

INTERPRETAÇÃO E ATUAÇÃO DOS PROFESSORES*

INTERPRETATION AND TEACHERS' PERFORMANCE

Angela Derlise Stübe**

Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, Chapecó, BR

RESUMO: Neste texto, refletimos sobre uma noção cara à análise de discurso e pertinente ao campo de reflexão sobre a formação de professores: a noção de interpretação. Centramos-nos em uma perspectiva teórica que concebe a formação do sujeito como constituída pela memória discursiva, abarcando outros dizeres historicamente construídos e que o sujeito reatualiza em seu discurso. Em vista disso, nós entendemos a interpretação como um gesto, ou seja, um ato no nível simbólico, lugar próprio da ideologia e materializado pela história. Metodologicamente, gravamos, em áudio, 15 horas de atividades de interpretação efetuadas em uma turma de quinto ano do ensino fundamental, após as transcrevemos e descrevemos regularidades discursivas. Nas análises, a regularidade encontrada pelo gesto de interpretação foi o processo de manutenção e tomada da palavra, que rompe com a sequência discursiva. Na prática discursiva do sujeito no discurso pedagógico, mostrou-se regular a interrupção do fio discursivo, como forma de deslocar sentidos e indiciar outros processos interpretativos.

PALAVRAS-CHAVE: interpretação; discurso pedagógico; posição-sujeito.

ABSTRACT: This paper reflects on a concept which is essential to discourse analysis and also relevant to the field of reflection on teacher training: the concept of interpretation. This text focuses on a theoretical perspective that sees subject formation as constituted by the discursive memory, which includes other historically constructed utterances, and is renewed in the subject's speech. As a result, interpretation is understood as a gesture, i.e., an act on a symbolic level, the proper place of ideology, materialized by history. Methodologically, the audio of 15 hours of interpretation activities carried out in a class of fourth-graders was recorded. Afterwards, recordings were transcribed and discursive regularities described. In the analyses, the regularity found by the gesture of interpretation was the floor-holding/floor-taking process, which breaks the discursive sequence. Within the pedagogic discourse, the interruption of the discursive thread was found regular in the subject's discursive practice, as a way of disrupting meanings and indicating other interpretative processes.

KEYWORDS: interpretation; pedagogic discourse; subject position.

1 INTRODUÇÃO

O objetivo deste texto é tecer fios *entre* as discussões a respeito da noção de interpretação e algumas possíveis consequências dessas reflexões para a formação de professores. A interpretação, há muito tempo, tem sido objeto de estudo sob os mais variados enfoques teóricos. Para uma grande vertente da linguística, interpretar é explicitar algo que estaria contido no próprio texto: “dentro dessa perspectiva, a interpretação assemelha-se à representação, ou se quiser, a re-apresentação do significado original” (RAJAGOPALAN, 1992, p.63). Uma outra perspectiva, coadunada à primeira, considera a interpretação um processo de ampliação do significado original, acrescentando-lhe novos matizes de significação. Em ambas, é marcante a visão de que “compreender ou ler envolveria, portanto, a descoberta e o resgate daquilo que o emissor ou o autor quis dizer” (ARROJO, 1992, p. 36).

Já para uma outra concepção, o significado não se encontra preservado no texto, mas na “trama das convenções que determinam os desejos, as circunstâncias, as instituições e os limites do leitor” (ARROJO, 1992, p.36). Nessa concepção de interpretação, o leitor deixa de ser mero receptor de sentidos estabilizados. Passa a ser concebido como responsável e parte integrante da construção dos significados, assumindo o seu desejo de poder autoral (ARROJO, 1992, p. 36).

Frente a essas posturas, compreendemos a interpretação como um jogo, um gesto de desfazer o pano, desvelar a sua tessitura através de um “rastros cortante”. É também pôr as mãos no objeto, puxando sempre

* Uma versão inicial deste texto foi publicada nos anais do VII Congresso de Educação, promovido pela Universidade do Contestado, de Concórdia/SC, em 2009. Este texto foi revisto para discussão do grupo de trabalho “*A formação de professores de Língua Portuguesa: desafios para a universidade e para a escola de educação básica*”, ocorrido no I SIELP, promovido pela Universidade Federal de Uberlândia, em 2011.

** angelastube@uffs.edu.br.

novos fios e acrescentando novos fios, “acrescentar não é aqui senão dar a ler” (DERRIDA, 1997, p. 7). Esses fios e sua trama, por sua vez, são consignados pela memória histórica de todo dizer.

Nessa direção, a noção de interdiscurso se mostra fundamental, pois aponta para pluralidade de dizeres (de fios e de tramas). Essa noção desloca os estudos no campo discursivo e os leva a conduzirem a interpretação a “se afastar sempre mais de uma concepção classificatória que deixava aos discursos escritos oficiais ‘legitimados’ um privilégio que se revelava cada vez mais contestável” (PÊCHEUX, 1998, p. 52-53).

Com tal enfoque, há deslocamento que incita estudos sobre formação de professores a tematizarem “rituais discursivos de assujeitamento, de tomada da palavra, de interpelação” (PÊCHEUX, 1998, p.53). A partir dessa perspectiva, esses estudos atribuem-se a “tarefa de analisar ‘estratégias’ de poder dos sujeitos falantes em situação, com os ‘cálculos’ conscientes ou não, que essas estratégias põem em jogo” (PÊCHEUX, 1998, p. 54). É nesse contexto que o nosso estudo se insere.

Para ilustrar esse gesto interpretativo, buscamos analisar o funcionamento discursivo na sala de aula, considerando como objeto de nosso estudo recortes discursivos extraídos da gravação de 15h/a em uma turma de quinto ano de ensino fundamental, de uma escola pública estadual de periferia urbana, no município de Ijuí/RS. A coleta de dados se deu por meio da gravação em áudio de aulas no mês de abril, período da Páscoa. Essas gravações foram, posteriormente, transcritas e serviram de *corpus* a nossa pesquisa de mestrado, cujo objetivo era analisar a circulação de discursos em sala de aula e o controle do dizer¹. Pela riqueza dos dados coletados naquela ocasião, neste estudo, revisitamos aquele *corpus* para nele buscar novos fios e outras interpretações que se mostrem pertinentes à formação de professores.

2 GESTO INICIAL: A TRAMA TEÓRICA

Nosso trabalho inscreve-se na área da Linguística Aplicada e pretende problematizar o processo de constituição de sentidos em um *corpus* específico. Tal opção implica a necessidade de delinear o que entendemos por interpretação, por sujeito e por discurso.

Filiamo-nos à concepção de que a interpretação, no campo discursivo, se constitui pela memória discursiva, abarcando outros dizeres historicamente construídos e que o sujeito reatualiza em seu discurso. Em vista disso, consideramos a interpretação um gesto, equivale a dizer que é um ato no nível simbólico, lugar próprio da ideologia e materializado pela história. Ela sempre se dá de algum lugar da história e da sociedade e tem uma direção política.

Isso posto, podemos considerar que o significado está ligado sempre a um contexto, a determinadas condições de produção “e por isso não pode, em qualquer contexto dado, ser ilimitado, mas [...] o contexto, em si é, em princípio, ilimitado” (CULLER, apud ECO, 2001, p. 15). Por isso, podemos afirmar que não há um significado primeiro, original, “todo significado não é senão um significante a cada nova escritura. [...] A cada escritura o texto é tramado de uma certa forma, seguindo um determinado padrão, de modo a construir uma malha fechada, na qual o significante se transforma ilusoriamente em significado” (GRIGOLETTO, 1992, p. 31-2).

Nesse jogo entre trama e contexto, no enleir de fios e de história, constitui-se a interpretação. Sempre nova. A cada nova leitura, nova tessitura, novo jogo, que condiciona e restringe a interpretação: “a primeira trama, já desfeita, será tecida novamente, mas formando outros desenhos, novas formas, e junto com ela tecendo-se, a cada vez, a ilusão de se prender o signo na nova malha.” (GRIGOLETTO, 1992, p. 32).

¹ Stübe, Angela. *A circulação do discurso no contrato didático: o controle do dizer*. Dissertação de Mestrado em Letras. UFSM, orient. Dra. Amanda Eloina Scherer, 2000.

Para descrevermos essa tessitura, entrarmos no jogo e realizarmos nosso gesto interpretativo, sob tal perspectiva, precisamos atravessar a opacidade do objeto simbólico (linguagem) para encontrar suas regularidades e apreender o seu sistema de dispersão. Todo o enunciado é portador de uma certa regularidade, que não pode ser caracterizada de maneira limitada e definitiva, já que homogeneidades (regularidades) e heterogeneidades (dispersão) se entrecruzam com continuidades e mudanças linguísticas (FOUCAULT, 1997).

Nessa direção, o sujeito não tem o controle sobre a produção de sentidos, ele mobiliza um repetível e o reatualiza em seu discurso (ressignificando-o). Ao intervir no repetível, o sujeito instaura o diferente: a produção de outros sentidos, de outras leituras, de outras interpretações, o puxar de outros fios.

Em vista disso, pautamos nosso estudo em uma concepção de sujeito “atravessado pelo inconsciente e, por isso mesmo, impossibilitado de se reconhecer e de reconhecer o outro, já que é fragmentado, esfacelado, emergindo apenas pontualmente pela linguagem, lá onde se percebem lapsos, atos falhos” (CORACINI, 1995, p. 11).

Como esse sujeito emerge apenas na linguagem, é importante considerar “que a linguagem não é somente um instrumento de comunicação, é também uma ordem simbólica onde as representações, os valores e as práticas sociais encontram seus fundamentos” (SCHERER, 1994, p. 11)². Ela é entendida como efeito de sentidos entre locutores, imbricando conflitos, reconhecimentos e relações de poder.

As múltiplas vozes, caracterizadas pela dispersão, inteiramente vinculada ao momento histórico-social e ideológico, atravessam, de forma conflituosa e dissonante, o discurso (e o gesto interpretativo) e a formação do sujeito. Vislumbramos a constituição do sujeito e do discurso (bem como a formação de professores) no entrecruzamento de fios emaranhados para formar uma verdadeira teia.

Em vista disso, o sujeito é concebido como sócio-histórico, descentrado, clivado, cujo discurso apresenta deslizos que revelam o inconsciente (AUTHIER-REVUZ, 1998). A contradição, o lapso, o ato falho marcam a heterogeneidade constitutiva do sujeito e de seu discurso:

nenhuma palavra é ‘neutra’, mas inevitavelmente ‘carregada’, ‘ocupada’, ‘habitada’, ‘atravessada’ pelos discursos nos quais ‘viveu sua existência socialmente sustentada [...] sempre, sob nossas palavras, ‘outras palavras’ se dizem; [...] o discurso é, constitutivamente, atravessado pelo discurso do outro. (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 27-28).

Entendemos que as nossas práticas se constroem sobre um arquivo – sempre-já histórico e social – do que seja o papel do professor, do que seja ensinar e aprender e de quais discursos e/ou interpretações podem ou não circular na sala de aula. Tal arquivo será objeto de reflexão nas análises a seguir.

3 GESTO INTERPRETATIVO

Para realizar nosso gesto interpretativo, neste texto, revisitamos o *corpus* de uma pesquisa anterior para “no mesmo tecido, nos mesmos textos, puxaremos outros fios, e de novo os mesmos, para aí urdirem-se ou desatarem-se novos desenhos” (DERRIDA, 1997, p. 29). Pela riqueza do *corpus* em questão, podemos sobre ele lançar diferentes olhares e discutir diferentes aspectos pertinentes ao processo de ensino-aprendizagem. Aqui o foco do estudo é discutir o trabalho com interpretação em sala de aula e referi-lo a possíveis consequências para a formação de professores.

² “que le langage n’est pas seulement un instrument de communication, c’est aussi un ordre symbolique où les représentations, les valeurs et les pratiques sociales trouvent leurs fondements” (Tradução nossa).

Frente à citação de Derrida, consideramos que diferentes perspectivas através das quais observamos um fato constroem diferentes objetos. No presente objeto de estudo, a regularidade encontrada pelo gesto de interpretação foi o processo de manutenção e tomada da palavra, que rompe com a sequência discursiva. Na prática discursiva do sujeito no discurso pedagógico, mostrou-se regular a interrupção do fio discursivo, como forma de deslocar sentidos e indiciar outros processos interpretativos, como podemos percebemos no recorte a seguir:

A₁³ – tem uma vizinha que tá de mal comigo.

P – será que se você for lá conversar com ela, dar um abraço, ela vai...

A₁ – mas ela brigou com toda minha família, chamou a minha mãe de puta, dizia na

[P – mas não tem como vocês se perdoarem, conversar?]

A₁ – não tem volta.

P – hã?

A₁ – não tem volta.

P – porque Páscoa é isso aí gente, vida...

A+ - nova.

P – é começar de novo.

A₂ – mas eles brigam em dia de Páscoa.

[A₁ – além da mãe ser madrinha da filha dela]

[P – hã?]

A₂ – eles brigam em dia de Páscoa.

[A₁ - além da mãe ser madrinha da filha dela]

P – mas o certo é não brigar, não é?

A₂ – não.

A₁ – além da mãe ser a madrinha da filha dela, quando o marido dela foi embora para

Santa Maria ela ficava lá em casa... depois...

P – daí brigaram. então vamos procurar nessa Páscoa fazer a verdadeira paz, então, né? a tua família com ela. isso é Páscoa. não é coelhinho. vocês chegá aqui segunda-feira e não teve ovinho de Páscoa, não teve nada. e vocês pudé falá : ó profe, o pai e a mãe pararam de brigar. eu e meu irmão não brigamos...” (1;3-4)

O sujeito-professor introduz a temática a ser desenvolvida durante a semana de aula: Páscoa, festa religiosa do mundo cristão. Faz uma série de questionamentos aos aprendizes a fim de relembrar as representações e informações a respeito desse fato social. Questiona o que é a “Páscoa”, qual seu significado social e, também, tenta conduzir o sujeito-aprendiz ao aspecto identitário do mundo cristão para esse fato social, ou seja, da confraternização, perguntando “*será que alguém tá lembrando de domingo dar um abraço no vizinho que tá de mal?*”. A representação mediática do mundo cristão sobre a Páscoa conduz às imagens de fraternidade, de confraternização, de busca de harmonia, de superação dos conflitos, e o sujeito-professor insiste nessas imagens – “*dar um abraço*”, “*mas não tem como vocês se perdoarem, conversar?*”, “*Páscoa é isso aí gente vida [A+ - nova]*”, “*é começar de novo*”. No ideal instituído, “*isso é Páscoa*”.

O sujeito-aprendiz, em um processo de reatualização do dizer do sujeito-professor, relata uma experiência pessoal que também aponta à confraternização, mas por um deslize de sentido. O sentido remete ao rompimento desse ideal através de um conflito entre famílias. Há, então, a presença de dois dizeres no recorte: o dizer do bem cultural cristão, que está na representação social; e o dizer pessoal, em que o menino relata uma desavença de família.

³ As falas dos sujeitos-aprendizes serão marcadas por “A”, as do sujeito-professor por “P”. Quando mais de um aluno se manifestar, as falas serão marcadas por “A+”. Além disso, os colchetes em formatação diferenciada indicam o exato momento em que a fala do enunciador foi interrompida e/ou sobreposta por outra fala.

O sujeito-aprendiz desliza do sentido de confraternização para um outro sentido, que argumenta em outra direção: possibilidade de quebra da harmonia, desvelamento do conflito – “*tem uma vizinha que tá de mal comigo*”, “*ela brigou com toda a minha família*”, “*não tem volta*”. O sujeito-aprendiz indicia um outro sentido para o fato social – “*eles brigam em dia de Páscoa*”.

Um sujeito, professor, no lugar de porta-voz autorizado de uma representação social, espera (inconscientemente) a inscrição na formação discursiva (FD) instituída sobre Páscoa. Entretanto, outro sujeito, aprendiz, linguisticamente, desloca sentidos sobre essa representação e, discursivamente, aponta para o atravessamento de FDs em seu discurso, para a heterogeneidade do domínio de saber.

Podemos perceber a recorrência da adversativa *mas* na tomada da palavra. Qual seu efeito no funcionamento discursivo em nosso gesto? Linguisticamente, a adversativa *mas* tem a função de estabelecer uma relação de contraste entre duas orientações argumentativas, em que a segunda se impõe sobre a primeira. No fio discursivo desse recorte, os dizeres são introduzidos pela adversativa *mas*. Com isso, além de sinalizar imagem de contraste, o sujeito-professor e o sujeito-aprendiz se valem dela como estratégia discursiva de tomada da palavra e argumentação em sua direção.

O ato de tomar a palavra, nesse caso, é marcado pela tensão entre direções argumentativas contrárias. Há uma relação de contraste implícito, implicada no conteúdo semântico dos enunciados, que gera um deslize de sentido – de um lado, “*mas não tem como vocês se perdoarem?*”; de outro, “*mas ela brigou com toda a minha família*”.

Espera-se que determinada posição-sujeito se assujeite à representação que o porta-voz autorizado fundou sobre Páscoa naquele espaço pedagógico. Essa representação aponta para equilíbrio, mas esse fundante de um discurso autoritário do saber é suspenso, a posição-sujeito que emerge no enunciado do aprendiz desvela o conflito, põe em jogo uma outra significação a partir de um discurso do mundo real. Não é a adversativa *mas*, nesse caso, que é ideológica, e sim o modo como ela funciona em construções que indicam uma relação *x* ou *y* com a ideologia, remetendo-as a diferentes FDs. Marca-se, então, no recorte a relação entre duas posições-sujeito, instaladas em posições ideológicas antagônicas, em que ambas buscam conduzir as práticas discursivas naquela situação pedagógica específica.

A pluralidade da FD e sua contradição interna estão presentes no discurso, que é marcado por uma explosão de sentidos, não há um sentido único, não há, por definição, então, um centro e uma margem, um dentro e um fora. Há multiplicidade.

O discurso do sujeito-aprendiz, inicialmente, passou por um processo de didatização, em que o sujeito-professor aproveita para transformá-lo em discurso de conteúdo e sustentar, assim, a representação de Páscoa que o discurso pedagógico institui. Desta feita, tal discurso pode ser sustentado naquela situação enunciativa. Todavia, em dado momento, essa relação muda: “*A – não tem volta. P – porque Páscoa é isso aí...*”. Com a marca da interrupção iniciada com “*porque*”, o sujeito-professor retoma a palavra e reconduz o discurso ao saber escolar, o que tem como efeito o silenciamento de outras vozes.

Com o enunciado “*Daí brigaram. Então, vamos procurar nessa Páscoa fazer a verdadeira paz...*” o sujeito-professor, a partir de uma dada posição-sujeito, parece querer encerrar a discussão, conferindo ao dizer do aprendiz um sentido absoluto: “*daí brigaram*”. Consideramos que “*Então*” marca a ruptura no fio discursivo e encaminha o discurso para um sentido instituído e para o silenciamento de outros sentidos.

Um sujeito-aprendiz, em uma posição-sujeito identificada à resistência ao discurso legitimado, foge aos rituais propostos e desliza para o que não pode e não deve ser dito naquela situação enunciativa. Já o sujeito-professor “parece agir movido pela busca de eliminação de qualquer conflito proveniente de interpretações diferentes, ou de vontades divergentes” (GRIGOLETTO, 1997, p. 85). A posição-sujeito que emerge no enunciado do sujeito-professor visa a um discurso estabilizado, um sentido pretensamente

neutralizado, uma concepção de interpretação vinculada a um sentido unívoco e socialmente aceito. No entanto, outra posição-sujeito, que se vislumbra no enunciado do sujeito-aprendiz, estabelece um “irrisório quadrado de resistência” (PÊCHEUX, 1988, p. 307), e sustenta um discurso que rompe com a imagem instituída.

Também podemos perceber, nesse funcionamento discursivo, “um uso ritualizado da interrogação, onde a questão que se põe não é a do sentido, porque a resposta já é dada” (PÊCHEUX, 1981, p. 7). Esse processo se marca no recorte quando o sujeito-professor questiona: “*porque Páscoa é isso aí gente, vida...*”, deixando a frase incompleta, ao que os aprendizes em uníssono respondem: “*nova*”. O sujeito-professor (inconscientemente) procura conduzir os dizeres pela repetição – funcionamento regular no discurso pedagógico. Através da repetição se sustenta, não a constituição de sentidos, a interpretação, mas apenas o engajamento no ritual que constitui o efeito-sujeito, como forma de pertença à instituição.

O enunciado “*Páscoa é vida nova*” repousa sobre um repetível que está na memória do dizer constituída historicamente. Enunciados como esse são feitos para serem repetidos. Com a repetição e a constante tentativa de sustentar a representação social de confraternização, o sujeito-professor não deixa ir ao exterior, sair do dado para buscar, discursivamente, outros fatos, como se a sala de aula não fosse exterior (história e ideologia). Ideologicamente, a posição do sujeito-professor é a de mediador entre o fato histórico-social e o dado a conhecer. Nesse processo, ele tem o papel de controlar o dado. Denega, assim, o caráter ideológico do dado. Um dos efeitos da ideologia, na interpelação, é a denegação prática de seu caráter ideológico, pois não se revela como sendo ideológica.

No discurso do sujeito-professor podemos perceber sustentada uma concepção de interpretação vinculada a um sentido pretensamente estabilizado, no qual emerge a produção e reprodução de discursos de verdade, social e cientificamente instituídos como tais. Todavia, esses discursos são permeados por uma teia de poder e silenciamento, assimetrias, pela reprodução da identidade social e da alteridade como um jogo de imagens difusas.

4 GESTO FINALIZADOR

No gesto interpretativo do *corpus* em questão, percebemos o processo de interrupção do fio discursivo como marca linguística que indicia, no intradiscorso, a presença do sujeito-professor e do sujeito-aprendiz vinculadas a diferentes posições-sujeito e que denunciam as posições ideológicas que eles podem assumir, remetendo o discurso ao interdiscorso. Ao interromper o fio discursivo, tanto o sujeito-professor quanto o sujeito-aprendiz rompem com a sequência que a aula vinha assumindo e sustentam uma interpretação sobre o fato social (Páscoa). E isso traz consequências à formação de professores: tal postura leva a denegar a pluralidade e a multiplicidade de sentidos, produzindo uma tentativa de apagar a heterogeneidade.

Todavia, no mesmo recorte, a pluralidade da FD e sua contradição interna estão presentes: não há um sentido único, não há, por definição, então, um centro e uma margem, um dentro e um fora. Há multiplicidade. Pelas relações interdiscursivas que o discurso mantém, os sentidos migram, deslizando para outros efeitos de sentido, que fogem ao ritual pré-determinado pelo saber escolar.

Nesse espaço discursivo, vislumbramos os processos interpretativos do sujeito-professor e do sujeito-aprendiz na dispersão das múltiplas vozes e dos múltiplos sentidos: o discurso “exibe um não-acabamento, a impossibilidade de completar, de totalizar, de saturar.” (DERRIDA, 2002, p. 11-12). Podemos constatar, a partir do recorte, que há modos de se interpretar socialmente mais aceitos que outros, não é todo mundo que pode interpretar de acordo com sua vontade, há especialistas, há um corpo social a quem se delegam poderes de interpretar. Em vista disso, é possível considerarmos que “a verdade tem um estatuto próprio e um *status* inabalável. É a origem de todo dizer que possibilita a constituição de uma rede de dizeres possíveis, presos na malha do poder” (BOLOGNINI, 2003, p. 92).

Contudo, percebemos, também, “pequenos deslizes de poder, microrreconfigurações de saberes, outros regimes de verdade que desloquem as regras e subvertam, ainda que minimamente, o andar do jogo.” (BOLOGNINI, 2003, p. 90). Na materialidade linguística, foi possível perceber a dissimulação da pluralidade de sentidos a favor de um sentido socialmente estabilizado. Isso porque o trabalho pedagógico tem como uma de suas funções instituir normas identificatórias e interpelar o sujeito a identificar-se a elas. No entanto, a contradição inerente à FD abre espaço para a possibilidade de rompimento da norma, fuga do instituído, falha no controle, novas interpretações, outras tramas, que tramam a formação dos sujeitos. A interpelação nem sempre é perfeita, e o sujeito pode não se identificar completamente à norma ou então a ela resistir em determinadas situações enunciativas (PÉCHEUX, 1988).

O sujeito (e também o discurso e a interpretação), atravessado por múltiplos discursos, desmancha-se em sua dispersão, divide-se, suas palavras são também as palavras dos outros. O discurso pedagógico é feito de tantos fios que os sujeitos nele envolvidos não podem se resignar a seguir um só fio. A interpretação é feita de tantos fios, que não se podem controlar.

A interpretação sempre se dá de algum lugar da história e da sociedade e tem uma direção política sustentada pela trama das convenções que determinam os desejos, as circunstâncias, as instituições e os limites do leitor. Dessa perspectiva, consideramos que o discurso do sujeito é sempre pronunciado e interpretado segundo determinadas condições de produção, que consignam os efeitos de sentidos, ele constrói sentidos a partir de sua inscrição na história e na linguagem; estes estão sempre à deriva e em constante movimento.

A partir dessas reflexões, a interpretação é por nós compreendida como construção, processo jamais acabado. Se a interpretação é um processo em andamento, o trabalho com o discurso na sala de aula e a formação de professores devem levar em conta o movimento e a disseminação de sentidos. Um dos possíveis deslocamentos para a formação é a pertinência de o professor resistir à homogeneização provocada pelo discurso pedagógico, tal resistência funda-se no espaço da heterogeneidade e das múltiplas interpretações.

Ao pensarmos a *diferença*, relativa às reflexões sobre formação de professores, uma das possibilidades que se nos apresentam é compreender a disseminação de sentidos como constante, é saber da impossibilidade de fechamento do sentido. Um dos ‘desvios’ da escola – e também da formação de professores – está em calcar-se no imaginário que é possível controlar os sentidos e apagar o equívoco.

As questões em torno do tratamento das diferenças estão relacionadas às representações, aos arquivos:

mas, para que isso aconteça, é necessário repensar a escola, em especial, as aulas de línguas (primeira e segunda), para garantir ao aluno momentos de significações e de re-significações, de apropriação e de observação do outro para melhor se observar e se reconhecer na heterogeneidade e no estranhamento [...]. E isso, a meu ver, deve começar pelo questionamento e reflexão por parte de lingüistas aplicados e de professores que, por sua vez, provocarão deslocamentos em sua maneira de ver a língua [...] e o papel que ela pode desempenhar na constituição da subjetividade. (CORACINI, 1999, p. 15).

Destacamos que toda prática educativa tem cunho político. O que nos leva a afirmar com Serrani (2005, p. 29) que “o conhecimento linguístico não é o único objetivo do ensino de línguas”. A(s) língua(s), cultura, dimensão afetivo-subjetiva do aprendiz, também precisam ser consideradas quando discutimos a formação de professores. Além disso, o saber teórico que o professor mobiliza em sua prática implica uma ética, ou seja, uma incidência deste saber sobre a relação entre a sua produção simbólica, a sua palavra e os seus atos. A ética em educação pressupõe levar em conta as escolhas dos professores e dos aprendizes, o que implica responsabilizar-se.

A liberdade está em saber e em aceitar que os traços que tramam a subjetividade serão sempre modificados, deslocados, visto que enunciadores e interpretações estão sempre em movimento. Assumir a responsabilidade por tal postura e entender a ética que isso implica possibilita ao professor a liberdade em

aceitar a mudança, o deslocamento, o “diferente” como produtivos e constitutivos dos enunciadores e da prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

- ARROJO, R. A desconstrução do logocentrismo e a origem do significado. In: ARROJO, R. (Org.). *O signo desconstruído*. Campinas, SP: Pontes, 1992, p. 35-39.
- AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). *Cadernos de estudos linguísticos*, Campinas: UNICAMP, n. 19, p. 25-42, jul./dez., 1990.
- AUTHIER-REVUZ, J. *Palavras incertas: as não-coincidências do dizer*. Campinas: Ed. UNICAMP, 1998.
- BOLOGNINI Jr., N. A tradição etnográfica como regime de verdade na metodologia de pesquisa em LA. In: CORACINI, M.J. (Org.). *O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula (língua materna e língua estrangeira)*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 85-94.
- CORACINI, M. J. (Org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1995.
- DERRIDA, J. *A farmácia de Platão*. 2. ed. São Paulo: Iluminuras, 1997.
- DERRIDA, J. *Torres de Babel*. Belo Horizonte, MG: UFMG, 2002.
- ECO, H. *Interpretação e superinterpretação*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- GRIGOLETTO, M. A desconstrução do signo e a ilusão da trama. In: ARROJO, R. (Org.). *O signo desconstruído*. Campinas (SP): Pontes, 1992. p. 31-34.
- _____. Interação em aulas de leitura: a atuação do aluno nas margens e no centro da construção da significação. *Trabalhos de Linguística Aplicada*, n. 29, jan/jun., p. 85-96, 1997.
- PÊCHEUX, M. L'étrange miroir de l'analyse de discours. In: COURTINE, J.J. *Analyse du discours politique: le discours communiste adressé aux chrétiens*. *Langages*, Paris: Larousse, n. 62, p. 05-08, juin 1981.
- _____. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: UNICAMP, 1988.
- _____. Sobre os contextos epistemológicos da análise de discurso. *Cadernos de Tradução do Instituto de Letras*, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, n.1, janeiro, 1998.
- RAJAGOPALAN, K. O conceito de interpretação na lingüística: seus alicerces e seus desafios. In: ARROJO, R. (Org.). *O signo desconstruído*. Campinas, SP: Pontes, 1992, p. 63-66.
- SCHERER, A. E. Penser l'alterite dans le cadre de l'école: place et fonction de la langue étrangère. *Letras*, Santa Maria : UFSM, n. 9, p. 07-22, jul./dez. 1994.
- SERRANI-INFANTE, S. *Discurso e cultura na aula de língua*. Currículo, leitura, escrita. Campinas: Pontes, 2005.

Recebido em 06/10/11. Aprovado em 11/12/2011.