

AS LEITURAS QUE A LEITURA PROPORCIONA: UMA CIRCULAÇÃO DE (SEN)TIDOS NA MEMÓRIA DE PROFESSORES LEITORES

JULIANO RICCI JACOPINI (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO).

Resumo

A prática de leitura está relacionada à construção sócio-histórica do sujeito (Chartier, 1996). A partir das formações discursivas nas quais se inscrevem e com as quais se identificam, o sujeito constrói seus hábitos e práticas de leituras. Neste trabalho, fundamentado nos pressupostos teórico-metodológicos da Análise do Discurso de "linha" francesa, busca-se saber o que lêem os professores do Ensino Fundamental, em quais condições de produção e como tais leituras repercutem nos seus fazeres pedagógicos. Tomando por base a relação sentido/ sujeito, o que se torna instigante são os modos como o sentido circula e sua produção nessas práticas de leitura, pois a memória histórica não se faz pelo recurso à reflexão e às intenções, mas pela filiação, aquela na qual, ao significar, nos significamos. O corpus dessa pesquisa foi constituído de depoimentos e narrativas de trinta professores a respeito de suas experiências, vivências e práticas de leitura. Além disso, realizou-se um questionário que objetivou saber o que lêem esses educadores. A partir desse amplo espaço discursivo, recortes se construíram em seqüências discursivas de referência (SDR) (COURTINE, 1981). Os resultados parciais obtidos mostram que tanto o arquivo de leituras construído pelos educadores, como as (im)possibilidades de produzirem e atribuírem sentidos interferem e influenciam na construção de seus saberes e fazeres pedagógicos. A memória discursiva construída a respeito da leitura e as relações com ela estabelecidas ao longo da formação inicial também contribuem para as leituras realizadas pelos educadores quando em exercício profissional. Tais resultados evidenciam também que muitos professores construíram relações negativas com a leitura ao longo de sua formação inicial e uma das conseqüências desses sentimentos diz respeito à não concretização de um trabalho pedagógico que buscasse despertar o interesse e sensibilizasse os alunos, alunos estes pelos quais os professores são responsáveis para a inserção no mundo da leitura.

Palavras-chave:

PRÁTICA DE LEITURA, FORMAÇÃO DOCENTE, PROFESSOR-LEITOR.

Introdução

Vemo-nos pelo que lemos.

A prática de leitura está relacionada à construção sócio-histórica do sujeito (CHARTIER, 1996). A partir das formações discursivas nas quais se inscrevem e com as quais se identifica, o sujeito constrói seus hábitos e práticas de leitura. Neste trabalho, fundamentado nos pressupostos teórico-metodológicos da Análise do Discurso de "linha" francesa (doravante AD), na abordagem discursiva do letramento e no referencial histórico cultural, buscamos saber o que leem os professores do Ensino Fundamental, em quais condições de produção e como tais leituras repercutem nos seus fazeres pedagógicos.

Tomando por base a relação sentido/ sujeito, tal como pensada pela AD, buscamos compreender os modos como os sentidos circulam e foram (são) produzidos (atualizados) nas práticas de leitura, pois a memória histórica, bem como a memória discursiva, não se faz pelo recurso à reflexão e às intenções, mas pela filiação, aquela na qual, ao significar, nos significamos.

Diante desses ditos, reafirmamos, então, nossa intenção: a de analisar vivências e práticas de leitura de professores do Ensino Fundamental da rede pública de cidades do interior do estado de São Paulo e, para isso, trazemos alguns recortes selecionados a partir de um curso de formação que lhes fora oferecido, intitulado "Criação de espaços discursivos: ateliês de leitura e oficinas de produção linguística".

Ademais, salientamos uma percepção embrionária ao pensarmos os sujeitos leitores como o faz ORLANDI (2008), sob uma perspectiva discursiva, que envolve a constituição histórica do sujeito à sua relação com a leitura; doravante, pretendemos traçar sobre um "esboço diacrônico de sua formação" (p. 48), tecendo redes de trajetos de sentidos muito próprios e em constante movimento, relacionados às experiências dos sujeitos-professores com a linguagem, o conhecimento e a prática de leitura.

Fundamentação teórico-metodológica

A AD conceitua nos seus pressupostos teórico-metodológicos, que há um real da língua e um real da história cabendo assim, ao analista do discurso, confluir ambos para compreender o discurso que se instaura. Sendo assim, ao indagarmos sobre as vivências e experiências de leitura que refletem em suas variadas vertentes nos fazeres pedagógicos dos professores, destacamos, inicialmente, dentre os inúmeros conceitos, princípios e definições da AD, o conceito de Memória Discursiva, isto é, do interdiscurso, como "(...) espaço de estruturação, de regularização da materialidade discursiva complexa" (PÊCHEUX, 1999: 10), o que, certamente, contribui ao pensarmos sobre as práticas de leitura no ambiente escolar.

Ainda por PÊCHEUX (1999), cabe-nos afirmar que na perspectiva da AD, o que de fato buscamos é a memória que trabalha com sentidos, com seus entrelaçamentos, que foram sendo tecidos/ construídos por sujeitos historicizados, afinal, ao pensarmos em memória discursiva, temos ciência de que as formulações dos sujeitos se impregnam de algo que "fala antes em outro lugar e independentemente" (ORLANDI, 1987: 72), e que passa a fazer parte do dizer/ fazer. Dessa forma, a memória discursiva se revela como uma construção de sentidos que são sustentados, no caso, no ato da leitura, pelos sentidos pré-construídos, que nos atravessam e se significam ao significarmos algo que lemos, afinal,

" [...] uma memória não poderia ser concebida como uma esfera plena, cujas bordas seriam transcendentais históricas e cujo conteúdo seria um sentido homogêneo [...] é necessariamente [...] Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos. Todo o discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sociohistóricas de identificação, na medida em que ele se constitui, ao mesmo tempo, como um efeito dessas filiações e um trabalho (mais ou menos consciente, deliberado, construído ou não, mas de todo modo atravessado pelas determinações inconscientes) de deslocamento no seu espaço". (PÊCHEUX, 1990a: 56).

Os sentidos não estão postos: eles são construídos. O discurso é uma produção social que traz em si vivências nas quais o sujeito se (re)forma constantemente, configurando assim, sua sustentação ideológica. As formações ideológicas impõem o que pensar, afinal, "as marcas que o sentido deixa em seu

discurso carregam o social, o histórico e o ideológico da posição que esse sujeito ocupa no mundo" (ASSOLINI, 2003: 143).

Pelos depoimentos coletados diante das questões que lhes foram indagadas, a pretensão fora possibilitar ao professores a posição de sujeitos do discurso que muitas vezes não lhes é oferecida, ou ainda nunca lhes fora apresentada. Se colocarmos em questão muitos relatos de vivências dos professores durante seus anos escolares, onde lhes era outorgado um discurso pedagógico autoritário, não abrindo espaços para uma leitura polissêmica, e assim, castrando-lhes de suas emoções, interpretações, sentimentos, enfim, uma gama de sensações que vem à tona (ao menos deveriam) quando lemos, percebemos, então, a emergência desses professores poderem se expressar, o que, pela perspectiva do letramento, dá lugar à instalação da subjetividade, que permite ao sujeito falar de si, e que TFOUNI (1995) define como "a forma pela qual o sujeito organiza sua simbolização particular" (p.74), e sendo assim, é por meio da narrativa, dos depoimentos, da oportunidade dos sujeitos ocuparem seu lugar no discurso, "que se torna possível que (re)organizemos e re(elaboremos) nossas experiências pessoais"(ASSOLINI, 2008: 134).

Somos sujeitos histórico-culturais. Sobre esse prisma, compartilhamos com a ideia de que a leitura se instaura por múltiplos sentidos que o leitor lhe atribui, sentidos estes sustentados pelo que se significa ao longo de nossa construção, no caso, enquanto sujeitos leitores. Edificamo-nos pela prática, pelo ato, pela ação, e, assim também acontece com a leitura, afinal, ao ler, depositamos na leitura antecedentes, lemos por nossos olhos e pelos olhos de outrem, afinal, a prática de leitura

"[...] é sempre apropriação, invenções, produção de significados [...]. Toda história de leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor. Mas esta liberdade leitora não é jamais absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura. Os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetivos lidos e as razões de ler". (CHARTIER, 1999 p.77).

Ao lermos, filiamo-nos ao que acreditamos, já que "o(s) sentido(s) atribuídos a uma realidade, a um texto, a um fato, corresponde(m) à verdade, e que essa verdade nos pertence" (CORACINI, 2005: 23). Diante desses escritos aludidos anteriormente, firmamos nossa intenção de, amparados por esses suportes teóricos e outros que tornarem-se pertinentes ao longo do trabalho, analisarmos a relação que nasce permeada à luz da vivência de leitura e que reflete sobre a prática pedagógica escolar dos sujeitos professores.

Constituição do *Corpus*: a descrição e a escuta discursiva

De acordo com a perspectiva discursiva, só podemos falar de *corpus* a partir de um recorte de dados determinados pelas condições de produção. Cumpre dizer que "(...) o recorte é uma unidade discursiva; fragmento correlacionado de linguagem e situação"(ORLANDI, 1987: 139). Também, vale ressaltar que os dados são entendidos, aqui, "(...) como elementos indiciários de um modo de funcionamento discursivo". (TFOUNI, 1992: 206).

Nosso *corpus* fora constituído de recortes de depoimentos escritos por professores que participaram do curso "Criação de espaços discursivos: ateliês de

leitura e oficinas de produção linguística". Eles foram convidados a pensar sobre as seguintes questões: 1- Relate duas experiências marcantes relacionadas à sua prática pedagógica escolar, envolvendo a leitura e a escrita; 2- Conte-nos como foi sua relação com a leitura e com o livro, ao longo de sua infância e adolescência. Conte-nos também como hoje (na idade adulta) você se relaciona com a leitura.

Sendo assim, a partir deste amplo espaço discursivo (MAINGUENEAU, 1984), constituído pelos depoimentos dos professores, elencamos algumas sequências discursivas de referência - SDR - (COURTINE, 1982: 53-54) que constituíram os recortes analisados, e que traremos a seguir.

Análises discursivas

Traremos análises de recortes extraídos de depoimentos de quatro sujeitos professores, recortes estes que ilustram suas vivências com a leitura, recorte referentes às suas vivências com a leitura na infância, bem como recortes concernentes às suas práticas pedagógicas escolares.

Recortes 1 e 2 - Sujeito Professor A

Recorte 1 - Quanto à relação...

"Enquanto criança lembro-me de poucos livros em casa, quando ganhamos uns livros usados, capa dura, ilustrações ao redor dos textos, de contos de fadas; era um tesouro! Eu não desgrudava, pedia para minha mãe ler milhares de vezes".

Recorte 2 - Quanto à prática...

"Meus alunos sempre frequentam a biblioteca quinzenalmente, diariamente conto uma história, trabalho sempre com um projeto de leitura, o aluno é visto como um leitor, na sala, há rodízio de livros da estante, uma caixa no armário para a colcha de histórias, o momento da criança ser a contadora da história.

Sentar-me com eles, em nossa roda de leitura, escolher um livro e ler é sagrado!".

Os recortes do depoimento do sujeito professor A, possibilita-nos uma análise na qual identificamos que o mesmo apresenta em seus escritos uma vivência marcada pela leitura presente, mesmo diante das dificuldades (lembro-me de poucos livros em casa) e traduz o apreço pelos livros/ leitura (era um tesouro!). Tal passagem fez com que nos remetêssemos a um clássico da literatura brasileira, na qual é possível equipararmos o sentimento do sujeito professor A com os livros, ao conto Felicidade Clandestina, que, narrado em primeira pessoa, deixa vir à tona seus sentimentos que atribui ao desejo, e então, a conquista de ter o livro em mãos, quando afirma que "estava estonteada, e assim recebi o livro na mão", e ainda a forma como se relaciona com o livro criando "as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade" (LISPECTOR, 1998), felicidade de ter o livro: a oportunidade da leitura era um tesouro!

Felicidade. Eis o sentimento que ressoa, possibilitando o sujeito colocar-se no discurso, deixando aflorar sua subjetividade, esta que

"[...] se constitui das relações sociais que nos inserem desde que nascemos - ou já no ventre materno - no mundo pré-organizado (carregado de

memória) impulsionado pelos desejos, culturalmente adquiridos e culturalmente recalçados, de verdade absoluta, de totalidade, de completude". (CORACINI, 2005: 23).

Tal apreço pelo livro, concomitante a uma relação de satisfação, repercute em uma prática pedagógica arraigada pela sustentação da leitura no dia a dia em sala de aula, evidenciando, no caso, seus alunos como leitores (o aluno é visto como um leitor), dando a eles a oportunidade de "falar e construir também suas imagens de locutores e, não, copistas de sentidos legitimados". (PACÍFICO e SILVA, 2007: 30). Isto está diretamente ligado às formações discursivas que ancoram o sujeito-leitor, que vive a deriva nos/ pelos sentidos, significando sua interpretação, atribuindo sentidos ao que lê, sendo que, ao ler, o sujeito se relê: um processo de transposição em ao ler, também se ler.

Essa oportunidade que o sujeito professor A oferecera aos seus alunos, possibilita que os mesmos (re)contem por suas interpretações, assumindo-se como "intérpretes historicizados" (ASSOLINI, 2003), o que os conduz a um lugar a partir do qual podem atribuir e produzir sentidos, pois a leitura "não é uma questão de tudo ou nada, é uma questão de natureza, de condições, de modos de relação, de trabalho, de produção de sentidos, em uma palavra: de historicidade". (ORLANDI, 2008: 9).

Recortes 3 e 4 - Sujeito Professor B

Recorte 3 - Quanto à relação...

"Minha relação com a leitura e com o livro nos anos iniciais de minha infância foi muito prazerosa, lembro-me de folhear livros observando suas ilustrações e criando através destas, minha própria história.

Quando estava alfabetizada e agora sim, lendo histórias e as recriando de minha maneira, me deparei com uma escola tradicionalista em que se competia pela melhor leitura, resultado, o que tinha como prazer tornou-se obrigação".

Recorte 4 - Quanto à prática...

"O trabalho durante esse ano foi árduo, por perceber que 15 alunos analfabetos se consideravam incompetentes e impotentes em buscar e adquirir o conhecimento. Precisei do auxílio dos outros alunos que se disponibilizaram a formar uma equipe na superação de inúmeros obstáculos que vieram a surgir".

Pelo sujeito professor B, percebemos um contato com a leitura desde quando ainda não sabia ler (lembro-me de folhear livros observando suas ilustrações e criando através destas, minha própria história) e, juntamente ao contato, o prazer, que é abruptamente arrancado quando entra em uma determinada escola (o que tinha como prazer tornou-se obrigação).

Confrontando à prática pedagógica escolar do sujeito professor B com sua vivência de leitura, torna-se perceptível uma preocupação em alfabetizar os alunos, pois é a leitura também um condicionante para que o sujeito se valorize e se

signifique (15 alunos analfabetos se consideravam incompetentes e impotentes em buscar e adquirir o conhecimento).

Mesmo com uma vivência que demonstra a passagem do sujeito professor B por um ensino metódico e nada preocupado em valorizar a leitura em suas múltiplas leituras, ele se coloca com a constante preocupação em realizar um trabalho qualificado, porém árduo, bem como em mobilizar outros estudantes para contribuir com aqueles que se imaginavam incapazes de ler e escrever. O sujeito em questão relata uma prática preocupada pela alfabetização, que ocorre muitas vezes de maneira equivocada na escola, preocupando-se apenas com decodificação de palavras, e assim,

O ato de alfabetizar passa a existir somente enquanto parte das práticas escolares, e ignoram-se sistematicamente as práticas sociais mais amplas para as quais a leitura e escritura são necessárias, e nas quais serão efetivamente colocadas em uso. (TFOUNI, 1995: 18).

Decodificar palavras. Ao filiar-se sobre esse prisma de alfabetização, o professor desconsidera "maneiras diferentes de se dizer o que se disse e que significa com nuances distintas" (ORLANDI, 2008: 11). É, pois uma desvalorização dos sentidos construídos pelos sujeitos, e pelos que, todavia, o ato de alfabetizar poderia lhes oferecer sempre mais, dando-lhes suporte para ampliar e expandir seu arquivo, segundo trazido por PÊCHEUX (1997: 57), como um "(...) campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão", de significações e não de decodificações, que possibilitaria ao leitor construir suas interpretações polissêmicas e não interpretações opacas ao ler.

Recortes 5 e 6 - Sujeito Professor C

Recorte 5 - Quanto à relação...

"A leitura entrou em minha vida, quando ainda era bem pequena. Minha mãe lembra-me sempre que toda noite antes de minha irmã e eu dormirmos, ela lia para nós uma história de um personagem bíblico, relatada nas próprias escrituras sagradas e isso traz de volta muitas lembranças".

Recorte 6 - Quanto à prática...

"E numa manhã, passando pela roda de conversa entre eles no intervalo, ouvi contarem sobre histórias de terror e percebi que eles acreditavam em lendas, mitos, fantasmas e adoram ouvir os amigos relatarem fatos relacionados ao assunto.

A partir desse dia, decidi que os textos selecionados seria sobre o assunto. Comecei a pesquisar textos, notícias de aparecimento de extraterrestres, entre outras. Uma vez por semana pedia que um deles trouxesse para a aula seguinte uma história contada por alguém da família sobre fatos sobrenaturais, e aproveitava essa diversidade cultural nas atividades de alfabetização".

O sujeito professor C também coloca a leitura como algo existente em sua vida desde a infância (A leitura entrou em minha vida, quando ainda era bem pequena), período no qual houve o estímulo e preocupação familiar filiado à prática da leitura, prática que se atualiza, e então, aparece aos nossos olhos um

professor-pesquisador que em sua prática pedagógica escolar, firma um interesse em trabalhar com algo que signifique para seus alunos, para o interesse dos mesmos (aproveitava essa diversidade cultural nas atividades de alfabetização), esmiuçando suas "bagagens" discursivas, afinal,

As palavras falam com outras palavras. Toda palavra é sempre parte de um discurso. E todo discurso se delinea na relação com outros: dizeres presentes e dizeres que se alojam na memória. (ORLANDI, 2007: 43).

Ao expormos, através de ORLANDI que "as palavras falam com outras palavras", ressurgimos aqui com a idéia de historicidade: constituição social do sujeito pela sua influência com seu meio - sua formação - que doravante, se encaminha a procura de, no caso, leituras que se signifiquem, caminhem paralelamente a sua formação, afinal, o interesse se torna maior quando o sujeito se relaciona com assuntos, temáticas, referentes e ligadas à sua constituição histórica e este fora um dos caminhos encontrados pelo sujeito professor C para adentrar com a leitura prazerosa dentro de sua prática pedagógica: uma leitura que produz sentidos, todavia que "o sentido não existiria se não houvesse os fatos históricos, que, por sua vez, refletem os acontecimentos sociais" (PACÍFICO, ROMÃO, 2006: 28). O compromisso com o ensino significativo, relacionado à vida dos alunos, sustenta o interesse, e abre caminhos para a busca do "querer mais", afinal, a leitura vai tornando-se e configurando-se na identidade dos sujeitos envolvidos, fazendo parte de um todo que os constitui enquanto, no caso, sujeito leitores.

Recortes 7 e 8 - Sujeito Professor D

Recorte 7 - Quanto à relação...

"Quando aluna na fase dos meus 11 a 14 anos, foi à época que mais tive contato com a leitura, pois na escola tínhamos que ler os livros propostos pela professora e tínhamos um caderno de resumos de cada livro lido que valia nota. Já no ensino médio a leitura já foi sendo apenas a necessária porque começamos a nos ocupar mais, parece sempre que não 'sobra tempo'.

Atualmente leio muito pouco, só leio quando consigo, (folheio jornais e revistas) livros ou pesquisas ligadas à minha área".

Recorte 8 - Quanto à prática...

"Os alunos em contato com a leitura e a escrita buscando informações do dia-a-dia sobre o uso e aplicações com os números inteiros concluíram que a matemática não é só fazer contas, que a leitura e a interpretação dos dados e conhecimentos são necessários para a comunicação do mundo".

Ao analisarmos os recortes do sujeito professor D, nos deparamos logo de início com uma posição diferente dos demais, quando relata sobre sua memória de leitura e, que se transfigura, atualmente, nesse sujeito como alguém não inerente à leitura (Atualmente leio muito pouco), fator decorrente da experiência vivenciada na escola (na escola tínhamos que ler os livros propostos pela professora e tínhamos um caderno de resumos de cada livro lido que valia nota), não atribuindo

a leitura um sentido de prazer, mas de obrigação e a leitura deve ser considerada no seu aspecto mais consequente, que não é o de mera decodificação e avaliação (ASSOLINI, 1999).

Sobretudo, mesmo diante de uma vivência relatada condizente a um distanciamento com a leitura, em sua prática, o sujeito professor D firma a importância da mesma (a leitura) para edificar um posicionamento participativo e entendimento de áreas do conhecimento, como em seu caso, a Matemática (leitura e a interpretação dos dados e conhecimentos são necessários para a comunicação do mundo), postura essa despertada, talvez, pela sua má relação com a leitura.

Procuramos, então, entender o que leva um sujeito de antecedentes não positivos com a leitura, buscar por uma fazer pedagógico valorando a leitura e, compreendemos segundo GUEDES-PINTO (2008), que:

"A memória está longe de ser vista como algo pronto, estático, acabado. Muito pelo contrário, ela é construída na relação com o outro, que motiva o lembrar e, por isso, é tomada por nós como uma forma de os sujeitos poderem mudar, nas suas lembranças, aquilo que os incomoda e que talvez gostassem que tivesse sido diferente". (GUEDES-PINTO, 2008: 18).

No caso do sujeito professor D, vê-se a preocupação em ofertar um universo de leitura diferente do qual teve o desprazer de participar: arraigado por vestígios de um interdiscurso onde prevalece a interdição à interpretação, sua busca se traduz, então, em possibilitar formações discursivas nas quais os sujeitos estejam inscritos e tornem-se pertencentes ao mundo da leitura, leitura esta que se constrói e passe a significar a quem dela passe a usufruir.

Considerações

Podemos caracterizar que a leitura quando vivenciada de maneira prazerosa pelo sujeito, torna-se prazerosa a quem dele recebe influências para a leitura, afinal, o sujeito é ele mais o que o "outro" lhe atravessa, o que faz com que ao significar, nos significamos, e assim, em nossos discursos, outros discursos são ditos (AUTHIER-REVUZ, 1998). A relação com o "outro" regula tudo, preenche tudo, explica tudo, tanto o sujeito como o sentido. Portanto, a heterogeneidade é constitutiva de todo discurso. Novamente por AUTHIER-REVUZ (1998), que trabalha no campo da enunciação, pontuamos a ideia de que a heterogeneidade é condição fundante de qualquer discurso.

Experiências negativas com a leitura trazem um distanciamento com a mesma ao longo da vida do sujeito, o que repercute em um possível distanciamento dos sujeitos que serão envolvidos pela sua prática pedagógica escolar, tendo em vista que a leitura tem sua maior propagação pelo sistema escolar.

Com a intenção de finalizar esses escritos, filiamo-nos ao fato de que a leitura pensada no contexto escolar, traz um peso histórico desfavorecido, pois suas raízes são categorizadas como excludentes, que favoreceram mais o distanciamento da leitura, do que à aproximação, devido ao caráter que lhe era empregado: o de obrigação. A busca, atualmente, é a de aproximação: tentativa de resgatar o verdadeiro sentido da leitura, que é possibilitar leituras, pelos olhos de quem se lê ao tempo que lê.

Referências Bibliográficas

ASSOLINI, F.E. *Pedagogia da leitura parafrástica*. Dissertação de Mestrado. FFCLRP-USP: 1999.

_____. *Interpretação e letramento: os pilares de sustentação da autoria*. Tese de doutorado. FFCLRP-USP: 2003.

_____. *Análise discursiva dos saberes e fazeres pedagógicos de professores do Ensino Fundamental*. In: Alfa. São Paulo, 52 (1): 123-147, 2008.

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) Enunciativa(s). *Caderno de Estudos Linguísticos (19)*. Campinas, SP: UNICAMP, IEL, jul/dez 1990. p. 2541.

_____. *Palavras incertas: as não coincidências do dizer*. [trad. Cláudia Pfeiffer et alii] Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1998.

CHARTIER, R. *Práticas da leitura* (org). São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

COURTINE, J.J. Definition d'Orientations Théoriques et Construction de Procédure en Analyse du Discours. *Philosophiques*, 9, (1982).

CORACINI, M. Concepções de leitura na (pós) modernidade. In: LIMA, Regina C. C. P. (Org.). *Leitura: múltiplos olhares*. Campinas, SP: Mercado de Letras; São João da Boa Vista, SP: Unifeob, p. 15-44, 2005.

GINZBURG, C. "*Sinais: Raízes de um Paradigma Indiciário*", In: C. GINZBURG. *Mitos, Emblemas, Sinais: Morfologia e História*. [trad. Frederico Carotti]: São Paulo, SP: Companhia de Letras, 1980: 143-179.

GUEDES-PINTO, A.L. *Memórias de leitura e formação de professores*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.

LISPECTOR, C. In: *Felicidade Clandestina*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MAINGUENEAU, D. *Genèse du discours*. Bruxelas, Mardaga: 1984.

ORLANDI, E. *A linguagem e seu funcionamento*. São Paulo, SP: Pontes,

1987.

_____. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. 7ª ed, Campinas, SP: Pontes, 2007.

_____. *Discurso e Leitura*. 8ª ed, São Paulo: Cortez, 2008.

PACÍFICO, S.; SILVA, J. F. *O livro didático na sala de aula: a legitimação do sentido*. In: *Leitura e Escrita: no caminho das linguagens*. Ribeirão Preto - SP: Editora Alfabeta, 2000.

PACÍFICO, S.; ROMÃO, L. *Era uma vez uma outra história: leitura e interpretação na sala de aula*. São Paulo: DCL, 2006.

PÊCHEUX, M. Papel da memória. Tradução de José Horta Nunes. In: ACHARD, Pierre et al. *Papel da memória*. Campinas: Pontes, 1999.

_____ *O discurso: estrutura ou acontecimento?* Trad. Eni P. Orlandi. Campinas, SP: Pontes, 1990.

TFOUNI, L.V. *O dado como indício e a contextualização do(a) pesquisador(a) nos estudos sobre a compreensão da linguagem*. D.E.L.T.A., 1992.

_____ *Letramento e Alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995.