VII Colóquio Internacional São Cristóvão/SE / Brasil
"Educação e Contemporaneidade" 19 a 21 de setembro de 2013
ISSN 1982-3657

O SUJEITO-LEITOR

Rosemary Lapa de Oliveira[1]

Eixo temático 11

RESUMO: Paulo Freire ressalta a importância do outro na formação do sujeito-leitor, que interage com pes contextos. A leitura na sala de aula, modo geral, não provoca a autonomia pregada por Freire e essencial formação do sujeito-leitor autônomo, intercrítico e situacionado. A leitura, nesse documento, é tratada, cor nos ensinou Freire, transcendendo a mera decodificação, de cuja existência se pode duvidar: a leitura, a considerada em sua forma de apreensão do mundo. A análise foi guiada por categorias, presentes nas p pedagógicas das aulas de línguas, derivadas de pressupostos da Análise de Discurso: *silenciamento*, o qual g *não-silenciamento* e o *assujeitamento*, o qual gerou o *reassujeitamento*, privilegiando a discussão que gi torno da constituição do sujeito-leitor na perspectiva da leitura-estar-no-mundo.

**ABSTRACT: Paulo Freire emphasizes t importance of the others in the subject-reac formation, interacting with people and contex Reading in the classroom is not presented provocative of the autonomy Freire preconized a essential to the formation of the situation-awa intercritic and autonomous subject-read Reading, in this document, is considered ratl beyond the mere decoding of symbols, wh existence is at best dubious, but as a way

apprehend the world. The analysis made w guided by categories, present in pedagogical pra in language classes, derived from Discou Analysis assumptions: silencing, that generat non-silencing; and subjecting, which generat resubjecting, privileging the discussion about t constitution of the subject-reader in t perspective of being-in-the-world reading.

> A mãe chega do mercado, onde comprou um chiclete com uma embalagem onde se ver um vampiro.
>
> - O que é *isho* mamãe Pergunta a filha de 2 anos. Pergunta que, respondida den realidade, geraria um problema. Sem pensar muito, sai a resposta:
>
> - É remédio para Maria! Maria é a filha de 6 anos.
>
> - Emédio tu tampilo! ! ! Diz a criança com uma visível demonstração de que percebe sendo enganada!
>
> ...[i]

Paulo Freire, ao postular sobre a pedagogia da autonomia, a qual prevê uma prática docente de educadores c e progressistas, vaticina que "Não há docência sem discência" (FREIRE, 2010, p. 21). Assim, ele entrela forma contundente duas ações muito próprias do espaço escolar: o ensino e a aprendizagem, transformar em uma só ação interativa - "Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender" diz (2010, p. 23).

Na Pedagogia da Autonomia, à qual ele dá o sugestivo subtítulo de "saberes necessários à prática docente", discorre sobre questões que logo no início ele chama atenção de que não são exclusivas da prática edu progressista, a qual ele defende em seus textos:

> Devo deixar claro que, embora seja meu interesse central considerar neste texto sa que me parecem indispensáveis à prática docente de educadoras ou educadores cr progressistas, alguns deles são igualmente necessários a educadores conservadore saberes demandados pela prática educativa em si mesma, qualquer que seja a política do educador ou educadora. (FREIRE, 2010, p. 21)

Portanto, práticas que devem ser observadas por docentes em qualquer situação de ensino-aprendiz objetivando uma aprendizagem consciente, produtiva, significativa para a formação do cidadão autônomo e c

A obra é dividida em três capítulos, em cada um dos quais ele regulamenta a prática educativa, apor exigências para um saber fazer que se revela em um saber ser pedagógico, ou seja, ele aponta para o camir

destecnicização do fazer pedagógico do professor, o que Giroux (1987), sempre atento à obra de Paulo defende como a desproletarização do ato pedagógico. Isso quer dizer, na fala desses autores, que o ato de e é uma atividade intelectual engajada e crítica, que a docência necessita de uma constante investigação da p prática e de uma constante construção e reconstrução do conhecimento hegemonicamente escolhido p currículo escolar e apresentado socialmente como único e validado, ao mesmo tempo trazendo para discus conhecimentos de fronteiras de que trata Hommi Bhabha (2010, p. 20), quando fala dos entre-lugares, provo o pensamento crítico nos educandos, nas educandas, como processo mesmo de aprendizagem significa indexada às realidades locais e globais.

No primeiro capítulo da obra de Freire supracitada, são discutidas as interrelações em sala de aula que pro um contexto auspicioso à relação ensino-aprendizagem. Para esse autor, entendendo que "Não há docênci discência", ensinar exige, no sentido de uma situação *sine qua non* para a formação de cidadãos e cidadãs c reflexivas e autônomos, rigorosidade metódica – é preciso que se tenha consciência do que se está fazendo essa escolha seja autônoma para quem ensina, no sentido de se perceber integrante da ação de produç conhecimento -; o que leva à exigência de pesquisa – a produção do conhecimento acadêmico formal e da p ação de ensinar deve estar sendo constantemente submetido à pesquisa, o que leva à reflexão e retoma ações -; obviamente a estética e a ética são trazidas por esse autor, como exigências para o ensino, po exigências para o pesquisador que se preocupa em "pensar certo", o que, na visão freireana quer dizer crítica permanente aos desvios fáceis com que somos tentados[...] Se se respeita a natureza do ser hum ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando" (FREIRE, 2010, p. 33). esteira, a da ética, o autor vaticina que ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo. Ora, o se é o que vive na ética. A ética freireana não é restrita à supervisão, a ética do mercado que se curva obedien interesses do lucro, o que resulta em ética flutuável, a que fica entre o que interessa ao indivíduo e o que ati acordos sociais. Para esse autor, a ética é inseparável da prática educativa, pois está no campo da ética un ao ser humano, aquela que toma como cediço o respeito às individualidades, às diferenças e todas as co sociais amplamente conhecidas e disseminadas.

Considerando essas ideias, docentes, seja em qual segmento da educação esteja, não podem tratar seu discentes como seres sem conhecimento e que precisam da preciosa intervenção da educação para tornarem-se humanos, posto que já o são.

Seres humanos são sujeitos contextualizados que usam a sua inteligência para superar desafios, percel mundo, estão nele e o mundo os impacta e é impactado por eles, desde a mais tenra idade. Portar etnométodos, os modos como os atores sociais, em suas ações cotidianas, realizam a ordem social (MA 2006, p. 69), dos sujeitos da educação, notadamente discentes, não podem ser desprezados ou desqualifica desconsiderados, pois, como visto no texto epígrafe desse capítulo, mesmo a criança que, cultu historicamente, tem sido tratada como incapaz, "inocente", no sentido de não saber, das situações occ socialmente, sendo tratada como *tabula rasa*, papel em branco, conforme idealizado desde o século XVIII, q as crianças ocidentais, de um modo geral, foram tiradas do convívio social e internadas em escolas, nã bancos de depósitos de saberes, como diz Paulo Freire. São do mundo, participam do mundo, interage mundo, influenciando-o e sendo por ele influenciada.

Nessa linha de raciocínio, não se pode pensar em sujeito-leitor se não há uma consideração desse sujeito enc ser de interação. Sujeito que não seja um idiota cultural, conforme nos ensina Garfinkel (apud MACEDO, 20 68). É preciso considerar a sua inteligência em elaborar etnométodos, apresentado-nos pela criança da ep por exemplo, que sabe estar diante de um embuste.

O sujeito-leitor é, também, sujeito produtor de conhecimento e de ideias sobre leituras. Precisa ser consid em seu contexto e de ser pensado em suas condições de produção.

> A autonomia do leitor talvez seja o dado mais importante documentado por Cerv
> Alfonso Quejana, depois de metamorfoseado em Dom Quixote, é incontr
> Primeiramente a sobrinha da criada, depois o cura e o barbeiro, por fim o bacharel S
> Carrasco – todos tentam submetê-lo e recuperá-lo, trazendo-o de novo à rotin
> sanidade, mas fracassam. O retorno acontece, quando o protagonista formula
> desejo; ele então regressa às suas terras, acomoda-se e reassume a identidade or
> Para conseguir esse intento, contudo, abre mão dos livros; o resultado, por sua
> nefasto: a personagem afunda na melancolia e fenece. (ZILBERMAN, 2001, p. 27)

A leitura que nos é trazida por Zilberman resume de forma bastante prática o que vem a ser, nessa pesqu ideia de sujeito-leitor em seu processo de enleituramento. A leitora nos apresenta a sua leitura do text imersão no contexto dos acontecimentos da trama e interage com as personagens de forma tão intens percebe nuances de personalidade e desejos não formulados. Usa, para isso, o seu conhecimento de mund pessoas, seus próprios contatos com a leitura e seu conhecimento histórico da época em que os fa desenrolam. Tudo a um só tempo e de forma tão complexa que é bem possível que nem ela tenha se dado de tudo que teve que acionar para executar tal ação interativa com o texto. Ao teorizar sobre a leitura ela sua leitura do sujeito-leitor representado pelo personagem de Cervantes e nos apresenta esse momen enleituramento que, envolvido no lúdico, faz com que o texto faça sentido para si. O lúdico, conceito amplo tratado aqui na perspectiva posta por Luckesi (1994, p. 51):

> O lúdico é o modo de ser do homem no transcurso da vida, o mágico, o sagra
> artístico, o científico, o filosófico, o jurídico são expressões da experiência
> constitutiva da vida. O lúdico significa a experiência de 'ir e voltar', 'entrar e
> 'expandir e contrair', 'contratar e romper contratos', o lúdico significa a construção c
> da vida enquanto ela é vivida. O lúdico é um fazer o caminho enquanto se caminha
> se espera que ele esteja pronto, nem se considera que ele ficou pronto, este ca
> criativo foi feito e está sendo feito com a vida no seu 'ir e vir', no seu avançar e r
> Mais: não há como pisar as pegadas feitas, pois que cada caminhante faz e fará
> pegadas. O lúdico é a vida se construindo no seu movimento.

Um leitor é um sujeito do mundo, no mundo, produzindo sentidos e sendo produzido por eles. Na concepçã privilegiada, o leitor não necessita de escola para se constituir leitor. É na situação de estar no mundo (s mais freireano que heideggeriano embora ambos dialoguem entre si) que ele se configura e que exerce, a de de todas as limitações possíveis, o seu instinto leitor. E é, paradoxalmente, essas limitações ou ampliaç depender da perspectiva de que sejam tomadas, que fazem de um leitor, um sujeito-leitor.

Mas o *status* de leitor, de leitora não é dado a priori, embora ele esteja lá. É um título construído e cons socialmente, eivado de jogos de poder e implicaturas. Há diferenças visíveis temporalmente, ou seja, o lei idade média, como explicitado anteriormente, pode não ser considerado leitor na atualidade; e dife culturais: o leitor em uma dada comunidade pode não ser considerado leitor em outra; até n socioeconomicamente: o leitor de uma classe social pode não ser o mesmo leitor em outra dada classe portanto, necessários preenchimentos de muitas nuances sociais, culturais, religiosas, econômicas, para dar sujeito a condição de leitor. E, se assim não for considerado, se considera-se leitor aquele que lê determ títulos ou determinadas quantidades de determinadas leituras num espaço-tempo determinado, corremos o com essa ação democrática, de ferir à equidade, provocando injustiças e produzindo preconceitos.

Na proposta freireana da compreensão crítica do ato de ler, o movimento do mundo à palavra e da pala mundo está sempre presente nas interações leitoras. Nesse trabalho, esse movimento é o ponto fulcral, o de

do que faz de um sujeito, um sujeito-leitor, pois com um conhecimento de mundo limitado e sem a transfor desse conhecimento de mundo em diálogos com os textos, provocando intertextualidades, a definição de leit se completa. Mas, também, não basta. É preciso o leitor interagir, é preciso estar lá, implicado na l concordar, discordar, contradizer, dizer o texto e dizê-lo autonomamente, intercriticamente, situacionand situacionando o texto, construindo outros textos com os textos lidos ou apesar deles.

A compreensão crítica para Freire (2009, p. 11) do ato de ler, ou seja, o processo mesmo de enleituramen ação de tornar-se leitor através do lúdico, nesse caso, leitor crítico – não se esgota na decodificação pu linguagem escrita, se antecipa a ela e se alonga na inteligência do mundo, essa da qual fazemos parte, n tecemos nosso *ethos*. Para que essa situação se configure, considerando como Orlandi (2003, p 08) que a le produzida, é necessário o estudo das condições de produção dessa, caracterizando teoricamente as his particulares de sujeitos leitores e sua noção mesma. Aí, nesse caso, o papel da escola é primordial. É na que esse estudo precisa ter lugar de destaque, é ali que o sujeito aprendente se torna – ou deveria se to sujeito-leitor crítico e consciente de seu processo de enleituramento.

O neologismo – enleituramento – aqui criado vem suprir uma dificuldade em definir a situação de pr contínuo e cumulativo por que passamos nos constituindo sujeitos leitores. Contínuo porque o sujeito-le sujeito em processo de constituição de si no mundo, de si no mundo com o outro e de si no mundo mediad leitura e cumulativo, porque cada leitura provoca um processo de paráfrase e polissemia, como nos ensina C (2003, p. 116) ao falar sobre o funcionamento do discurso, processo de sinonímia (paráfrase) e ambigu (polissemia), ensina-nos a autora. Nesse processo, o conhecimento de mundo vai se ampliando com as poliss paulatinamente transformando-se em paráfrases. É algo que Alberto Manguel descreve assim, em seu texto *história da leitura**[ii]***:

> Então, um dia, da janela de um carro (o destino daquela viagem está agora esqueci um cartaz na beira da estrada. A visão não pode ter durado muito; talvez o carro parado por um instante, talvez tenha apenas diminuído a marcha, o suficiente pa eu lesse, grandes, gigantescas, certas formas semelhantes às do meu livro, mas f que eu nunca vira antes. E, contudo, de repente eu sabia o que eram elas; escutei- minha cabeça, elas se metamorfosearam, passando de linhas pretas e espaços bra uma realidade sólida, sonora, significante. Eu tinha feito tudo aquilo sozinho. Nir realizara a mágica para mim. Eu e as formas estávamos sozinhos juntos, revelan em um diálogo silenciosamente respeitoso. Como conseguia transformar meras linh realidade viva, eu era todo-poderoso. Eu podia ler.

Nesse depoimento, o autor revela o momento em que foi capaz de decifrar o código, mas foi mais que isso, significado no que lia, era realidade viva, pois ele já tinha conhecimentos de mundo que o auxiliaram no pr de atribuição de sentidos à leitura, essa que, para ele, se constituía em objeto de desejo, conforme dialo artigo Muniz (2007) sobre a "emergência do sujeito do desejo de ler", conforme se vê no depoimento. sentido, no âmbito do desejo, o enleituramento é condição que vai além do letramento, esse, segundo Soares (2010, p. 15), é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever, aquele que domínio autônomo e social da leitura e escrita. Embora para se tornar sujeito-leitor seja necessário o letrame enleituramento é processo paralelo que se amplia nas "necessidades e demandas, como forma de susten contribuir para essa emergência do sujeito do desejo da leitura", como Muniz (2007), buscando auxi psicanálise e Freire, através da "palavramundo" continuamente sendo reelaborada, uma ação pontual de ler, o mundo, a partir das demandas e necessidades de leitura que desembocam no desejo de ler. Esse desejo d epígrafe se faz presente e que move o sujeito-leitor ou o demove da ideia de abandono da leitura, mesmo qu instado a, como nos fez pensar Zilberman.

Consideramos, nesse estudo, que o letramento é da ordem da necessidade e o enleituramento, da ord desejo, do envolvimento, da constituição mesmo do sujeito leitor em seu processo de ser no mundo e mundo. E é importante que seja feita essa distinção, embora tênue, para que a leitura importantíssima de p

bulas, receitas, artigos, notícias, por exemplo, não esteja na mesma ordem de produção de leitu importantíssima (também, na mesma medida) leitura de poesias, canções, romances, contos, crônicas e mais dessa ordem que, enfim, podem nem estar no âmbito da arte, mas que envolvam o leitor na catego desejo e do lúdico.

Por fim, o que faz de um leitor, um leitor, em primeiro lugar são as ideologias sobre as quais ele constrói autoimagem, a importância social que a sua comunidade atribui à ação leitora, inclusive a família. Em se lugar, mas não em ordem de hierarquia, apenas em ordem pedagógica de escrita, a importância que a atribui à leitura e seu papel na mediação do processo de enleituramento.

É verdade que muitos outros fatores podem influenciar o processo de formação de leitor, inclusive nada, co música de Flávio José, "A natureza das coisas", pois, nenhum desses fatores acima descritos, embora provo assujeitamentos, são determinantes para a constituição do sujeito-leitor, tal a tese defendida nesse tex Pessoas são surpreendentes. Mas é possível provocar enleituramentos através dos dois fatores descritos acir escola tem papel primordial em todos os dois.

A FORMAÇÃO DO LEITOR E A SALA DE AULA

Ler é um ato político, como tudo o mais que se transforma em ação humana, portanto assim deve ser tratad se pode separar o leitor de sua constituição enquanto sujeito de sentidos, sujeito social que está sendo s interpelado pelas ideologias que compõem as formações discursivas que o assujeitam, provocando condiçõ produção de si no mundo e de si enquanto leitor. Essas narrativas de si são fomentadas por identidades cu nacionais de que fala Hall (2005), de sujeito-leitor que cada comunidade constrói, pois, segundo esse autor:

> A formação de uma cultura nacional contribuiu para criar padrões de alfabet universais, generalizou uma única língua vernacular como meio dominant comunicação em toda a nação, criou uma cultura homogênea e manteve instit culturais nacionais, como, por exemplo, um sistema educacional nacional. (HALL, 20 49-50).

Sendo assim, a nação não é apenas uma entidade política, mas algo que produz sentidos, diz Hall (2005, p. é nessa construção de sentidos sobre leitura e leitor que a escola, por um acordo social tácito, promove também, mas não exclusivamente – a formação de leitor o qual se engaja, ou não – há sempre essa possib – num dado conceito de leitor.

Para que essa constituição de leitor não seja acrítica nem neutralizante, a leitura precisa ser sempre a leit "palavramundo" (FREIRE, 2009, p. 15), ou seja, é necessária a promoção da produção de leitura, da proposi curiosidades relativas à constituição do texto em sua materialidade linguística, de gênero, de formatação, de e de suporte e que tudo isso faça sentido no aqui-agora do leitor e no espaço tempo das condições de pro que o léxico não seja apenas um caso de dicionário, mas que seja produção de sentidos, sempre múltiplos que a verdade nunca seja apenas uma e que não seja a busca do santo graal como única relíquia cap responder a todas as perguntas com uma só resposta. A sala de aula, embora não tenha *status* de único, lugar privilegiado para essa leitura que, nesse trabalho denomina-se leitura-estar-no-mundo.

E, importantíssimo que se ressalte dada a sua forte influência nesse processo, a sala de aula é, conforme C (2003, p. 15), também, lugar do discurso autoritário, que tem na imagem do docente o agente exclusivo do Isso porque as formações discursivas em que circulam o discurso pedagógico encaminham para a historicamente elaborada de que o cenário sala de aula compõe-se inexoravelmente de um sujeito que sabe de outros que nada sabem. Esse cenário resulta na concepção bancária da educação como instrumen opressão descrito por Freire (2011, p. 80), onde os saberes discentes são desconsiderados, pois, ainda se

Orlandi (2003, p. 22), confirmado pelas observações e análise dos discursos de docentes entrevistad pesquisa de doutoramento da autora, a imagem social do professor leva-o a ser um inculcador que torna o um encadeamento de definições rígidas e autorizadas no sentido em que confirma hierarquias de relação de e legitimam a perpetuação da ordem social, afinal, como bem sintetiza Bourdieu (Apud Orlandi, 2003, p. 22)

> A escola é a sede da reprodução cultural e o sistema é a solução mais dissimulada problema da transmissão do poder, pois contribui para a reprodução da estrutu relações de classe dissimulando, sob a aparência da neutralidade, o cumprimento função.

Parece que o discurso pedagógico ou discurso escolar faz questão de opacionar o fato de que todo discurso de outro e, por isso, é processo. Dessa forma, a polissemia na sala de aula torna-se sempre contida e cer criatividade própria do humano e o discurso polêmico, aquele, segundo Orlandi (2003, p. 29), em c interlocutores têm legitimidade no dizer não acontece. Segundo ainda essa autora, uma maneira de insta polêmico no discurso pedagógico por parte do estudante é exercer a sua capacidade de discordância, a capa de ser interlocutor no discurso, capacidade de não-silenciamento e que dá bases para a formação do sujeitc crítico e situacionado em seu contexto local e global, privilegiado nesse texto.

O neologismo não-silenciamento traduz a abominação aos silêncios que, no movimento de rebeldia direcior tudo que queira assujeitar, não só fala, mas inventa falas, falas desautorizadas, falas de grup não-silenciamento pode ser evidenciado na escola quando o/a estudante é envolvido(a) pelo contexto da então essa torna-se mais dinâmica e interessante, quando há interação e produção de conhecimento signifi quando os alunos, as alunas são ouvidos e exercem a sua liberdade de falar: quando não há uma imp hierárquica dominando a aula e quando a aula transcorre apesar dos contextos. E isso é possível acontecer a momento de palestras em que o não-silenciamento do professor, ou seja, a sua autonomia ao desenvolver a acaba por provocar o silêncio físico[iv] do aluno, da aluna: momentos de exposição de ideias, de palestras e o professor desprende-se de compêndios e evolui a sua aula, estimulando a intertextualidade e explicitand ideias e, dessa forma, estimulando e fomentando ideias em seus alunos e alunas, incitando ao diálogo inter interação de diversos modos, inclusive verbalmente.

Freire (2009) aponta para algumas ações didático-pedagógicas que podem ser usadas para alcançar os ob da leitura-estar-no-mundo aqui proposta para não-silenciamentos. A que mais incide numa ação educativ provoque a autonomia de ambos interactantes da cena sala de aula e ponto fulcral para o desenvolvimento d aula de leitura que encaminhe para a autonomia é a ideia de que a educação é um ato político, como diz (2009, p. 23), por isso é preciso ter "clareza em torno de *a favor de quem e do quê*, portanto *contra q contra o quê*, fazemos a educação e de *a favor de quem e do quê*, portanto *contra quem e contra* desenvolvemos a atividade política" (grifos do autor). Dessa forma, não é possível deixar fora da sala de a acontecimentos cotidianos locais, regionais, globais, usuais, corriqueiros e extraordinários[v] com que bombardeados continuamente, principalmente pela mídia impressa e audiovisual. E não basta trazê-los aula, é preciso trazê-los criticamente e que a discussão seja entrecortada por reflexões cidadãs que se ancor situação de estar no mundo e estar no mundo com o outro. Não sendo assim, também uma ação política, qu uma escolha refletida e pensada, de preferência até decidida em conjunto. De qualquer forma, o que entra e para a ampliação de conhecimento de mundo dos sujeitos de interação no cenário aula, tão importante par leitura que seja leitura-estar-no-mundo, precisa ser uma decisão política explícita, lúcida, autônoma, com ensina a Pedagogia da Autonomia de Freire (1996, p. 07) com seus saberes necessário à prática educativa. mesmo pensando que outras possibilidades existem, são praticadas e provocam, inclusive, aprendizad concordamos com Giroux quando assevera que:

> ...os professores devem responsabilizar-se ativamente por levantar questões sérias o que ensinam, como devem ensinar e quais os objetivos mais amplos por que lutar significa que devem desempenhar papel importante na definição dos propósitos condições da escolarização. (GIROUX, 1987, P. 22)

A leitura, enfim, deve ser uma forma de releitura do mundo de reescrita de si no mundo. Para isso, a precisa dar conta da leitura-estar-no-mundo, precisa provocar e ser fonte de não-silenciamentos e p promover reassujeitamentos, dessa forma, possibilitará a formação crítica do sujeito-leitor e sua in autônoma, crítica e consciente na elaboração das narrativas de nação, como nos ensinam Hommi Bhabha (2 Hall (2005), através de processos de interações simbólicas.

> É na emergência dos interstícios – a sobreposição e o deslocamento de domín diferença – que as experiências intersubjetivas e coletivas de *nação* [*nationne* interesse comunitário ou o valor cultural são negociados. (BHABHA, 2010, p. 20)

O termo reassujeitamento está aqui sendo usado em confronto com o termo assujeitamento, ou seja, ao f que o sujeito *está sujeito à* (língua) para *ser sujeito da* (língua) – considerando a preposição, um indicat pertencimento. No entanto, o reassujeitamento entende que o sujeito pode ser através da língua e se fazer s usando a língua também, entendendo que o sujeito pode rebelar-se e ser sujeito apesar da língua, mas não ideia de subjetivismo idealista (o sujeito como centro e causa de si), mas com respeito à condição social de s ator/atriz social e seus etnométodos, tendo como base a proposição de Garfinkel quando diz que o ator soci é uma idiota cultural. Afinal, a dicotomia opressor X oprimido, considerada objetivamente, é uma domesticadora, daí que essa dicotomia é descartada em prol da relação fluida e desmarcada entre essas situações.

Sendo assim, essas categorias: não-silenciamento e reassujeitamento devem se fazer presentes numa sala d em que os sujeitos de interação estejam implicados em constituir o sujeito-leitor em cidadão autônomo, inter e situacionado, partícipe de sua própria formação.

RÁPIDAS REFLEXÕES A TÍTULO DE CONCLUSÃO

A pesquisa que embasa as ideias aqui trazidas foi pautada em dispositivos da etnopesquisa e usou como ba análise do *copus* obtido a Análise de Discurso de linha francesa. Os cenários privilegiados foram três e estaduais da capital baiana e os sujeitos de pesquisa foram os atores sociais que interagem nesse ce docentes e discentes. A pesquisa bibliográfica sobre a leitura e o levantamento do *corpus* teve como obje tentativa de aprofundar o nível de compreensão da constituição do sujeito-leitor na situação sala de aula de l dando voz aos atores que dela fazem parte, numa tentativa de descrição da cultura do fazer pedagógico lig leitura. A grande contribuição para a educação da pesquisa de cunho etnográfico é que o pesquisador vai pr entender um dado universo cultural, usando para isso uma metodologia que envolve registro de c entrevistas, análises de documentos, fotografias, gravações. Esses dados, estudados numa dada situação a e se restringe e cria uma inteligibilidade da cena desenhada que pode ser ampliada, nesse caso, para toc segmentos da educação infantil, fundamental, ensino médio, graduação e pós-graduação, pois em todos momentos a instituição escola mantém o importante dever de promover o não-silenciamento e o reassujeita dos atores sociais que nela atuam, promovendo a leitura-estar-no-mundo como um ato político, próprio de fazer pedagógico, de todo ato humano. Daí porque essa pesquisa traga resultados genéricos, extirpan palavra a sua configuração pejorativa de "ser qualquer coisa" ou de relevância menor para alçá-la à catego amplidão no sentido de buscar um sentido que una com um objetivo maior todos os segmentos da edu dessegmentando-a visto ser uma ação que traz em seu bojo um quadro de procedimentos que lhe dá identid

Os dados, em uma pesquisa, são considerados sempre inacabados, mas, esse aspecto nas pesquisas, ao in ser uma angústia para o pesquisador, deveria ser um alento, pois a busca deve centrar-se na descrição d

situação dinâmica e não na busca de uma verdade infinita e imutável, permitindo a reconstrução dos proce das relações que configuram a experiência humana. Nesse aspecto, não há aqui um desejo de indicar caminh julgar gestos, de apontar erros e acertos, mas descrever uma situação de relevância nesse cenário esco intuito de colaborar para a inteligibilidade do mesmo, pensando no quanto de história que poderíamos te quanto teríamos aprendido se, conforme orientação de epistemologia voltada para a formação de profes professoras a sala de aula tivesse sido um local não só de inculcação, como conclui Orlandi (2003), mas ta de pesquisa e construção indexada do conhecimento. Que avanço tecnológico, educacional, didático, metodo e humano teríamos agora. Mas, ainda hoje, tal pensamento é muito incipiente nos meios acadêmicos, co pesquisa e sala de aula fossem aspectos tão antagônicos que não podem ser indexados, ou como se o que em sala de aula não se constituísse em ciência.

Na verdade, estudando, lendo, analisando as poucas pesquisas que se tem hoje, um leigo é capaz de p mesmo que não há pesquisa na sala de aula, pois lá deve haver apenas aprendizado, ou, melhor di inculcação. Pensa-se igualmente que o professor do ensino fundamental e médio não pode ser visto con pesquisador, tal é o pensamento dicotômico entre pesquisa e prática, nesse caso particular, prática de en aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonç Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.* 50 ed. São Paulo: Cortez, 200

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da Liberdade.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010

FREIRE, Paulo. *Medo e Ousadia*. São Paulo: Paz e Terra, 2011

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessário à prática docente.* São Paulo : Paz e Terra, 1996

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011

GIROUX, Henry. *Escola crítica e política cultural.* Trad. Dagmar M. L. Zibas. São Paulo: Cortez, 1987.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade.* [trad.] Tomaz Tadeu da SILVA e Guacira Lopes L 10ª. Rio de Janeiro : DP&A, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *O lúdico na prática educativa*. Tecnologia Educacional. Rio de Janeiro. Vol. 22 119-120. Jul/Out, 1994

MACEDO, Roberto Sidnei. *Currículo: campo, conceito e pesquisa.*4. ed. Petrópolis- RJ: Vozes, 2011

MACEDO, Roberto Sidnei. *Etnopesquisa crítica etnopesquisa-formação.*Brasília: Liber Livro Editora, 2006

MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura.*trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2004

MUNIZ, Dinéa, Maria Sobral. *O desejo de ler no contexto socioeducacional brasileiro*. 2007. Capturad http://www.portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2937/2101 > 10 jun 2013

ORLANDI, Eni Puccinelli. *A Linguagem e seu Funcionamento*: As Formas do Discurso. 4. ed. Campinas, SP: P 2003.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *As formas do silêncio: no novimento dos sentidos.* 6ª. Campinas : UNICAMP, 2007.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros.* 4. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

ZILBERMAN, Regina. *Fim do livro, fim dos leitores* São Paulo: Editora SENAC, 2001

---

[1] Doutoranda do PPGE UFBA/FACED, membro do grupo de pesquisa GELING, professora da Faculda Educação UNEB. Email: rosy.lapa@gmail.com.

---

[i] Esse é um fato verídico ocorrido durante a transmissão de *O Beijo do Vampiro,* uma *telenovela* bra produzida e exibida às 19 horas pela Rede Globo entre 26 de agosto de 2002 a 3 de maio de 2003.
[ii] Capturado em 10 jun 2013 http://copyfight.tk/Acervo/livros/MANGUEL,%20Alberto%20-%20Uma%20histo%CC%81ria%20da%20leitura
[iii] Nesse sentido, a teoria sempre exposta por Dinéa Maria Sobral Muniz, enquanto coordenadora de gru pesquisa sobre leitura e orientadora dessa pesquisa se torna presente nessa ideia, quando diz s informalmente que: "estudante aprende com o professor, sem o professor e apesar dele".
[iv] Silêncio físico é trazido, aqui, para diferenciar do silêncio de silenciamento. O silêncio físico é s produtivo, momento de diálogo do sujeito com os interlocutores com que já teve contato e com o que es contato no momento e que lhe impacta de alguma forma.
[v] Currículo explícito e oculto (MACEDO, 2011)
[vi] O que se elege como aprendizado deve ser pensado como ação política de currículo enquanto "conheci eleito como educativo" explicitamente ou no "âmbito do currículo oculto" (MACEDO, 2011, 25).