográficas

ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro e interação**. 2ª ed. São Paulo: Parábola, 2003. (Aula; 1).

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Trad. Michel Lahud & Yara Frateschi Vieira 5ª ed. São Paulo: HUCITEC, 1992a.

BAKHTIN, M. O Problema do Herói na Atividade Estética. *In: _____*. **Estética da Criação Verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes. São Paulo: Martins Fontes, 1992b, pp. 25-42.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em Língua Materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004. (Linguagem; 4)

CORACINI, M. J. R. F. A Aula de Leitura: um jogo de ilusões. *In: _____*. **O Jogo Discursivo na Aula de Leitura: língua materna e língua estrangeira**. São Paulo: Pontes, 1995, pp. 27-33.

GERALDI, J. W. A Produção de Textos. *In: _____*. **Portos de Passagem**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993, pp. 135-165.

LABOV, W. **Modelos Sociolingüísticos**. Madrid: Cátedra, 1983.

LAJOLO, M. O texto não é Pretexto. *In*: ZILBERMAN, R (Org.). **Leitura em Crise na Escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993, pp. 52-62.

LIBÂNIO, J. C. Tendências Pedagógicas na Prática Escolar. *In*: _____. **Democratização da Escola Pública**: pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985, pp. 53-75.

ORLANDI, E. P. A Produção da Leitura e suas Condições. *In*: _____. **Leitura**: teoria e prática, n. 1, Porto Alegre, 1983, pp. 193-203.

_____. **As Formas do Silêncio**: no movimento dos sentidos. São Paulo: Editora da UNICAMP, 1997.

PÊCHEUX, M. **O Discurso**: estrutura ou acontecimento. Trad. Eni Pulcinelli Orlandi. São Paulo: Pontes, 1990.

POSSENTI, S. **Discurso, Estilo e Subjetividade**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. Todos os que Falam Sabem Falar. *In*: _____. **Por que (não) Ensinar Gramática na Escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 1996, pp. 28-37.

ZOZZOLI, R. M. D. Leitura e Produção de Textos: teorias e práticas na sala de aula. **Revista Leitura** [Maceió], n. 21, pp. 193-215, jan./jun, 1998.

_____. A Constituição do Sujeito Leitor e Produtor de Textos na Sala de Aula de Língua. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL/ DISCURSO, IDENTIDADE E SOCIEDADE, [S.I], **Resumos...**, 2001, pp. 1-5.