

REPENSANDO DISCURSO, MEMÓRIA E LEITURA

Mary Rodrigues Vale Guimarães¹

Resumo: O presente artigo é um recorte da nossa dissertação de mestrado que objetivou pesquisar a memória de leitura dos sujeitos professores da rede pública estadual de Catalão-Go. Assim as noções de sujeito, discurso, memória interdiscursiva e interdiscurso em diálogo com o pensamento filosófico da linguagem do Círculo de Bakhtin (1997, 2009, 2010) sobre dialogismo e vozes discursivas, nos possibilitaram pensar sobre a prática da leitura desses sujeitos professores.

Palavras-chave: Prática de leitura, memória, sujeito-professor.

Abstract: The presente article is a cut from our dissertation entitled "A discursive look at the read memory of subject-teacher" aims to reflect about reading memory of high school portuguese teachers of public schools in Catalão-GO. Like this discourse, discursive memory and interdiscourse, in dialogue with the philosophical thought of language of the Circle of Bakhtin (1997, 2009, 2010) about dialogism and discursive voices Enabled us to think about the reading practice of these subjects-teachers.

Keywords: Reading and memory practice; Subject-teacher.

Sabemos que, “na perspectiva da análise de discurso, tomar a palavra é um ato social com todas as implicações: conflitos, reconhecimentos, relações de poder, constituição de identidades, etc.” (ORLANDI, 2001, p. 17). Sendo assim, os depoimentos coletados dos sujeitos professores da rede pública estadual de Catalão-Go podem nos apontar os sentidos que se instauram quando os sujeitos-professores se enunciam como “leitores assíduos”, “leitores de todo tipo de livro”, ou profissionais que “não têm tempo para ler”. Buscaremos analisar os depoimentos sobre leitura e perceber os interdiscursos que constituem o discurso sobre a mesma.

Quando pensamos em práticas de leitura, sabemos que elas foram inscritas ao longo da história, desde os textos escritos em tábuas de argila. Essas práticas dependeram da sociedade, da história em que foram desenvolvidas. Nesse trabalho que é um recorte teórico de uma dissertação de mestrado, interessa-nos fazer uma leitura discursiva a partir da memória de leitura de sujeitos-professores da rede pública. Eles

¹ Mestra em Estudos da linguagem pela Universidade Federal de Goiás- Regional Catalão; Graduada em Letras pela Universidade Federal de Goiás- Regional Catalão; membro do GEDIS - Grupo de Estudos Discursivos (https://gedis_letras.catalao.ufg.br/)

são sujeitos vinculados a instituições educacionais que, por um curto ou longo período², foram subjetivados por discursos sobre a leitura, sobre o quanto essa prática é inerente ao contexto escolar, sobre qual leitura deveriam ensinar e praticar. A partir dos seus dizeres, respondidos oralmente e posteriormente transcritos, intentamos:

[...] colocar um certo número de hipóteses concernentes ao funcionamento formal no discurso, hipóteses a relacionar com a circulação dos discursos; esta relação deve permitir que nos afastemos de interpretações psicológicas da memória em termos de ‘realmente-já-ouvido’, memória fono-magnética ou registro mecânico. (ACHARD, 2010, p.11)

Desse modo, buscamos fazer uma reflexão sobre a memória discursiva da leitura - não a memória individual do ser leitor, de cada professor, mas a memória discursiva - pois entendemos que essa visão nos possibilita pensar em questões pontuais para o debate acerca do ensino da língua portuguesa, da concepção (ou concepções) de leitura das escolas de Catalão e, por conseguinte, instituições de outras localidades.

Ressaltamos que, para um trabalho que recorre à categoria de memória discursiva, devemos saber que “o passado, mesmo que realmente memorizado, só pode trabalhar mediando às reformulações que permitem reenquadrá-lo no discurso concreto face ao qual nos encontramos”. (ACHARD, 2010, p. 14) Sendo assim, ao fazermos a leitura do *corpus*, devemos ficar atentos às recorrências, às repetições, pois,

Cada nova ocorrência dessa unidade formal [a palavra] fornece então novos contextos, que vêm contribuir à construção do sentido de que essa unidade é o suporte. Mas para poder atribuir um sentido a essa unidade, é preciso admitir que suas repetições – essas repetições- estão tomadas por uma regularidade. (ACHARD, 2010, p. 14)

Ao fazermos a descrição do *corpus*, observamos aquilo que se repete com certa regularidade. Não temos nenhuma garantia de que esse signo reinscrito no intradiscurso³ tenha o mesmo sentido daquele outro signo, que possivelmente foi

² O perfil dos sujeitos-professores pesquisados compreende professores em início de carreira, recém-formados e professores prestes a receber o benefício da aposentadoria.

³ “O funcionamento do discurso com relação a si mesmo (o que eu digo agora, com relação ao que eu disse antes e ao que eu direi depois; portanto, o conjunto dos fenômenos de ‘co-referência’ que garantem

enunciado por outros sujeitos, em outros contextos, em outros períodos históricos. Pretendemos fazer uma leitura analítica da palavra enunciada pelos sujeitos-professores de modo a observarmos as inscrições dos dizeres e os sentidos que eles possibilitam-nos observar. Assim, a partir da regularidade de signos, de expressões, refletiremos sobre as questões de pesquisa que colocamos inicialmente, entendendo que:

A regularização se apoia necessariamente sobre o reconhecimento do que é repetido. Esse reconhecimento é da ordem do formal, e constitui um outro jogo de força, este fundador. Não há, com efeito, nenhum meio empírico de se assegurar de que esse perfil gráfico ou fônico corresponde efetivamente à repetição do mesmo significante. É preciso admitir esse jogo de força simbólico que se exerce no reconhecimento do mesmo e de sua repetição. (ACHARD, 2010, p. 16)

Ao refletirmos sobre a memória de leitura dos sujeitos-professores, reconhecemos que eles foram constituídos, como leitores ou não leitores, desde o balbucio e a interação como sujeitos de linguagem que são. Por isso, acreditamos que as respostas obtidas por meio do questionário semiestruturado que foi proposto aos professores apresentaram-nos expressões, palavras que foram repetidas, e nos apontaram para um contexto discursivo que nos interessa enquanto pesquisador. Achard (2010) constitui nossa base teórica para construirmos um trabalho a partir da noção memória discursiva, uma vez que:

O que desempenha nessa hipótese o papel da memória discursiva são as valorizações diferentes, em termos por exemplo de familiaridade ou de ligação a situações, atribuídas às paráfrases, que entretêm então, graças ao processo controlado de derivação, relações reguladas com o atestado. (ACHARD, 2010, p. 16)

A memória discursiva não possibilita a reinscrição de frases proferidas no passado e guardadas na memória, como se na memória cognitiva tivessem compartimentos onde fosse guardando tudo o que o sujeito já ouviu para ser utilizado

aquilo que se pode chamar o ‘fio do discurso’, enquanto discurso de um sujeito)”. (PÊCHEUX, 2009, p. 153)

em um momento *posteriore*. “Sabemos que o sujeito se constitui pelo “esquecimento” daquilo que o determina” (PÊCHEUX, 2009, p. 150), e entendemos que é esse “esquecimento”, inerente ao sujeito-discursivo, que torna possível a nossa pretensão de analisar discursos, a partir do entendimento de que:

A interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (isto é, na qual ele é constituído como sujeito): essa identificação, fundadora da unidade (imaginária) do sujeito, apoia-se no fato de que os elementos do interdiscurso (sob sua dupla forma, descrita mais acima, enquanto ‘pré-construído’ e ‘processo de sustentação’) que constituem, no discurso do sujeito, os traços daquilo que o determina, são reinscritos no discurso do próprio sujeito. (PÊCHEUX, 2009, p. 150)

Os sujeitos-professores pesquisados fazem parte de um grupo social que se ocupa, dentre outros temas, de pensar questões estabelecidas nos documentos oficiais e leis que balizam a educação pública brasileira. Assim, a formação discursiva que os constitui é uma miscelânea de concepções de ensino de língua materna, de formas de ensinar a ler, daquilo que um professor deve ser, do senso comum sobre os problemas que afligem a classe dos professores como trabalhadores desvalorizados, explorados, tendo que cumprir carga horária excedente para que o salário recebido possa ser suficiente para cumprir com as contas no final do mês.

E, ainda, um problema recorrente enunciado pelos professores pesquisados foi a “falta de interesse do aluno”. Segundo os enunciados dos professores, os alunos não querem aprender. Contudo, sabemos que a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos e que qualquer prática cotidiana se efetiva sob uma ideologia. Desse modo, podemos pensar que esse sujeito-aluno que se subjetiva como desinteressado é um sujeito que se manifesta descontente com a escola, com os métodos, com a ideologia que lhe é imposta, o que aponta para:

A necessidade de uma teoria materialista do discurso; essa evidência da existência espontânea do sujeito (como origem ou causa de si) é imediatamente aproximada por Althusser de uma outra evidência, presente, como vimos, em toda a filosofia

idealista da linguagem, que á a evidência do sentido. (PÊCHEUX, 2009, p. 139)

O sujeito, ao se reconhecer como professor,

[...] se “esquece” das determinações que o colocaram no lugar que ele ocupa – entendamos que, sendo ‘sempre já’ sujeito, ele ‘sempre-já’ se esqueceu das determinações que o constituem como tal. Isso explica o caráter não fortuito, mas absolutamente necessário, da dupla forma (‘empírica’ e ‘especulativa’, na terminologia de Th. Herbert) do assujeitamento ideológico, que permite compreender que o pré-construído, tal como o redefinimos, remete simultaneamente ‘àquilo que todo mundo sabe’, isto é, aos conteúdos de pensamento do ‘sujeito universal’ suporte da identificação e àquilo que todo mundo, em uma ‘situação’ dada, pode ser e entender, sob a forma das evidências do ‘contexto situacional’. (PÊCHEUX, 2009, p. 158-159)

Ao pesquisarmos sobre o tema da leitura, pretendemos nos ocupar do que Orlandi (2001, p. 41) apresenta como finalidade para o estudo da leitura: “fornecer subsídios para o ensino de leitura em uma escola que se queira crítica”. Objetivamos, ainda, pensar a questão da leitura a partir do viés sócio-histórico-ideológico, sempre considerando o sujeito-aluno, o sujeito-cidadão que se inscreve socialmente no universo da linguagem. E assim, deixar as concepções homogeneizadas da leitura que não consideram sua natureza histórica e as inúmeras possibilidades de interação do sujeito com signo verbovocovisual⁴.

Diálogos teóricos entre Pêcheux e Bakhtin e o discurso da leitura

Pretendemos, aqui, propor uma aproximação teórica entre Pêcheux e Bakhtin, pois, mesmo sendo de contextos sócio-históricos diferentes, permitem-nos, a partir do estudo de suas teorias, perceber pontos de encontro interessantes para a pesquisa que desenvolvemos. Entendemos a especificidade e a singularidade do constructo teórico de cada autor, no entanto, assim como Guilherme (2013), Vieira (2013) e Ribeiro (2014), vislumbramos os encontros teóricos entre o pensamento filosófico da linguagem do

⁴ Tomamos essa expressão de Pignatari (2005, p. 21) apud Stafuzza (2014, p. 135) “quando explica a noção de ritmo: ‘é um ícone que resulta da divisão e distribuição no tempo e no espaço – ou no tempo e no espaço – de elementos ou eventos verbovocovisuais (= verbais, vocais, visuais)’”. Ao utilizarmos, aqui, a expressão verbovocovisual, intentamos pensar as várias formas de linguagem que podem estar em interação com o sujeito-leitor: a música, as artes plásticas e os textos verbais.

Círculo de Bakhtin e a ADF. Ao objetivarmos identificar os possíveis interdiscursos constituintes do discurso da leitura, analisando-os a partir da memória discursiva observada nos dizeres dos sujeitos-professores, pretendemos ouvir as vozes discursivas que constituíram os sujeitos-professores-leitores e continuam constituindo os sujeitos em leitores ou não leitores através da vivência dialógica propiciada pela interação entre sujeitos e pela comunicação verbal.

Para Pêcheux, que vivenciou um contexto sócio-histórico de reivindicações sociais, que o impulsionou a pensar numa teoria que rompesse com o estruturalismo e propusesse um estudo da língua através de outro objeto, que é o discurso, ele percebe “uma espécie de cumplicidade entre o locutor e aquele a quem ele se dirige, como condição de existência de um sentido da frase”. (PÊCHEUX, 2009, p. 104-105) Mesmo retomando os estudos de Saussure, que via a língua como uma estrutura, sistema de normas formalizadas e abstratas, Pêcheux (2009) nota a importância de partir do materialismo linguístico, que é o lugar onde o discurso se materializa, e problematizar o sentido

[...] de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição etc., [que] não existe em ‘si mesmo’ (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas). (PÊCHEUX, 2009, p. 146)

Nos estudos discursivos, não pensamos na palavra, no signo ou na sua dicotomia significado e significante, mas na palavra enunciada por um sujeito que se encontra em determinada posição sócio-histórico-ideológica, bem como na sua produção de sentidos. Bakhtin, filósofo russo, estudioso da linguagem, parte de uma ótica marxista da filosofia da linguagem e considera a palavra, em um embate teórico saussureano, a partir da noção de signo, agora não mais linguístico, mas ideológico e dialógico, como produtor das relações sociais. Pêcheux também retoma Saussure, e não o faz considerando a língua como sistema abstrato e ideal, mas observa a sua natureza social e a relação da palavra enunciada com as estruturas sociais vigentes. Nesse sentido, “as palavras são

tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios”. (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009, p. 42)

Esse filósofo da linguagem questiona: até que ponto um sistema linguístico normativo adequa-se à realidade? Para a consciência individual do sujeito, a língua constitui-se como uma organização rígida, calcada em regras. No entanto, ao olharmos a língua a partir do foco da consciência individual subjetiva, perceberemos um sistema que se adequa ao social, em conformidade com os contextos histórico e social.

Sabemos que todos os sistemas de normas morais, jurídicas, estéticas, são relativamente reais e permanentes, dependendo dos sujeitos que os utilizam. O que faz a diferença para o locutor, para o sujeito enunciador, não é o sinal gráfico presente na língua e que configura o signo, mas o que esse signo significa dentro de uma dada sequência enunciativa, pois esse sinal gráfico assumirá sentidos diversos dependendo do locutor e do contexto enunciativo. Na prática cotidiana do falante de uma língua, a consciência linguística do locutor e do interlocutor é determinante para a compreensão do texto do diálogo, pois o sistema linguístico, nesse caso, não importa. Para Bakhtin e Volochínov (2009, p. 96), “o essencial na tarefa de decodificação não consiste em reconhecer a forma utilizada, mas compreendê-la num contexto concreto preciso, compreender sua significação numa enunciação particular”. Assim para a interação entre os interlocutores não importa se ambos conhecem a estrutura da língua, mas é necessário que a enunciação seja entendida no contexto da enunciação. Por isso

Toda palavra que se expressa de forma concreta, ou seja, toda enunciação, nunca é unidirecional: enquanto expressa seu próprio objeto, expressa direta ou indiretamente sua própria posição acerca da palavra alheia. Não se trata da palavra alheia como matéria inerte, mas como palavra viva, que renova a própria manipulação, e com a qual tem que estar relacionada, prevendo e prevenindo suas possibilidades de retroação, de resistência, de recusa ou de eliminação de novos sentidos que lhe são atribuídos e que a instrumentalizam. (PONZIO, 2009, p. 102-103)

Nesse trabalho procuramos observar os interdiscursos que constituem o discurso sobre leitura e as vozes constituintes desse discurso, para tanto buscamos em Pêcheux e Bakhtin o constructo teórico que nos permite pensar no interdiscurso e nas vozes.

Pêcheux (2009) propõe “chamar interdiscurso a esse ‘todo complexo com dominante’ das formações discursivas, esclarecendo que também ele é submetido à lei de desigualdade-contradição-subordinação que, como dissemos, caracteriza o complexo das formações ideológicas.” p. 149 E assim continua

Diremos, nessas condições, que o próprio de toda formação discursiva é dissimular, na transparência do sentido que nela se forma, a objetividade material contraditória do interdiscurso, que determina essa formação discursiva como tal, objetividade material essa que reside no fato de que ‘algo fala’ (ça parle) sempre ‘antes, em outro lugar e independentemente’ isto, é sob a dominação do complexo das formações ideológicas. Descobrimos, assim que os dois tipos de discrepância, respectivamente, o efeito de encadeamento do pré-construído e o efeito que chamamos articulação – que consideramos, de início, como leis psico-lógicas do pensamento – são, na realidade, determinados materialmente na própria estrutura do interdiscurso. (PÊCHEUX, 2009, p. 149)

Bakhtin, filósofo da linguagem, se ocupa por sua vez em estudar “a diversidade de vozes” (BARROS, 1997. p. 32) que caracteriza o discurso. Assim,

O objeto do discurso de um locutor, seja ele qual for, não é objeto do discurso pela primeira vez neste enunciado, e este locutor não é o primeiro a falar dele. O objeto, por assim dizer, já foi falado, controvertido, esclarecido e julgado de diversas maneiras, é o lugar onde se cruzam, se encontram e se separam diferentes pontos de vista, visões de mundo, tendências. Um locutor não é o Adão bíblico, perante objetos virgens, ainda não designados, os quais é o primeiro a nomear. (BAKHTIN, 1997, p. 319)

Portanto através dessa breve tentativa em expor as aproximações teóricas entre Pêcheux e Bakhtin, notamos como o diálogo entre esses dois autores nos proporcionam um enriquecimento nos estudos discursivos.

Sujeito-professor na/pela vida dialógica

Ao emprendermos uma pesquisa com sujeitos-professores, entendemos que o construto teórico de Mikhail Bakhtin é fundamental, pois esse filósofo da linguagem

nos apresentou a interação entre sujeitos como constitutiva da existência dos mesmos. Assim, ao pensarmos em sujeitos-professores, observamos que são profissionais que, além de obterem seus estudos numa comunidade escolar, vivem o seu dia a dia numa instituição autorizada socialmente para “formar” pessoas e cidadãos que participem da construção social.

É certo que o signo e a enunciação são de natureza social. Logo, aquilo que os sujeitos-professores disserem sobre suas experiências de leitura, suas maneiras de ler, de ensinar a ler, é de natureza social e constituída socialmente, pois “toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo da cadeia dos atos de fala”. (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009, p.101)

Ao propormos uma reflexão sobre os sujeitos-professores-leitores, entendemos que, ao fazermos as entrevistas e transcrevê-las, temos signos enunciados a partir de um contexto histórico-discursivo que precisa ser considerado, uma vez que cada resposta enunciada a partir das perguntas do questionário tem um caráter de acontecimento. E é esse acontecimento enunciativo que iremos analisar, e não a norma linguística utilizada pelos sujeitos-professores entrevistados.

A identidade social do signo linguístico pode ser observada a partir do momento em que considerarmos o sentido particular de uma palavra a partir do contexto sócio-histórico em que ela foi enunciada. Não consideraremos a palavra imóvel, dicionarizada, pois “O sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto. De fato, há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis”. (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009, p. 109)

Acreditamos que os dizeres proferidos via respostas do questionário proposto nos possibilitam pensar sobre enunciados, como este, proferido pelo S10: “[...] o professor tem pouco tempo para cumprir todo o currículo durante o ano e acaba deixando a desejar a oportunidade de leitura em sala de aula, mas eu sempre incentivo meus alunos a lerem nas horas vagas. E sempre cobro leitura deles”. Questionamos, então, por que no contexto escolar o sentido do signo incentivar estaria associado ao signo cobrar. Isso porque entendemos que incentivar é uma ação positiva quando pensamos numa ação do professor frente ao aluno. Entretanto, cobrar já configura uma ação negativa, pois denota algo forçado, imposto. Se “a enunciação é de natureza

social” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009, p. 113), entendemos que quando o sujeito-professor diz que incentiva e cobra a leitura, esses signos são uma propagação da forma como a leitura é vista dentro dos contextos escolares. E mais, pois uma vez que a característica primeira dos enunciados é o dialogismo, em que “todo discurso é constituído a partir de outro discurso, é uma resposta, uma tomada de posição em relação a outro discurso” (FIORIN, 2010, p. 40), entendemos que, se o leitor incentiva a leitura e cobra a leitura, significa que na sua vivência, seja como aluno da rede básica de ensino ou de universidade, esse sujeito foi incentivado e cobrado.

Ao iniciarmos uma reflexão para propormos a pesquisa com sujeitos-professores, falamos de consciência individual do sujeito. Ao desenvolvermos a pesquisa, coletarmos o *corpus* e apresentarmos nosso trabalho para debates acadêmicos, percebemos que a enunciação monológica, do ponto de vista do subjetivismo individualista,

[...] se apresenta como um ato puramente individual, como uma expressão da consciência individual, de seus desejos, suas intenções, seus impulsos criadores, seus gostos, etc. A categoria da expressão é aquela categoria geral, de nível superior, que engloba o ato de fala, a enunciação. (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009, p. 114-115)

A partir da leitura de Bakhtin e Volochínov (2009), compreendemos que é o exterior, é a expressão que organiza a atividade mental, e não o contrário. Desse modo, seja qual for a enunciação do sujeito, ela será determinada pelo contexto social em que esse sujeito está inserido. Como os sujeitos da nossa pesquisa são os professores, vinculados a instituições públicas, é esse contexto institucional que ampara os dizeres que veiculam os seus discursos. Assim, “a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor”. (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009, p. 116) Esses sujeitos-professores, ao aceitarem o convite para participarem de uma pesquisa de campo, consideram o pesquisador como o representante do grupo ao qual pertencem. Como exemplo, S1 enuncia:

(11) S1: Então eu deixo aqui uma dica embora vocês não tenham pedido... de que... aqueles que estiverem... se especializando na língua portuguesa, seja numa pós-graduação ou mestrado ou doutorado, continuem a sua batalha com... em defesa das leituras,... da assistência a leituras, da promoção de leitores e principalmente do... da aquisição de recursos didáticos, paradidáticos, literários pras escolas,... que... creio eu que esta na força de uma universidade incentivar a... capacitação na leitura, incentivar o governo a sociedade, o município a trazer... materiais de apoio as escolas municipais estaduais ou seja principalmente escolas públicas, que muitas vezes se encontra com a biblioteca precária, e os nossos alunos, é... a gente tem que estar incentivando a leitura, uns vão tornar-se leitores, outros até escritores uns não vão se interessar por nada disso, mas a base para todo o conhecimento, todo o... deslanchar verbalmente falando, ela está na leitura.

Como podemos notar, esse sujeito considera o pesquisador como seu interlocutor real, participante do auditório social ao qual pertence, de modo que:

Quando se diz algo, alguém o diz de algum lugar da sociedade para outro alguém também de algum lugar da sociedade e isso faz parte da significação. Como é exposto por Pêcheux, há nos mecanismos de toda formação social regras de projeção que estabelecem a relação entre as situações concretas e as representações dessas situações no interior do discurso. É o lugar assim compreendido, enquanto espaço de representações sociais, que é constitutivo da significação discursiva. (ORLANDI, 2006, p. 26)

O discurso em Dostoiévski é um capítulo que integra uma das principais obras de Mikhail Bakhtin (2010), *Problemas da poética de Dostoiévski*. Esse capítulo se inicia com “observações metodológicas prévias”, pois o autor justifica o título utilizado dizendo que tem em vista o discurso como algo dinâmico, concreto, que tem existência a partir da “vivência” entre falantes. Ele não vê a língua como um mero objeto científico da linguística, mesmo que essa abstração da linguagem seja importante para o objetivo do texto em questão.

Tanto a linguística quanto a metalinguística estudam o mesmo fenômeno, porém, de maneira diversa e com óticas diferentes percebem o discurso. Por isso, ao

entrevistarmos sujeitos-professores, gravarmos os seus dizeres e depois transcrevermos suas respostas, necessitamos dessa materialidade linguística para identificarmos os discursos e observar a trama discursiva que se constrói com as vozes sociais sobre leitura presentes nesses signos enunciados.

Do ponto de vista da metalinguagem, Bakhtin pretendeu, no referido capítulo, verificar sob que ângulo dialógico os heróis se “confrontam ou se opõem”. E somente poderia ser a partir do ponto de vista metalinguístico, pois do ponto de vista estritamente linguístico (palavras, morfemas, termos dicionarizados) isso não seria possível, uma vez que as relações dialógicas pertencem ao campo do discurso e necessitam do exterior linguístico para existirem. No seu trabalho, o autor russo somente se ocupou das “particularidades da construção da linguagem nas obras de Dostoiévski”. (BAKHTIN, 2010, p. 208)

Todo e qualquer campo de existência da linguagem, seja na vida cotidiana, na linguagem científica, artística e outras, há sempre relações dialógicas que devem ser objeto de estudo da metalinguística. Essas relações emergem nos enunciados, nas diferentes posições que o sujeito discursivo assume, e isso vai muito além do limite do objeto científico da linguística. Nesse sentido, interessam-nos as relações dialógicas que os sujeitos-professores vivenciaram no cotidiano escolar, quando ingressaram na escola de primeira fase, segunda fase, ensino médio, graduação, e posteriormente a vivência como profissionais da educação pública. Pelas respostas obtidas no questionário semiestruturado, verificamos as relações dialógicas que constituíram esses sujeitos como professores e como leitores.

Para exemplificar a característica dialógica da linguagem, Bakhtin (2010) emprega duas expressões: “A vida é boa” e “A vida não é boa” (BAKHTIN, 2010, p. 209), duas materialidades linguísticas que apenas podem ser caracterizadas enquanto relações dialógicas se for um enunciado que tenha um autor e seja inserido numa “relação lógica e concreto-semântica”. (BAKHTIN, 2010, p. 210) Dessa forma, todo enunciado tem um autor.

Os autores dos enunciados que constituem o nosso *corpus* são sujeitos-professores que ministram aulas de língua portuguesa na rede estadual na cidade de Catalão-GO. Não é necessário que saibamos como esses sujeitos-professores existem fora do enunciado. É possível percebermos as relações dialógicas mesmo numa palavra

isolada, que seja um signo que assume uma posição semântica de um outro, ou seja, “se ouvimos nele a voz do outro”. (BAKHTIN, 2010, p. 210) “Por isso, as relações dialógicas podem penetrar no âmago do enunciado, inclusive no íntimo de uma palavra isolada se nela se chocam dialogicamente duas vozes”. (BAKHTIN, 2010, p. 211) Outra possibilidade de percebermos as relações dialógicas é a partir dos estilos de linguagem, desde que vistos como “certas posições semânticas”. (BAKHTIN, 2010, p. 211) E essas relações dialógicas são possíveis na própria enunciação como um todo.

Bakhtin lembra, para concluir, que é possível também perceber relações dialógicas entre imagens de obras de artes. Mas para tanto é necessário ultrapassar os limites da metalinguística para pensar essas relações que foram expressas em outra matéria sígnica, que não a palavra. E finaliza suas “introduções metodológicas” expondo que seu foco principal é o exame do discurso bivocal, “que surge inevitavelmente sob as condições da comunicação dialógica, ou seja, nas condições da vida autêntica da palavra”. (BAKHTIN, 2010, p. 211) Assim, essa “comunicação dialógica” será uma questão a ser observada no *corpus* ora estudado.

Pretendemos observar as vozes que constituíram e constituem os sujeitos-professores em relação à memória de leitura. Sabemos que a comunicação é a principal função da linguagem, e para que haja linguagem é necessário que exista um locutor e um ouvinte. Quando pensamos no curso da comunicação verbal, os sujeitos-professores ora ocupam o lugar do locutor, ora ocupam o lugar do ouvinte. Nesse jogo dialógico da linguagem, esses sujeitos-professores, responsáveis por materializar o discurso que nos propomos a analisar, foram constituídos por outros sujeitos discursivos, e continuam constituindo outros sujeitos porque estão inseridos num contexto social que possibilita essa interação contínua e recíproca. Desse modo, a interação verbal é “realizada através da enunciação e das enunciações” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009, p. 127), que é essência para pensarmos na vivência dialógica dos sujeitos-professores. Todas as respostas enunciadas por cada sujeito pesquisado nos interessam e nos possibilitam empreender a análise discursiva que nos remeterá aos objetivos iniciais desta pesquisa. Pois, sabemos que, uma palavra enunciada ou

[...] qualquer [outra] enunciação, por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma fração de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta (concernente à vida

cotidiana, à literatura, ao conhecimento, à política, etc.) Mas essa comunicação verbal ininterrupta constitui, por sua vez, apenas um momento na evolução contínua, em todas as direções, de um grupo social determinado. (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009, p. 128)

Salientamos que a comunicação verbal apenas deve ser analisada a partir de um contexto social concreto. Nessa direção, preocupamo-nos em construir o nosso *corpus* de pesquisa a partir de entrevistas orais feitas com professores de língua portuguesa da rede pública estadual de Catalão-GO. Sabendo que cada resposta dada a cada pergunta do questionário semiestruturado é “como uma ilha emergindo de um oceano sem limites, o discurso interior. [E que] as dimensões e as formas dessa ilha são determinadas pela situação da enunciação e por seu auditório” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 129), entendemos a variedade de respostas construídas pelos sujeitos-professores. Ao transcrevermos o questionário, observamos como “a modelagem das enunciações responde[ram] aqui a particularidades fortuitas e não reiteráveis das situações da vida corrente”. (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009, p. 130)

Ao recortarmos as sequências discursivas que serão analisadas, entendemos que essas sequências são enunciados advindos da enunciação que é constituída pelas respostas inerentes ao diálogo social que se constroem ininterruptamente, balizadas por ideologias vigentes. Então, ao pensarmos em concepção de leitura, história de leitura, e nas vozes que emergem quando os professores enunciam sobre essa prática, sabemos que os sujeitos-professores fazem parte de um contexto sócio-histórico definido pelo ‘horizonte social’ no qual estão inseridos. Por isso, interessa-nos “a filosofia marxista da linguagem [ao] colocar como base de sua doutrina a enunciação, como realidade da língua e como estrutura socioideológica”. (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009, p. 16)

Ao abordarmos, neste trabalho, os sujeitos-professores em sua vivência dialógica, procuramos usufruir, para a nossa análise que ora se configura a partir da investigação da memória de leitura dos pesquisados, daquilo que Bakhtin (1997) anuncia sobre o enunciado e sobre o discurso expresso pela comunicação verbal proveniente das visões de mundo, debates e opiniões acerca dos vários objetos e temas existentes no diálogo social. Nessa perspectiva, sabemos que:

O enunciado está voltado não só para o seu objeto, mas também para o discurso do outro acerca desse objeto. A mais leve alusão ao enunciado do outro confere à fala um aspecto dialógico que nenhum tema constituído puramente pelo objeto poderia conferir-lhe. A relação com a palavra do outro difere radicalmente por princípio da relação com o objeto, as sempre acompanha esta última. Repetimos, o enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal e não pode ser separado dos elos anteriores que o determinam, por fora e por dentro, e provocam nele reações-respostas imediatas e uma ressonância dialógica. (BAKHTIN, 1997, p. 320)

Ao lermos sequências em que os sujeitos-professores dizem sobre o objeto leitura, compreendemos que nada do que foi dito foi enunciado pela primeira vez. Mas o que é enunciado, dizemos mais uma vez, “ é um elo na cadeia da comunicação verbal e não pode ser separado dos elos anteriores que o determinam, por fora e por dentro, e provocam nele reações-respostas imediatas e uma ressonância dialógica”. (BAKHTIN, 1997, p. 320) E ainda, investigamos os interdiscursos que constituem esse discurso sobre a leitura a partir das vozes que emergem nas sequências discursivas recortadas do *corpus* de pesquisa.

Considerações finais

O nosso intento, nesse artigo, foi pensar a memória discursiva sobre a prática de leitura analisada a partir do corpus constituído na nossa pesquisa de mestrado. O sujeito-professor, ao enunciar sobre leitura, o faz de maneira a pensar ilusoriamente que a sua consciência é o que o constitui enquanto profissional que desenvolve sua profissão de maneira ética, que o coloca na posição de sujeito responsável para com as funções que a profissão de professor lhe exige. No entanto, a partir do momento em que percebemos que a consciência é ideológica, entendemos que a ideologia que se realiza nas práticas de leitura, nas histórias de leitura, revela um sujeito-professor-leitor constituído pelas vozes sobre a prática da leitura que circula na instituição escolar.

O discurso capitalista, político e religioso próprios de cada espaço discursivo que o sujeito ocupa enquanto cidadão, profissional, constituem o discurso sobre leitura que ora pesquisamos. Logo, compreendemos que a memória discursiva sobre leitura do

sujeito-professor discursiviza-se em seus dizeres, revelando, a partir do *corpus* constituído, uma concepção de leitura calcada na rigidez da imposição da instituição escolar, que se presta a atender um interesse do Estado, e não dos alunos que se sentam nos bancos escolares por anos a fio.

Referências bibliográficas

ACHARD, Pierre (et al.). **Papel da memória**. Tradução e introdução de José Horta Nunes. 3 ed. Campinas: Pontes, 2010.

BAKHTHIN, M.. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTHIN, M.. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução direta do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. 5 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

BAKHTHIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. N.. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, com a colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 13 ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Bakhtin e as contribuições para a teoria da linguagem. In: BRAIT, Beth (Org.) **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997. p. 27-38)

FIORIN, José Luiz. Categorias de análise em Bakhtin. In: STAFUZZA, Grenissa; PAULA, Luciane de (Orgs). **Círculo de Bakhtin: diálogos in possíveis**. Campinas: Mercados de Letras, 2010 .

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 20 ed. São Paulo: Cortez Editora, 1987.

GUILHERME, Maria de Fátima F. Bakhtin e Pêcheux: Atravessamentos Teóricos. In: PAULA, Luciane de; STAFUZZA, Grenissa (Orgs.). **Círculo de Bakhtin: pensamento interacional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

GUILHERME, Maria de Fátima F.; TAVARES, C. N. V.. O ensino-aprendizagem de leitura em língua inglesa no ensino médio: a inclusão de um olhar discursivo no processo. In: Travaglia, L. C.; Bertoldo, E. S.; Mussalim, F.; Araújo, M. V.; Rocha, M. A. F. (Orgs.). **Linguística: caminhos e descaminhos em perspectiva**. 1 ed. Uberlândia: EDUFU, 2006.

INDURSKY, Freda. A prática discursiva da leitura. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (Org.). **A leitura e os leitores**. Campinas, SP: Pontes, 2003.

MALDIDIER, Denise. Elementos para uma história da análise do discurso na França. In: ORLANDI, Eni P. et al. (Orgs.). **Gestos de leitura: da história no discurso**. 3 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010.

NETO, Luiz Bezerra; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. A educação das camadas populares. In: FERREIRA Jr, Amarildo; HAYASHI, Carlos R. Massao; LOMBARDI, José Claudinei(Orgs.) **A Educação brasileira no século XX e as perspectivas para o século XXI**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012.

NUNES, José Horta. Introdução. In: ACHARD, Pierre (et al.). **Papel da memória**. 3 ed. Campinas: Pontes, 2010.

ORLANDI, Eni Puccinelli (Org.) **A leitura e os leitores**. 2 ed. Campinas: Pontes, 2003.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 4 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e Leitura**. 6 ed. Campinas: Cortez, 2001.

PÊCHEUX, Michel. A análise de discurso: três épocas (1983). In: GADET, Françoise; HAK, Tony.(Org). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2010b.

PÊCHEUX, Michel. Papel da Memória. In: ACHARD, Pierre (et al). **Papel da memória**. Tradução e introdução de José Horta Nunes. 3ª ed., Campinas: Pontes, 2010a.

GUIMARÃES, Mary Rodrigues Vale. Repensando Discurso, memória e leitura. Cadernos discursivos, Catalão-GO, v. 1 n 1, p. 31-49, 2016. (ISSN 2317-1006 - online).

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Tradução de Eni P. Orlandi. 6 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi (et al.). 4 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, Françoise; HAK, Tony. (Org). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Tradução de Bethania S. Mariani et al. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2010.

RIBEIRO, Lady Daiane Martins. **Diálogo e interdiscurso na literatura de autoajuda**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Goiás. Regional Catalão, 2014.

SANTOS, João Bôsko Cabras dos. A Análise do Discurso do Brasil: entre Pêcheux, Foucault e Bakhtin. In: PAULA, Luciane de; Stafuzza, Grenissa(Org.) **Da Análise do Discurso no Brasil á Análise do Discurso do Brasil: três épocas histórico-analíticas**. Uberlândia: EDUFU, 2010.

STAFUZZA, Grenissa; GÓIS, Marcos Lúcio de Sousa. Apontamentos sobre a Análise do Discurso e suas práticas. In: GONÇALVES, Adair Vieira; GÓIS, Marcos Lúcio de Sousa. **Ciências da Linguagem: o fazer científico?** v. 2. Campinas: Mercado de Letras, 2014, p. 177-222.

TEIXEIRA, Marlene. **Análise de discurso e psicanálise: elementos para uma abordagem do sentido no discurso**. 2 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

VIEIRA, Evelyn Cristine. **Um olhar discursivo sobre a fluência em língua inglesa**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Goiás. Regional Catalão, 2013.

YAGUELLO, Marina. Introdução. In: BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13 ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

GUIMARÃES, Mary Rodrigues Vale. Repensando Discurso, memória e leitura. Cadernos discursivos, Catalão-GO, v. 1 n 1, p. 31-49, 2016. (ISSN 2317-1006 - online).

Recebido em setembro de 2016.

Aceito em novembro de 2016.