



DER LEHRER ALS GRÜNDUNGSSUBJEKT EINES DISKURSES

ORIGINALER ARTIKEL

ASSOLINI, Filomena Elaine Paiva¹, GARRIDO, Caio², BARTHOLOMEU, Josiane Aparecida de Paula³

ASSOLINI, Filomena Elaine Paiva. GARRIDO, Caio. BARTHOLOMEU, Josiane Aparecida de Paula. **Der Lehrer als Gründungssubjekt eines Diskurses.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Jahr. 07, Hrsg. 07, Vol. 04, S. 45-66. Juli 2022. ISSN: 2448-0959, Zugangslink:

[https://www.nucleodoconhecimento.com.br/bildung-de/lehrer-als-](https://www.nucleodoconhecimento.com.br/bildung-de/lehrer-als-gruendungssubjekt)

[gruendungssubjekt](https://www.nucleodoconhecimento.com.br/bildung-de/lehrer-als-gruendungssubjekt), DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/bildung-de/lehrer-als-gruendungssubjekt

ZUSAMMENFASSUNG

Einen Diskurs zu gründen bedeutet, für sich selbst zu denken und ein Autor zu sein, der nicht durch eine vorherige Machtstruktur unterbrochen ist. Daher wurde dieser Artikel als zentraler ist angenommen: Wie beeinflusst die Machtstruktur die Konstruktion des eigenen Denkens, insbesondere bei der Konstruktion eines pädagogischen Diskurses durch den Lehrer? Mit dem Ziel, nicht nur die Antwort auf diese Frage zu suchen und zu verstehen, sondern auch, ausgehend von den Konzepten des Subjekts und der Autorschaft, darüber nachzudenken, wie die Lesarten und Zugehörigkeiten von Diskurs und Bedeutung die Existenz eines eigenen Gedankens schaffen oder verhindern, der von einer bloßen Machtstruktur getrennt ist. Die theoretischen Zugehörigkeitsfelder waren daher für die Forschung die Diskursanalyse (DA), die Sozialhistorische Theorie der Alphabetisierung und die freudo-lacanianische Psychoanalyse. Darüber hinaus wurde eine Umfrage mit etwa 35 Fachlehrern durchgeführt, die Klassen an staatlichen und städtischen öffentlichen Schulen in Ribeirão Preto und benachbarten Städten unterrichten, die befragt wurden und mündliche und schriftliche Aussagen ergaben. So zeigten die Ergebnisse, dass manchmal die Identifikation des Lehrers mit einem historisch konstituierten sozialpädagogischen Diskurs vorherrschte, wo die Präsenz von Unmut in den Aktivitäten vorherrschte, da sie von institutionellen Zumutungen getrieben wurden, und manchmal die Interpretation und Produktion von Bedeutungen und (Re-)Bedeutungen durch den Fachlehrer vorherrschte, der sich in seinen Aussagen autorisierte. So wurde festgestellt, dass Wissen und das Recht auf



Interpretation (auf Lesen) nicht geteilt werden, sondern sozial und historisch inhomogen verteilt sind. Angesichts der Art und Weise, wie die Interpretation institutionell verwaltet wird, wird daher die Autorschaft davon beeinflusst. Das heißt, um die Position des Autors einnehmen zu können, ist es notwendig, das Recht und die Möglichkeit zu haben, verschiedene Orte der Verdolmetschung zu besetzen, sich um sie herum zu bewegen und als Dolmetscher zu fungieren. Und noch mehr als Interpret historisiert.

Schlüsselwörter: Subjekt, Sprache, Sinne, Bedeutung, Resignifikation.

1. EINFÜHRUNG

Der Entwicklung dieses Artikels lag die grundsätzliche Frage zugrunde: Wie beeinflusst die Machtstruktur die Konstruktion des eigenen Denkens, insbesondere bei der Konstruktion eines pädagogischen Diskurses durch den Lehrer? Daher besteht das Ziel nicht nur darin, die Antwort auf diese Frage zu suchen und zu verstehen, sondern auch, ausgehend von den Konzepten von Subjekt und Autorschaft, darüber nachzudenken, wie die Lesarten und Zugehörigkeiten von Diskurs und Bedeutung die Existenz eines eigenen Gedankens schaffen oder verhindern, der von einer bloßen Machtstruktur getrennt ist.

Um jedoch darüber nachzudenken, wie die Zugehörigkeit zwischen bestimmten Diskurs- und Bedeutungsnetzwerken strukturiert ist, ist es notwendig, diskursiv über die breiteren Umstände der Äußerung im soziohistorischen, kulturellen und ideologischen Kontext und unter den Produktionsbedingungen des unmittelbaren Kontextes, in dem unsere Sprüche auftreten, nachzudenken, wobei man das Verständnis hat, dass das Imaginäre notwendigerweise Teil des Funktionierens der Sprache ist. Es ist notwendig zu verstehen, dass Bedeutung nicht von selbst existiert, sondern von den ideologischen Positionen bestimmt wird, die in dem soziohistorischen Prozess, in dem Worte produziert werden, auf dem Spiel stehen, und verstehen, dass sie sich entsprechend den Positionen derjenigen ändern, die sie verwenden. Das heißt, es geht um einen Identitätsfaktor.



Vor diesem Hintergrund basierte diese Forschung auf dem Konzept des diskursiven Gedächtnisses – Pêcheux (1999) und Orlandi (1999) – in Charlots Schriften (2000, 2005) über die Beziehung des Subjekts zum Wissen sowie auf der Lacan'schen Konzeptualisierung, dass traumatische Ereignisse, wenn sie sich wiederholen, in späteren Experimenten neu geschrieben werden können (*après-coup*), um im Kontext dieses Problems zu argumentieren, dass das Gedächtnis nicht erlischt, sondern im Diskurs aktualisiert wird und weiterhin Bedeutungen produziert und nachhallt.

Aus diskursiver Sicht wird Geschichte als eine Handlung von Bedeutungen verstanden, die nicht mit der Chronologie der Fakten verwechselt wird, sondern die als die Produktion von Bedeutungen über das Reale definiert wird, die diese Chronologie bestimmt, in die Konstitution von Subjekten und in das Funktionieren von Sprache eingreift.

Verantwortungsvolle Ausübung des Unterrichts impliziert das Verständnis, dass sich die Bedeutungen der postmodernen Gesellschaft aus Machtverhältnissen konstituieren.

Daher wird die Bedeutung verteidigt, dass ein Fachlehrer ein Interpret und ein Subjekt ist, das Bedeutungen produziert, die in der Lage sind, die Welt ohne die Sinne zu interpretieren, die von bestimmten bereits bestehenden Machtstrukturen auferlegt werden. Es ist eine Grundvoraussetzung für diesen Fachmann, da er die Verantwortung und Herausforderung hat, Kinder und Jugendliche in der heutigen Gesellschaft zu erziehen, die durch ununterbrochene und schnelle soziohistorische, kulturelle, wissenschaftliche und technologische Veränderungen gekennzeichnet ist. So sei "das Konzept des Interpreten-historisierten [...] es basiert auf den Postulaten der DA und auch, in der diskursiv-dekonstruktivistischen Perspektive, von Coracini (2003, 2010) vorgeschlagen" (ASSOLINI, 2018).



So versteht man es, dass es durch die Konzeption des Lesens als Interpretation, wie es Pêcheux (1997) und Coracini (2014) vorschlagen, möglich ist, der Idee des als Decodierung verstandenen Lesens entgegenzuwirken, die nur bereits bekannte und legitimierte Bedeutungen sucht.

Diesen Gegensatz zu markieren bedeutet, wertvolle Gelegenheiten zu bieten, andere Bedeutungen im Klassenzimmer und in der Schule widerzuspiegeln, denen aufgrund ideologischer Formationen keine Grenzen gesetzt wurden, wo Fragen und Spiele mit Sprache und Neologismen, die beispielsweise von den Kindern selbst formuliert wurden, normalerweise nicht gehört, erkannt und viel weniger geschätzt werden.

Die Frage nach dem Erkennen und Schätzen von Sprachschöpfung durch Kinder kann man sich an folgendem Beispiel vorstellen: Ein zweijähriges Baby formuliert beim Geräusch der Entladung im Badezimmer folgende Wortschöpfung an seine Mutter: "Bye poop". Bei anderen Gelegenheiten wiederholt, erhält es den Status, ein neues Wort zu schaffen, weil es klar ist, dass das Kind diesen Ausdruck als Substantiv versteht und so neue Bedeutungen erzeugt. Neue Sinne, denn die Handlung, die bisher nur als "Entlastung geben" präsentiert wurde, gewann eine ganz neue affektive und symbolische Kontur für das Kind. Da diese neue Konfession nicht verboten ist, wird diese Bewegung zu einem Weg, um aus den legitimen Kreisläufen des Rechts auf Selbstdiskurs herauszukommen. Dadurch können wir viel von den Kindern lernen.

Der Diskurs, der immer in einem Raum von Netzwerken und sozio-historischen Zugehörigkeiten produziert wird, steht immer in Beziehung zu anderen Sprüchen und ist daher keine homogene Einheit.

In diesem Zusammenhang deuten die Analysen darauf hin, dass die Subjekt-Lehrer, deren diskursive Erinnerungen positive Zuneigungen zu ihren Erfahrungen mit dem Lesen in Beziehung setzen, pädagogische Praktiken entwickeln, die es dem Schüler



ermöglichen, die Position eines Subjekts einzunehmen, das es wagt, Bedeutungen zu produzieren, was ein großer Schritt ist, weil, wie in anderen Studien (ASSOLINI, 2003, 2013) gezeigt, in der Grundschule noch der DPE[4] (*School Pedagogical Discourse*) traditionell ist. Das erlegt dem Schüler die Bedingung des Wiederholers von Bedeutungen auf, die wenig beeinflussen oder Bedeutungen, mit denen er sich nicht identifiziert.

Auf der anderen Seite tragen Leseerfahrungen, die mit Unlust, Verbot, obligatorischen und schwierigen Situationen verbunden sind, zur Identifizierung des Fachlehrers mit den diskursiven Formationen bei, die von den Diktaten der traditionellen DPE vorherrschen, und decken die Annahmen ab, dass es das ideale Modell des Menschseins gibt, mit bestimmten intellektuellen, körperlichen und moralischen Tugenden; und dass der Fachlehrer das Zentrum des Lehr-Lern-Prozesses ist, wo er manchmal einen autoritären Diskurs annimmt und an der Reproduktion archaischer Unterrichtspraktiken festhält, die als unbestreitbar gelten.

Fälle wie dieser, in denen der Fachlehrer in der DPE und in dem daraus resultierenden Autoritarismus verankert ist, bringen die Tatsache in die Reflexion, dass Wissen nicht geteilt, sondern sozial verteilt wird. Man kann sagen, dass es seit dem Mittelalter, wie in der griechischen Antike (hellenistische Gesellschaft), eine klare Trennung gab zwischen denen, die Zugang zu Kulturgütern hatten, und denen, die sie nur alam und vergöttern konnten. Aus dieser Perspektive sagt Certeau (1999), dass

A utilização do livro por pessoas privilegiadas o estabelece como um segredo do qual somente eles são os “verdadeiros” intérpretes. Levanta entre o texto e seus leitores uma fronteira que para ultrapassar somente eles entregam os passaportes, transformando a sua leitura (legítima, ela também) em uma “literalidade” ortodoxa que reduz as outras leituras (também legítimas) a serem apenas heréticas (não “conformes” ao sentido do texto) ou destituídas de sentidos (entregues ao ouvido). (CERTEAU, 1999, p. 255).



Mit anderen Worten, es ist notwendig, die Idee, daß es eine wahre Interpretation oder den wahren Dolmetscher gibt, zu entschlüsseln und diese von den Machtpositionen zu trennen, die die Positionen wären, die befugt wären, zu sprechen, eine Rede zu leiten und eine echte Relevanz in bezug auf das, was sie sagt, zu haben.

Die Besetzung dieser Position, die eines Interpreten-historisierten Subjekts (ASSOLINI, 2003, 2013), d.h. die eines Subjekts, das berechtigt ist zu sprechen, andere Lesungen zu produzieren und Geschichten nachzuerzählen, trägt zum Fach-Lehrer-Lernen bei, das er mit Lesebeziehungen aufbauen kann, die nicht durch Verbot, sondern durch das Verständnis gekennzeichnet sind, dass die Sinne nicht endlich sind, begrenzt und viel weniger offensichtlich.

In dieser Hinsicht, wenn wir über Verbote sprechen, sprechen wir über Zensur, da es die "[...] Verbot der Inschrift des Subjekts in bestimmten diskursiven Formationen, d.h. bestimmte Bedeutungen sind verboten, weil es dem Subjekt verboten ist, bestimmte Orte, bestimmte Positionen zu besetzen" (ORLANDI, 1992, S. 107).

Wenn der Lehrer es sich erlaubt, den Ort des Produzenten von Bedeutungen zu erreichen und den durch eine frühere Machtstruktur definierten Ort zu überschreiten, beginnt er, die Lehrerposition einzunehmen, die folglich die Schüler als Subjekte anerkennt, die das Recht haben, den Platz von Dolmetschern einzunehmen.

In diesem Zusammenhang implizieren die Mechanismen der Produktion der Sinne eine symbolische Beziehung der Sprache mit dem Imaginären, in einem Prozess, in dem sich die verschiedenen diskursiven Formationen im Netzwerk zu den Sinnen und Subjekten ausrichten.



2. THEORETISCHE ANNAHMEN: ZENTRALE KONZEPTE

Für diese Forschung waren die theoretischen Zugehörigkeitsfelder die Diskursanalyse (DA) der französischen Matrix (Pecheuxian), die sozialhistorische Theorie der Alphabetisierung und die freudo-Lacansche Psychoanalyse.

In diesem Aspekt fördert das DA signifikante Verschiebungen in der Art und Weise, wie Text (Interpretation) und Analyse des Textes und des Diskurses sowie in uns selbst als Subjektforscher gelesen (interpretiert) werden.

Die sozialhistorische Theorie der Alphabetisierung wiederum erlaubte uns zu verstehen, dass Schreiben von Anfang an mit dem Spiel von Herrschaft / Macht, Partizipation / Ausgrenzung verbunden ist, das soziale Beziehungen ideologisch charakterisiert, insbesondere in einer ungleichen Gesellschaft wie der unseren, sowie zu verstehen, dass Alphabetisierung und Alphabetisierung Prozesse sind, die nicht enden dass mündliche sprachliche Manifestationen auch die Entwicklung eines Autorenprozesses unterstützen können und dass der mündliche Diskurs des ungebildeten Subjekts von Merkmalen des schriftlichen Diskurses durchdrungen sein kann.

Auf der anderen Seite ist die Freudianisch-Lacansche Psychoanalyse interessant, vor allem aufgrund der Konzeptionen des *Après-Coup* nach Lacan und *a posteriori* nach Freud, einschließlich Subjektivität, Subjekt, Übertragung und anderer, die es ermöglichen, fundiertere und tiefergehende diskursive Analysen zu realisieren.

Und die Psychoanalyse, die Bion mitbringt, ist interessant wegen seiner spezifischen und speziellen Theorie des Denkens und "Denkens", die die Reflexion über das "Denken für sich selbst" oder den "eigenen Verstand" ermöglicht.

In diesem Zusammenhang zeigt die Frage nach dem Unbewussten, dass Sprache undurchsichtig und schlüpfrig ist und dass es keine Reinigung gibt, die sie klar und transparent machen könnte.



2.1 BEGRIFF DER AUSLEGUNG

Es ist notwendig, kurz über den Begriff der Interpretation nachzudenken, um klarzustellen, dass die diskursive Perspektive davon ausgeht, dass der Mensch als symbolisch und historisch "[...] ist dazu verdammt, zu bedeuten" (ORLANDI, 1996, S. 38), weil das Subjekt angesichts jedes symbolischen Objekts das Bedürfnis hat, Bedeutung zu "geben" (ORLANDI, 1996, S. 64).

Im diskursiven Ansatz wird die Interpretation nicht als einfache Geste der Entschlüsselung, des Bedeutungserfassens gesehen, da es keine Möglichkeit gibt, die Bedeutung(en) zu "erfassen", da sie nicht von Wörtern ausgehen.

In diesem Zusammenhang verortet die DA die Interpretation im Verhältnis zur Ideologie und diese wiederum wird "[...] als der Prozess der Herstellung einer imaginären, d.h. der Produktion einer bestimmten Interpretation, die jedoch als die notwendige Interpretation erscheinen würde, die den Wörtern in einem historischen Kontext feste Bedeutungen zuschreibt" (ORLANDI, 1992, S. 100).

So kann festgestellt werden, dass die Interpretation nicht frei von Bestimmungen ist, sie (die Interpretation) kann keine sein, sie kann nicht willkürlich sein, weil jede Geste der Interpretation durch die Einschreibung des Subjekts und seines Sagens in einer ideologischen Position gekennzeichnet ist, die eine bestimmte Region im Gedächtnis des Spruchs konfiguriert.

So ist nach Pêcheux (1997) das Recht auf Interpretation (auf Lesen) sozialhistorisch verteilt, so dass aus Sicht sozialer Formationen Institutionen die (Un-)Möglichkeiten der Interpretation bestimmen.

Angesichts der Art und Weise, wie die Interpretation institutionell verwaltet wird, wird daher die Autorschaft davon beeinflusst. Das heißt, um die Position des Autors einnehmen zu können, ist es notwendig, dass das Subjekt vielmehr das Recht und die Möglichkeit haben kann, verschiedene Orte der Interpretation zu besetzen, sich



um sie herum zu bewegen und sich als Dolmetscher zu konstituieren. Das heißt, dass er Prozesse der Identifizierung durchlaufen kann und sich nicht verhaftet, fixiert und bestimmt in einer Identität wiederfindet, die von einem anderen gegeben wurde.

Daher wird es als relevant erachtet, über die (Un-)Möglichkeiten des Subjekts nachzudenken und zu diskutieren, eine Position einzunehmen, die es ihm ermöglicht, in den Prozess der Bedeutungsproduktion einzugreifen. In der Lage zu sein, einen sozialen und ideologischen Platz einzunehmen und sich autorisiert zu fühlen, von diesem Ort aus zu sagen, zu interpretieren und Bedeutungen zu produzieren.

2.2 AUTORSCHAFT: EINIGE GRUNDLEGENDE FRAGEN

Es ist auch notwendig, die Geschichte der Konstitution der Sinne schriftlich und mündlich zu betrachten, zusätzlich zur Rolle des Gedächtnisses (historisch und speziell).

Die Überlegung, dass das Subjekt auch ein Autor im mündlichen Diskurs sein kann, erweitert das Verständnis des Alphabetisierungsphänomens und ermöglicht es, den mündlichen Diskurs von nicht gebildeten Subjekten, die in gebildeten Gesellschaften leben, in die Frage einzubeziehen. In der gleichen Richtung wie Tfouni (1995, 2001) zeigt Assolini (2003, 2010, 2013), dass das Prinzip der Autorschaft in mündlichen Diskursen von Kindern liegt, die immer noch nicht lesen und schreiben können. Mit diesem Verständnis bezieht sich das Ziel des Interesses an diesem Thema nicht mehr nur auf die Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten im Zusammenhang mit Lesen und Schreiben; Es stellt die Herausforderung, Alphabetisierung innerhalb einer Konzeption sozialer Praktiken zu beschreiben, die sich gegenseitig durchdringen und beeinflussen, seien es mündliche oder schriftliche Praktiken.

In diesem Zusammenhang ist die Alphabetisierung "[...] ein Prozess, dessen Natur soziohistorisch ist" (TFOUNI, 1995, S. 31), ist es notwendig,



[...] que tanto pode haver características orais no discurso escrito quanto traços de escrita no discurso oral. Essa interpenetração das duas modalidades inclui, portanto, entre os letrados, também os não alfabetizados, e aquelas pessoas que são alfabetizadas, mas têm baixo grau de escolaridade. (TFOUNI, 1995, p. 42).

Im Ergebnis wird auf das Prinzip der Autorschaft hingewiesen "[...] charakteristisch für die Organisation des geschriebenen Textes", aber "[...] es gibt diskursive sprachliche Merkmale, auf die als exklusiv für das Schreiben hingewiesen wird, die jedoch im mündlichen Diskurs der Analphabeten vorhanden sind" (TFOUNI, 1995, S. 45). So tritt Autorschaft für Tfouni (1995) nicht nur im schriftlichen Diskurs, sondern auch im mündlichen Diskurs auf.

Der von Tfouni (1995) vorgeschlagene diskursive Ansatz zur Alphabetisierung bringt die Tatsache in die Diskussion, dass nicht mehr die Sprache als Parameter betrachtet werden sollte, "[...] sondern die Diskurse, die die literarischen Praktiken unterstützen" (TFOUNI, 2001, S. 82). Aus dieser Perspektive dient die Dichotomie mündliche Sprache / geschriebene Sprache nicht mehr.

So kann, wie in Ausschnitt 1 der diskursiven Analysen, die die von Professor C gesprochenen Worte retten, gezeigt wird, visualisiert werden, dass sowohl Mündlichkeit in der Übertragung eines Diskurses, in der Übertragung von Bedeutungen, als auch Autorschaft vorhanden ist – die unabhängig von der diskursiven Matrix ist, die von der Großmutter stammte, die wiederum Analphabetin war. In dieser Hinsicht zeigt sich die Autorschaft, wenn die Geschichten, die die Großmutter erzählte, neu erzählt und neu geschaffen wurden.

Die Handlung des Nacherzählens von Geschichten ermöglicht es dem Subjekt, sie gemäß seinem diskursiven Gedächtnis zu resignieren, was es ihm ermöglicht, alle möglichen Sinne zu retten, sogar die gelöschten und zum Schweigen gebrachten (zensierten).



Allerdings setzt die Freudsche-Lacansche Psychoanalyse ein Subjekt des Unbewussten und damit ein singuläres Subjekt voraus. Wenn man über die Singularität des Themas nachdenkt, dekonstruiert es die illusorische Homogenität des Klassenzimmers und einer Gruppe von Schülern, widerlegt einzigartige pädagogische Modelle und Programme, hebt die Subjektivität des Schülers und des Pädagogen hervor, gibt theoretische Unterstützung, um zu verstehen, dass wir das Ergebnis der Diskurse sind, aus denen wir uns zusammensetzen, und bietet theoretische Prinzipien, um zu verstehen, dass wir in der Lage sind, Situationen zu resignieren, Gefühle und Aggressionen, mit denen wir nicht umgehen können.

Es ist ein Prozess, der Erlaubnis, Autorisierung, nicht Zensur oder Verbot bindet.

Grada Kilombas "*memórias da plantação*" in Bezug auf den Akt des Schreibens noch einmal zur Sprache bringend, sagt sie: "Dieser Übergang von Objekt zu Subjekt kennzeichnet das Schreiben als politischen Akt." Daher ist das Schreiben, so der Autor, eine Möglichkeit, "Subjekt zu werden" (KILOMBA, 2019, S. 28).

Daraus wird gefolgert, dass sie Vermittler in der Resignifizierung ihrer eigenen Geschichte sind, die es ermöglicht, die Geschichte selbst und die kollektive Geschichte zu verstehen und so Zugang zu diesem Ort der Interpretation und Autorschaft in der Welt zu erhalten.

3. METHODIK: KONSTITUIERUNG DES KORPUS

Wenn man bedenkt, dass das Schreiben es dem Subjekt ermöglicht, sich vom Alltag zu distanzieren, und dass die Abkühlung der Zensur und dennoch die Bedeutung seiner selbst in vielen Fällen Identitätsbewegungen beeinflusst und sie fließen lässt, ist es möglich, die mündlichen und schriftlichen Aussagen der Fachlehrer als eine Art zu verstehen, über sich selbst, über ihre Erfahrungen, Emotionen, Gefühle, kurz gesagt, Ängste, ihre Subjektivität auszudrücken.



Zu diesem Zweck hatte diese Forschung die Teilnahme von 35 (fünfunddreißig) Fächer-Lehrern, die Klassen in staatlichen und städtischen öffentlichen Schulen in Ribeirão Preto und umliegenden Städten unterrichten, die auf halbstrukturierte Interviews antworteten und mündliche und schriftliche Aussagen über ihre Beziehungen zum Lesen und Schreiben sowie über ihre schulpädagogischen Praktiken gaben entwickelte sich in den ersten Jahren der Grundschule. Daher wurden für diesen Artikel drei Abschnitte von zwei Lehrern mit gegensätzlichen Diskursen ausgewählt, um diese Forschung unterstützen zu können.

Allerdings ist es angebracht zu erwähnen, dass diese Lehrer nach dem theoretisch-methodischen Rahmen als "Fachposition", in diesem Fall "Fach-Lehrer-Position", ausgewählt wurden. Daher wurde die Position, die sie aussprechen, und nicht Themen wie Name, Alter und andere soziologische Aspekte beobachtet und analysiert.

So wurde aus der theoretischen Perspektive von DA sprachliche Materialität in der Konvergenz zwischen Linguistik, Ideologie und Unbewusstem betrachtet.

Die Auseinandersetzung mit methodologischen Aspekten setzt jedoch eine erneute Theoretisierung voraus, denn in DA gibt es kein einheitliches Modell, das undifferenziert auf irgendeinen Diskurs angewendet werden könnte. Die Methodik wird somit in einer kontinuierlichen Bewegung zwischen Theorie und Analyse konstruiert, die von Pêcheux (1999, S.50) als "Beat" bezeichnet wird, wobei die Forschungsfragen die methodologischen Verfahren bestimmen, die für die Analyse des Diskurses notwendig sind, der den diskursiven Korpus bildet.

Daher ist es wichtig zu sagen, dass diese Studie das von Carlo Ginzburg (1989) vorgeschlagene Indizienparadigma verwendete, weil die Zeichen und linguistischen Hinweise, die es ermöglichen, in den Kern des intradiskursiven Diskurses einzudringen, der wiederum zum Verständnis der diskursiven Formationen und ideologischen Formationen führt, die sie projizieren, angezeigt werden. Das Zuhören



des Analytikers ist daher eine Ressource, von der man nicht aufgeben kann, und es ist Sache des Diskursanalytikers, auf das Schweigen, die Ellipsen, das Unausgesprochene und die Bedeutungen zu hören, die sich aus den diskursiven Formationen ergeben, in denen das Subjekt enthalten ist, und sie auf die ideologischen Formationen zu verweisen, die ihnen entsprechen.

So wird im methodischen Prozess die Interdiskurs- und Intradiskursbeziehung betrachtet:

Ao trabalharmos com o interdiscurso, consideramos os já-ditos, as redes de filiação de dizeres aos quais o sujeito se associa para dizer o que diz, a historicidade dos sentidos e seus vínculos político-ideológicos. Em se tratando do intradiscurso, consideramos o fio do discurso, isto é, o que estamos dizendo naquele momento, em determinadas condições de produção (ASSOLINI, 2019, p. 31).

4. ERGEBNISSE: HÖREN JENSEITS DES SCHEINS

4.1 AUSSCHNITTE Nr. 1

“Nossa, já faz tanto tempo, mas parece que foi ontem [...]. O meu irmão era uma ‘peça’, ele recontava as histórias que minha avó nos contava..., quero dizer, recontava tudo de outro jeito, e eu também, porque eu o imitava, e a minha tia dizia: ‘mas vocês são demais, hein?’”“Pra nós, ler era como brincar, os livros eram sim para ler, mas também para nossas brincadeiras de criança de escolinha, professor, aluno”. “Posso te dizer que tinha sim muita magia, muito encantamento naquela simplicidade toda. Mas a minha avó, mesmo sendo analfabeta, levava a gente para outros mundos” (Sujeito-professor C).

Wenn man bedenkt, dass der Interdiskurs der Bedeutung „já-lá“, dem „isso fala“ entspricht und neben dem Wissensbereich auch das Gedächtnis diskursiver Formationen demonstriert (ORLANDI, 1992), kann darauf hingewiesen werden,



dass dieser Diskurs Zeichen und Hinweise auf Beziehungen zur Lesepraxis aufweist, wo er als Raum für die Produktion von Bedeutungen wahrgenommen, gefühlt und behandelt wurde. Es gibt auch Spuren, die uns erkennen lassen, dass in dieser Zeit seines Lebens (Kindheit), in diesen Produktionsbedingungen, der Fachlehrer C die Position des Interpreten und Historisierten einnahm, indem er sagte: „*o meu irmão era uma ‘peça’, [...] recontava tudo de outro jeito, e eu também, [...] e a minha tia dizia: ‘mas vocês são demais, hein?’*“.

Die Besetzung dieser Position, die eines Interpreten-historisierten Subjekts (ASSOLINI, 2003, 2013), d.h. die eines Subjekts, das berechtigt ist zu sprechen, andere Lesarten zu produzieren und Geschichten aus seinem diskursiven Gedächtnis neu zu erzählen, erlaubte dem Fachprofessor C zu verstehen, dass er eine Beziehung zum Lesen aufbauen konnte, die nicht durch Verbot, sondern durch das Verstehen der Unendlichkeit der Sinne gekennzeichnet ist. Die literarischen Praktiken, die Professor C erlebte, einschließlich des Hörens der Geschichten seiner Tante, des Aufhebens und Umgangs mit den Büchern und des Betrachtens der Mutter, die die Briefe las, halfen ihm, seinen Interdiskurs in Bezug auf Lesepraktiken seit seiner Kindheit aufzubauen, in denen sich die signifikanten "Magie", "Verzauberung", "Kinderspiel" und "andere Welten" auf angenehme und anregende Situationen und Sinne beim Lesen beziehen.

4.2 AUSSCHNITTE Nr. 2

“Ler, para mim, sempre foi uma chatice, motivo de desgosto, principalmente na infância, porque minha mãe dizia, ou melhor, obrigava a gente a ler a Bíblia todos os dias. [...] Agora, quando a gente perguntava alguma coisa, quando queria saber mais... isso era uma afronta... A gente via pelo jeito dela que não podia perguntar nada... que tinha que ficar quieta... bem calada... Tinha que engolir as histórias da Bíblia do jeito que ela falava,



porque senão íamos para o inferno. Eu já sabia disso com oito anos de idade” (Sujeito-professor D).

Für Fachprofessor D beziehen sich die Erfahrungen mit dem Lesen in der Kindheit auf Erinnerungen, in denen Bedeutungen im Zusammenhang mit "Pflicht", "Zumutung", "Sünde", "Langeweile" und "Ekel" vorhanden sind.

In den diskursiven Formationen, in denen er eingeschrieben war, war der Fachprofessor D in seiner Kindheit praktisch gezwungen, die Interpretationen zu akzeptieren, die ihm von der Mutter auferlegt wurden, die die Position des regulierenden Subjekts und der Kontrolleurin der Sinne einnimmt; "Hüter" der Sinne, die unbedingt biblischen Geschichten zugeschrieben werden sollten.

So lernte Professor D. von Kindheit an, dass er es nicht wagen sollte, zu interpretieren, weil Fragen, Fragen oder andere Lesarten von der Mutter-Subjekt-Position als Abwertung der Heiligen Schrift behandelt wurden. Untergeordnet zwang diese Situation dem Fachlehrer die Werte und Normen der katholischen Kirche auf.

Darüber hinaus wird beobachtet, dass die Aussage des Fachlehrers in Bezug auf die Linguistik viele Anzeichen von Zurückhaltung zeigte, was uns den Schluss zuließ, dass noch mehr Erinnerungen erzählt werden könnten. Es scheint jedoch, dass Professor-Professor D nicht die Handlung der Wiederherstellung von Erfahrungen wünschte oder ausführen konnte, die nach unserer Interpretation unangenehme Gefühle hervorriefen.

In diesem Zusammenhang bringt die Analyse dieses Zeugnisses Hinweise und Spuren eines Interdiskurses, in dem sich das Verbot mit der Interpretation überschneidet.

Daher ist es wichtig klarzustellen, dass diese Forschung auf einem theoretischen Gerät basierte, das das Thema durch seine Ideologie und sein Unbewusstes versteht. So sehr er auch versucht, seine Sinne zu beherrschen, seine Fehler,



Brüche und Brüche werden sich in seiner Rede manifestieren. Wie Orlandi (1999, S. 59) hervorhebt), "[...] Erinnerung besteht aus Vergesslichkeit, aus Schweigen. Von unausgesprochenen Sinnen, von Sinnen, die nicht sein sollen, von Stille und Stille."

In diesem Zusammenhang geschehen die Sinne nicht unabhängig vom Subjekt, denn beim Sprechen bedeutet das Subjekt; und durch Bedeutung, die gleiche bedeutet (re)meaning (ORLANDI, 2006). Daher sind die Bedeutungsprozesse durch die gleichzeitige Konfiguration des Subjekts und der Bedeutung gekennzeichnet, und die Produktionsmechanismen der Sinne und des Subjekts sind gleich.

In diesem Aspekt bringt der Psychoanalytiker Fabio Herrmann etwas Ähnliches mit, wenn er über die Konstruktion des Begehrens im Subjekt spricht. Hermann stellt fest, dass das Subjekt standardmäßig durch die Regeln aufgebaut ist, die seine Emotionen organisieren. Ihm zufolge "sind es kulturelle Regeln, aber es sind auch Regeln, die Kultur machen, weil Kultur in derselben Bewegung macht und gemacht wird". (HERRMANN, 1979, S.71). Hermann, der speziell vom Begehren spricht, sagt, dass die Konstruktion des Begehrens, wie das Gerüst eines Gebäudes, nicht erscheint; Die Person wird durch das Begehren konstruiert, "weil sie sich in die Welt und das Subjekt in der Welt integriert hat und eine homologe Reihe bildet, die keine Prominenz zulässt, die sie nicht hervorhebt. [...] Es ist das Begehren, das Subjekt und Objekt bildet" (HERRMANN, 1979, S.71).

Es gibt kein anderes Subjekt als den Signifikanten, da der Signifikant immer ein Subjekt voraussetzt. Bezeichnend ist dies bedeutungslos und setzt daher ein Subjekt aus der Artikulation mit anderen Signifikanten voraus. Daher ist das Thema Wirkung und nicht Herkunft.

Im Rahmen dieser Analyse wird festgestellt, dass Lacan (1966 [1998]) sich die saussurische Konzeption des sprachlichen Zeichens aneignet und anschließend verwirft und untergräbt. Für den Genebrino-Meister ist das sprachliche Zeichen eine



doppelseitige psychische Einheit, was bedeutet (Konzept) + Signifikant (akustisches Bild). Wenn man bedenkt, dass beide, signifikant und Bedeutung, bis zu einem gewissen Grad eine untrennbare Menge bilden, kann man verstehen, warum Umschreibungen in einer Ellipse Bedeutung entstehen lassen.

Lacan (1998) erarbeitet eine Theorie des Signifikanten, die den Algorithmus als Ausgangspunkt hat: S / s. In den Schriften des Kapitels "Die Instanz des Buchstabens im Unbewussten oder die Vernunft seit Freud" geht es um die Klärung der Lesart seines Algorithmus: "(...) signifikant über die Bedeutung, entsprechend dem "etwa" dem Balken zwischen den beiden Stufen" (LACAN, 1998, S. 500). Daher impliziert die Berücksichtigung dieses Merkmals, ihm einen Barwert zu geben, die Privilegierung der reinen Funktion des Signifikanten zum Nachteil der Bedeutungsordnung. Indem Lacan (1998) den Signifikanten über dem Balken fixiert und in Großbuchstaben aufzeichnet, zeigt er, dass die Präsenz des Signifikanten in der Sprache vorherrschend ist, weil der Sprecher von signifikant zu signifikant gleitet, ohne vollständig zu verstehen, was er spricht, entfremdet von der Bedeutung, die er produziert. Es ist die Artikulation zwischen den Signifikanten, die in Ketten konstituiert sind, die den Prozess der Bedeutung erzeugt.

Darüber hinaus produzieren die Auswirkungen des Unbewussten – das als Sprache strukturiert ist (LACAN, 1990) – ein Wissen, das nicht bekannt ist. Es ist daher in den Schlägen einer Rede (volles Wort), dass das Subjekt des Signifikanten, das Subjekt des Unbewussten, das seine Sprache, seine Fehler oder die Bedeutungen, die er produziert, nicht anders als die *posteriori* erkennt.

Im brasilianischen Bildungssystem kursieren immer noch Vorstellungen, nach denen die Kenntnis der Sprache und die Kenntnis der Sprache bedeutet, die "unsere" Sprache "richtig lesen und schreiben zu können". Dieses hegemoniale Verständnis, das immer noch in Kraft ist, verstärkt das soziale Vorurteil, "gut lesen und schreiben zu können", wobei beispielsweise die Undurchsichtigkeit und das Missverständnis der Sprache und das Versagen der Sprache in der Geschichte ignoriert werden. Mit



anderen Worten, es wird geleugnet, dass die Wörter in ihrer Funktionsweise zu unterschiedlichen Interpretationen führen, und die Poesie und das Gedächtnis der Sprache werden ignoriert, zusätzlich zu den Überraschungen, die von ihnen ausgehen.

Sich als Interpret-historisierter Interpret zu positionieren, erfordert einen Bruch mit der Illusion wörtlicher Bedeutung oder referenzieller Wirkung, die die Illusion von Transparenz und Neutralität von Bedeutungen erzeugt; Es muss auch bedacht werden, dass Interpretationen niemals endgültig sind und das Subjekt daher unterschiedliche Interpretationsgesten riskieren kann. So ist das Konzept des Dolmetscher-Historisierten Teil des Postulats, nach dem wir alle ein Wissen über die Sprache haben: Alphabetisierung. Hier als sozialhistorischer Prozess konzipiert, der Teil eines *continuum* ist, aus dem man sagen kann, dass es Grade oder Ebenen der Alphabetisierung und Alphabetisierung gibt, umfasst Alphabetisierung in ihrem sozialhistorischen Ansatz die Produktion von Bedeutungen, die durch Ideologie und das Unbewusste bestimmt werden (TFOUNI, 1995, 2001).

Die Berücksichtigung des Alphabetisierungsgrades des Faches ist eine wichtige Handlung für den Fachlehrer, denn neben der Annahme, dass das Subjekt bereits Kenntnisse über das Schreiben und verschiedene Sprachen im Allgemeinen angesammelt hat, kann er die interpretativen Gesten der Schüler, für die er verantwortlich ist, erkennen und schätzen, und je höher das Niveau der Alphabetisierung, desto mehr Bedeutungsbereiche werden vom Schüler ausgelöst. In diesem Gedankengang ist es angebracht, den Lehrer daran zu erinnern, wie wichtig es ist, die unterschiedlichsten Sinne durch das Klassenzimmer gehen zu lassen, auch wenn sie beim ersten Zuhören chaotisch und unzusammenhängend mit dem betreffenden Thema oder der betreffenden Aufgabe erscheinen.



4.3 AUSSCHNITTE Nr. 3

“Aqui, na minha sala de aula, a caixa de livros está à disposição. Acredito que uma das coisas que ajuda as crianças desta classe a gostar de ler é que eles pegam os livros que quiserem, escolhem eles mesmo, podem pegar o que tiver vontade” (Sujeito-professor C).

Die Betonung des Professorenfachs C in Bezug auf die Möglichkeit, dass die Schüler die Bücher auswählen, die sie anziehen, bringt Beweise dafür, dass der Fachlehrer bestrebt ist, günstige Produktionsbedingungen zu fördern, so dass der Zugang der Schüler zu der Sammlung, die sie im Klassenzimmer haben, ohne Verbot oder Zensur erfolgt. Es versteht sich, dass das Verb "Macht" im Sinne von "autorisiert sein" verwendet wird. Daher trägt die Autorisierung der Schüler, die Bücher auszuwählen, die sie lesen möchten, und der Zugang zu der Bücherbox, die zur Verfügung gestellt wird, wesentlich dazu bei, dass die Schüler lernen, sich auf ihre Entscheidungen sowie auf die Lesungen und Interpretationen, die sie durchführen, einzulassen. Die Aktion des Fachlehrers gibt Hinweise darauf, dass sein Diskurs und seine pädagogische Praxis weit vom traditionellen pädagogischen Diskurs entfernt sind, normalerweise autoritär, conteudistisch und magistrocêntrico. Die diskursiven Formationen, in die dieser Fachlehrer eingeschrieben ist, beziehen sich auf ideologische Formationen, die sich von Diskursen und Ideologien distanzieren, die den Lehrer als absoluten Besitzer des Wissens begreifen und endgültig, einzigartig, nicht hinterfragend oder widerlegt werden können.

Daher wird befürwortet, dass es die Aufgabe des Lehrers ist, günstige Produktionsbedingungen im Klassenzimmer zu fördern, damit die pädagogische Arbeit mit Lesen und Schreiben auf angenehme und effektive Weise erfolgen kann, um die Hauptbildungsziele der ersten Grundschuljahre zu erreichen: dem Schüler beizubringen, Texte zu lesen, zu schreiben, zu interpretieren und zu produzieren, die durch Autorschaft gekennzeichnet sind. Darüber hinaus wird eine Schule idealisiert, die den Schülern solide ein hohes Maß an Alphabetisierung und ein



hohes Maß an Alphabetisierung bietet. Daher suchen wir nach pädagogischen Praktiken, die die Bedeutung der Alphabetisierung betonen, da die gegenseitige Durchdringung von Alphabetisierung und Alphabetisierung es dem Schüler ermöglicht, kompetent zu lesen und zu schreiben und zu interpretieren, wissend, dass seine Interpretation nicht die einzige ist und dass auch viele andere möglich sind. So wird hervorgehoben, dass die Schule bei der Entwicklung eines Unterrichts, der den Schüler in die Position des Autors seines eigenen Spruchs versetzt, dazu beiträgt, dass er zuhört und darüber nachdenkt, was er sagt oder weglässt. Es ist nicht möglich, kritische Bürger, die in der Lage sind, "einzigartigen" Bedeutungen zu misstrauen, zu erziehen, sie zu befremdlichen und zu dekonstruieren, ohne in die Bildung von Autorensubjekten zu investieren.

So ist ersichtlich, dass sich dieser Fachlehrer nach Pêcheux postulantes (1997) in dem Sinne bewegt, dass er sich von den ideologischen Formationen entfernt, die festlegen, wer das Recht hat zu lesen und wer nicht. Im Klassenzimmer können alle Schüler die Position von "Literaten" einnehmen, dh Subjekte, die Bedeutungen erzeugen können. Daher ist die Besetzung einer solchen Position ein großer Fortschritt, da sich die Schüler in dieser Position durch andere Bedeutungsbereiche bewegen und ihre eigenen Erinnerungen an Bedeutungen mobilisieren können, die für sie sicherlich eine bestimmte Bedeutung haben.

5. ENDGÜLTIGE ÜBERLEGUNGEN

Die Idee in diesen abschließenden Überlegungen besteht darin, das Subjekt, das Bedeutungen formuliert, von demjenigen zu unterscheiden, das nur ein Spieler von Bedeutungen ist. Darüber hinaus ist es wichtig zu erkennen, wann mögliche Degradationen und diskursive Verzerrungen aus bestimmten Zugehörigkeiten auftreten.

In diesem Zusammenhang war die Hauptfrage dieses Artikels: Wie beeinflusst die Machtstruktur die Konstruktion des eigenen Denkens, insbesondere bei der



Konstruktion eines pädagogischen Diskurses durch den Lehrer? Daher versuchten wir, ausgehend von den Konzepten des Subjekts und der Autorschaft, darüber nachzudenken, wie die Lesarten und Zugehörigkeiten von Diskurs und Bedeutung die Existenz eines eigenen Gedankens schaffen oder verhindern, der von einer bloßen Machtstruktur getrennt ist.

In diesem Zusammenhang zeigte sich in jedem der vorgestellten Beispiele, dass die Identifikation des Lehrers mit einem historisch konstituierten sozio-amerikanischen pädagogischen Diskurs vorherrschte, wobei die Präsenz von Unmut in den Aktivitäten vorherrschte, da sie von institutionellen Zumutungen angetrieben wurden (es liest Resignation gegenüber einem früheren Diskurs von etablierter Macht, die auf Zensur basiert und begrenzt ist, Interdiktion zu einer eigenen diskursiven Konstruktion); Und nun überwog die Interpretation und Produktion (nicht die Reproduktion) von Bedeutungen durch den Fachlehrer, der sich in seinen eigenen Aussprüchen autorisierte.

Allerdings wird beobachtet, dass es heutzutage, mit dem Aufkommen und Missbrauch von moralischen Diskursen, Dogmen, wahnhaften Überzeugungen, Lehren aller Art und Ideologien, die wissenschaftliche Erkenntnisse verachten, mit der gleichzeitigen Einfügung in scheinbar autorisierte Diskurse innerhalb der Realität und in eine bestimmte Machtstruktur in einer Gesellschaft, schwierig wird, die Degradierungen und Verzerrungen der Bedeutung zu identifizieren. Wer seine eigenen Sinne formulieren will, stellt sich vielen Herausforderungen, muss bereit sein, ständig nachzuforschen, ohne sich mit dem, was er liest, denkt oder sagt, zufrieden geben zu können.

Daher wurde durch bibliographische Forschung festgestellt, dass es wichtig ist, sich seines historischen, ideologischen und sozialen Platzes bewusst zu sein, aber mit der Fähigkeit, eine kritische Übung ausüben zu können und methodisch zweifeln zu können, indem er genau diesen Ort in Frage stellt, der imaginär oder faktisch besetzt ist.



In diesem Zusammenhang hängt die Fähigkeit, Gedanken zu bilden, nach der Psychoanalyse von der ersten Beziehung ab, die zwischen Eltern und Kindern hergestellt wird, genauer gesagt zwischen der Mutter (oder wer die mütterliche Funktion ausübt) und dem Baby.

Einige wichtige Psychoanalytiker der theoretisch-klinischen Geschichte der Psychoanalyse haben auf diesem Gebiet große Fortschritte gemacht, wie der Psychoanalytiker Wilfred Ruprecht Bion, der dem Patienten helfen wollte, Gedanken zu gebären, da das Denken sowohl für ihn als auch für Freud ein Vorspiel zum Handeln (Gedankenhandeln) ist.

Um dies zu tun, sagt Bion, gibt es einen gedankenlosen Denker, der einen Denker braucht, um es zu denken. Die Fähigkeit, Gedanken zu bilden, hängt dann laut Bion von der Fähigkeit des Kindes / Individuums ab, Frustration zu tolerieren. Wenn diese Fähigkeit ausreicht, kann die gefühlte Abwesenheit zu einem Gedanken werden und so kann das Subjekt ein "Gerät zum Denken" entwickeln.

Dies hängt stark von der psychischen und biologischen Konstitution des Kindes ab, vor allem aber von der Interaktion, die zwischen mütterlichen/väterlichen und kindlichen Funktionen stattfindet. Wenn das Subjekt mit den Eltern identifiziert bleibt, wird es keinen Raum zum Nachdenken geben und dazu neigen, die gleichen Sprachmuster dieser Funktionen zu wiederholen. Wenn es eine gesunde Distanz gibt, die dem Subjekt erlaubt, er selbst zu werden, wird es möglicher, für sich selbst zu denken. Daher ist all dieses Phänomen, das in der frühen Kindheit auftritt, grundlegend, um über die Fähigkeit nachzudenken, die ein Subjekt (und insbesondere hier der Fachlehrer) haben wird, um sein eigenes Gebäude der Formulierung von Sinnen zu errichten.

So wird die Beziehung, die er im Laufe der Zeit zu anderen Autoritätspersonen haben wird, denen er auf dem Weg begegnet, wie Lehrern, Erziehern, Familienmitgliedern, Oberhäuptern und den theoretischen Linien, an denen er



festhalten wird (wie im Fall von Lehrern, in Bezug auf diskursive Formationen, die sich auf ideologische Formationen des traditionellen *School Pedagogical Discourse* – DPE beziehen), das Risiko bergen, in den Verbindungen dieser Diskurse, die ihn ausschließen, nicht wahrzunehmen.

Damit sich der Fachlehrer als Interpret historisieren kann, der die Welt interpretieren kann, muss er sich von den Sinnen lösen, die von bestimmten bereits bestehenden Machtstrukturen auferlegt werden. Bereite Reden und Sinne und Steuern sind Orte des Verbots des Denkens. Empowerment, Rechenschaftspflicht und Protagonismus passieren nur, wenn diese Verbote und Zensuren gebrochen werden.

Die Psychoanalyse als Werkzeug sowie Schulen mit ihren Hör- und Sprechgeräten können dem Subjekt helfen, zuzuhören. Könnte in diesem Sinne das Zuhören des eigenen Diskurses, indem man Resignifikationen und Umformulierungen von Bedeutungen fördert, eine Art Möglichkeit sein, ein Vater seiner selbst zu werden? Denn was auf dem Spiel steht, ist die Vaterschaft in Bezug auf das, was man denkt: ein Autor zu sein. So kann man ein Autor von sich selbst und seiner Welt sein, da das Leben auch eine Fiktion sein kann.

VERWEISE

ASSOLINI, Filomena Elaine Paiva. **A relação de sujeitos-professores com a leitura e a escrita:** implicações para suas práticas pedagógicas escolares. 2018. 323 f. Relatório de Pesquisa de Pós-doutorado. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto. 2018.

ASSOLINI, Filomena Elaine Paiva. Interpretação e Letramento no Ensino Fundamental: dificuldades e perspectivas para a prática pedagógica escolar. In: TFOUNI, Leda Verdiani (Org.). Letramento, escrita e leitura: questões contemporâneas. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 143-162. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

ASSOLINI, Filomena Elaine Paiva. Interpretação e letramento: os pilares de sustentação da autoria. 2003. 269 f. Tese (Doutorado em Ciências – Área Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2003.



ASSOLINI, Filomena Elaine Paiva. O discurso lúdico na sala de aula: letramento, autoria e subjetividade. *In*: ASSOLINI, Filomena Elaine Paiva; LASTÓRIA, Andreia Coelho (Orgs.). *Diferentes linguagens no contexto escolar*. Florianópolis: Insular, 2013. p. 33-52.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, Formação dos Professores e Globalização**: questões para a educação hoje. Tradução de Sandra Loguerio. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. Discurso e Escrit(ur)a: entre a necessidade e a (im)possibilidade de ensinar. *In*: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria.; ECKERT-HOFF, Beatriz Maria. (Orgs.). **Escrit(ur)a de si e Alteridade no espaço papel-tela**: alfabetização, formação de professores, línguas materna e estrangeira. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 17-50.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. Subjetividade e identidade (do) a professor (a) de português. *In*: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. **Identidade & discurso**: (des)construindo subjetividades. Chapecó: Argos; Campinas: Unicamp, 2003. p. 239-255.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria; CARMAGNANI, Ana Maria Grammatico. (Orgs.). **Mídia, exclusão e ensino**: dilemas e desafios na contemporaneidade. Campinas: Pontes, 2014. p. 281-296.

GINZBURG, Carlo. Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. *In*: GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143-180.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: Episódios de racismo cotidiano. Tradução Jess Oliveira. 1.ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LACAN, Jacques. **Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

LACAN, Jacques. **O seminário – livro 11**: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise (1964). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. (Org.). **A leitura e os leitores**. Campinas: Pontes, 1999.



ORLANDI, Eni Pulcinelli. **As formas do silêncio no movimento dos sentidos**. Campinas: Unicamp, 1992.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Interpretação-autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

PÊCHEUX, Michel. O Papel da memória. *In*: ACHARD, Pierre. *et al.* **Papel da memória**. Campinas: Pontes, 1999. p. 49-56.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 3. ed. Campinas: Unicamp, 1997.

TFOUNI, Leda Verdiani. A dispersão e a deriva na constituição da autoria e suas implicações para uma teoria de letramento. *In*: SIGNORINI, Inês *et al.* (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 77-94.

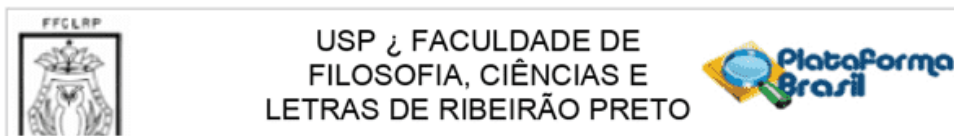
TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

ANHANG – FUßNOTE

4. Discurso Pedagógico Escolar (DPE).



ANHANG (ETHIKKOMMISSION)



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O DISCURSO NARRATIVO COMO RECURSO PARA OS SUJEITOS-ESTUDANTES DAS SÉRIES INICIAIS EXPRESSAREM SUA SUBJETIVIDADE

Pesquisador: Josiane Aparecida de Paula Bartholomeu

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 61749616.4.0000.5407

Instituição Proponente: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto- USP

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.828.139

Apresentação do Projeto:

O projeto sob responsabilidade da pesquisadora Josiane Aparecida de Paula Bartholomeu pretende utilizar o discurso narrativo em sala de aula com estudantes de ensino fundamental de 4º e 5º ano como um recurso educacional e pedagógico para que os sujeitos-estudantes ocupem a posição de sujeitos-intérpretes. A pesquisa utilizará também depoimentos escritos dos professores da escola pública de uma cidade do interior do estado de São Paulo. A autora propõe que tanto as crianças como os professores participantes da pesquisa sejam capazes de falar de si como sujeitos e intérpretes-historicizados. O referencial teórico-metodológico que a autora propõe para a pesquisa é a Análise de Discurso de procedência francesa, a Teoria Sócio-Histórica do Letramento e a psicanálise lacaniana.

Apresentação do Projeto:

Objetivo da Pesquisa:

A pesquisa apresenta como objetivo geral: investigar e compreender as possibilidades de estudantes das séries iniciais em utilizar o discurso narrativo para expressar sua subjetividade, seus sentimentos, emoções, argumentos, para "falarem de si".

Como objetivos específicos a autora indica:

1. Investigar as possibilidades de sujeitos-estudantes do ensino fundamental do sistema público

Endereço: Av. Bandeirantes 3.900

Bairro: Monte Alegre

CEP: 14.040-901

UF: SP

Município: RIBEIRÃO PRETO

Telefone: (16)3315-4811

Fax: (16)3315-9101

E-mail: coetp@ffclrp.usp.br

USP & FACULDADE DE
FILOSOFIA, CIÊNCIAS E
LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO

Continuação do Parecer: 1.828.139

constituírem-se como intérpretes-historicizados dentro das práticas pedagógicas desenvolvidas atualmente, ou seja, ocupar a posição de intérprete-historicizado é ser capaz de realizar leituras, ultrapassando e transpassando os sentidos restritos, inscrevendo e formulando outros sentidos, independente de trabalhos orais ou escritos.

2. Analisar, a partir dos discursos narrativos escritos, a emergência da autoria, observando o processo e o envolvimento com o ato de narrar, bem como as implicações ideológicas e psicológicas dessa ação entre sujeitos-estudantes, sujeitos-professores e demais integrantes da unidade escolar.

Não há avaliação de riscos e benefícios da pesquisa no projeto nem no termo de consentimento livre e

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Não há riscos previsíveis ou benefícios diretos para os participantes.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa proposta é interessante e promissora tanto para a formação de professores quanto para os estudos de ensino-aprendizagem. A revisão bibliográfica cuidadosa e abrangente indica uma preocupação com a fundamentação teórica do mesmo. Embora o projeto apresentado tenha deficiências metodológicas, do ponto de vista das exigências do CEP, estas não inviabilizam sua aprovação.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Termos adequados.

Recomendações:

Sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem inadequações.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_816394.pdf	27/10/2016 20:46:09		Aceito
Outros	Autorizacao_escola.pdf	27/10/2016 20:42:45	Josiane Aparecida de Paula	Aceito

Endereço: Av. Bandeirantes 3.900**Bairro:** Monte Alegre**CEP:** 14.040-901**UF:** SP**Município:** RIBEIRÃO PRETO**Telefone:** (16)3315-4811**Fax:** (16)3315-9101**E-mail:** coetp@ffclrp.usp.br

**USP & FACULDADE DE
FILOSOFIA, CIÊNCIAS E
LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO**

Continuação do Parecer: 1.828.139

Outros	Autorizacao_escola.pdf	27/10/2016 20:42:45	Bartholomeu	Aceito
Outros	Questoes.docx	27/10/2016 20:34:50	Josiane Aparecida de Paula Bartholomeu	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_participante.doc	27/10/2016 20:33:40	Josiane Aparecida de Paula Bartholomeu	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_responsaveis_menores.doc	27/10/2016 20:33:09	Josiane Aparecida de Paula Bartholomeu	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_mestrado.docx	27/10/2016 20:31:24	Josiane Aparecida de Paula Bartholomeu	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_nova.pdf	27/10/2016 20:29:06	Josiane Aparecida de Paula Bartholomeu	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIBEIRAO PRETO, 21 de Novembro de 2016

Assinado por:
Patricia Nicolucci
(Coordenador)

Endereço: Av. Bandeirantes 3.900**Bairro:** Monte Alegre**CEP:** 14.040-901**UF:** SP**Município:** RIBEIRAO PRETO**Telefone:** (16)3315-4811**Fax:** (16)3315-9101**E-mail:** coetp@ffclrp.usp.br



Eingereicht: März, 2021.

Genehmigt: Juli 2022.

¹ Postdoktorand. Promotion in Psychologie. ORCID: 0000-0002-8433-4862.

² Psychoanalytiker. Er hat einen Abschluss in Psychoanalyse und Rechnungswesen. Master-Abschluss in interdisziplinärem Programm in Gesundheitswissenschaften von UNIFESP.

³ PhD in Progress in Education. ORCID: 0000-0003-4336-5803.