



Fundação

CECIERJ

Consórcio **cederj**

Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro

Linguística V

Volume Único

Bethania Sampaio Corrêa Mariani

Fernanda Lunkes

Juciele Pereira Dias

Luiza Castello Branco

Raphael de Moraes Trajano



**GOVERNO DO
Rio de Janeiro**

**SECRETARIA DE CIÊNCIA,
TECNOLOGIA, INOVAÇÃO E
DESENVOLVIMENTO SOCIAL**

**UNIVERSIDADE
ABERTA DO BRASIL**

**MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO**



Apoio:



FAPERJ

Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo
à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro

Fundação Cecierj / Consórcio Cederj

www.cederj.edu.br

Presidente

Carlos Eduardo Bielschowsky

Vice-presidente

Marilvia Dansa de Alencar

Coordenação do Curso de Letras

UFF - Livia Maria de Freitas Reis Teixeira

Material Didático

Elaboração de Conteúdo

Bethania Sampaio Corrêa Mariani
Fernanda Lunkes
Juciele Pereira Dias
Luiza Castello Branco
Raphael de Moraes Trajano

Direção de Design Instrucional

Cristine Costa Barreto

Coordenação de Design Instrucional

Bruno José Peixoto
Flávia Busnardo da Cunha
Paulo Vasques de Miranda

Design Instrucional

Bruna Damiana

Biblioteca

Raquel Cristina da Silva Tiellet
Simone da Cruz Corrêa de Souza
Vera Vani Alves de Pinho

Diretoria de Material Impresso

Marianna Bernstein

Revisão Linguística

Beatriz Fontes
Elisa Silveira
Licia Matos
Mariana Caser
Yana Gonzaga

Ilustração

Vinicius Mitchell

Capa

Vinicius Mitchell

Programação Visual

Deborah Curci
Larissa Averbug
Maria Fernanda de Novaes

Produção Gráfica

Fábio Rapello Alencar
Ulisses Schnaider

Copyright © 2018, Fundação Cecierj / Consórcio Cederj

Nenhuma parte deste material poderá ser reproduzida, transmitida e gravada, por qualquer meio eletrônico, mecânico, por fotocópia e outros, sem a prévia autorização, por escrito, da Fundação.

L755

Linguística V. Volume único / Bethania Sampaio Corrêa Mariani...[et al]. – Rio de Janeiro : Fundação Cecierj, 2018.

332p.; 19 x 26,5 cm.

ISBN: 978-85-458-0124-5

1. Linguística. 2. Leitura. I. Lunkes, Fernanda. II. Dias, Juciele Pereira. III. Branco, Luiza Castello. IV. Trajano, Raphael de Moraes.
1. Título.

CDD:469.127

Governo do Estado do Rio de Janeiro

Governador

Luiz Fernando de Souza Pezão

Secretário de Estado de Ciência, Tecnologia, Inovação e Desenvolvimento Social

Gabriell Carvalho Neves Franco dos Santos

Instituições Consorciadas

CEFET/RJ - Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca

Diretor-geral: Carlos Henrique Figueiredo Alves

FAETEC - Fundação de Apoio à Escola Técnica

Presidente: Alexandre Sérgio Alves Vieira

IFF - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense

Reitor: Jefferson Manhães de Azevedo

UENF - Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro

Reitor: Luis César Passoni

UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Reitor: Ruy Garcia Marques

UFF - Universidade Federal Fluminense

Reitor: Sidney Luiz de Matos Mello

UFRRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

Reitor: Roberto Leher

UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Reitor: Ricardo Luiz Louro Berbara

UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Reitor: Luiz Pedro San Gil Jutuca

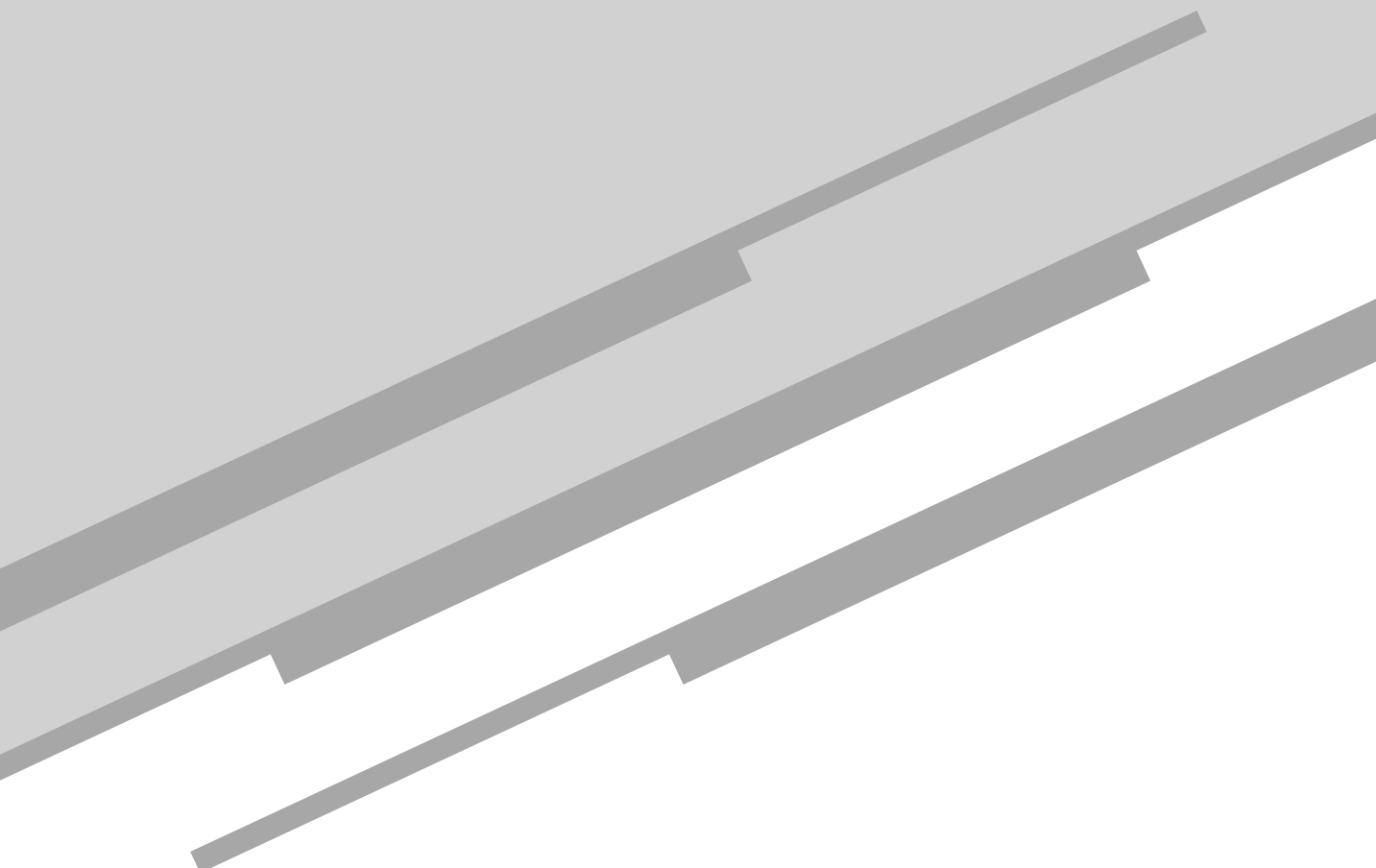
Sumário

Aula 1 • A leitura	7
<i>Bethania Sampaio Corrêa Mariani</i>	
Aula 2 • Os sentidos de leitura.....	23
<i>Bethania Sampaio Corrêa Mariani</i>	
Aula 3 • Leitura e processamento de textos	39
<i>Bethania Sampaio Corrêa Mariani</i>	
<i>Juciele Pereira Dias</i>	
<i>Luiza Castello Branco</i>	
Aula 4 • Leitura e percurso de sentidos.....	71
<i>Bethania Sampaio Corrêa Mariani</i>	
<i>Fernanda Lunkes</i>	
Aula 5 • Leitura e análise do discurso	101
<i>Bethania Sampaio Corrêa Mariani</i>	
<i>Raphael de Moraes Trajano</i>	
Aula 6 • Leitura, interpretação e compreensão	133
<i>Bethania Sampaio Corrêa Mariani</i>	
<i>Raphael de Moraes Trajano</i>	
Aula 7 • Leitura e formação do leitor I	165
<i>Bethania Sampaio Corrêa Mariani</i>	
<i>Juciele Pereira Dias</i>	
Aula 8 • Leitura e formação do leitor II	187
<i>Bethania Sampaio Corrêa Mariani</i>	
<i>Luiza Castello Branco</i>	
Aula 9 • Leitura e intertextualidade	229
<i>Bethania Sampaio Corrêa Mariani</i>	
<i>Fernanda Lunkes</i>	
Aula 10 • Leitura, arquivo e memória	251
<i>Bethania Sampaio Corrêa Mariani</i>	
<i>Juciele Pereira Dias</i>	
Aula 11 • Leitura, sociedade e cidadania.....	273
<i>Bethania Sampaio Corrêa Mariani</i>	
<i>Raphael de Moraes Trajano</i>	

Aula 12 • Leitura e biblioteca escolar	305
<i>Bethania Sampaio Corrêa Mariani</i>	
<i>Raphael de Moraes Trajano</i>	
<i>Juciele Pereira Dias</i>	
 Aula 13 • Leitura e mídia	 327
<i>Bethania Sampaio Corrêa Mariani</i>	
<i>Fernanda Lunkes</i>	
 Aula 14 • Leitura e imagem	 359
<i>Bethania Sampaio Corrêa Mariani</i>	
<i>Fernanda Lunkes</i>	
 Aula15 • Leitura e novas tecnologias.....	 387
<i>Bethania Sampaio Corrêa Mariani</i>	
<i>Juciele Pereira Dias</i>	
<i>Raphael de Moraes Trajano</i>	
 Referências.....	 409

Aula 1

A leitura



Bethania Sampaio Corrêa Mariani

Meta

Apresentar a temática da leitura e sua importância para a formação do professor.

Objetivos

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

1. reconhecer a importância da leitura na formação do professor;
2. definir *leitura* de acordo com o propósito deste nosso curso.

Introdução

Não é de hoje que muito se fala em leitura. Basta reunirmos dois ou três professores universitários ou de Ensino Médio, que o tema da falta de leitura ou do despreparo dos alunos no quesito leitura surge num forte debate. Nossos governantes, atentos a essa questão, enfatizam a importância da leitura e da formação do leitor em documentos oficiais do Ministério da Educação, como nos programas de alfabetização e nos atuais **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**. A questão da leitura também comparece na mídia impressa e televisiva, seja na divulgação dos resultados de testes como o Pisa, seja ao noticiar experiências bem-sucedidas realizadas por programas educacionais mais especificamente voltados para o trabalho com leitura, como o **Proler** (Programa Nacional de Incentivo à Leitura).



Você sabe o que é o Pisa? Trata-se do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes que congrega países que têm interesse em avaliar globalmente seus estudantes, a fim de obter indicadores, ou seja, estatísticas que contribuam para a organização de políticas de ensino. O Brasil participa do Pisa e nossos estudantes, a cada três anos, são avaliados nos conteúdos *leitura*, *matemática* e *ciências*. Para saber mais sobre o Pisa, consulte <http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>.

As perguntas “O que é leitura?” e “O que é ler?”, que parecem tão simples, na verdade suscitam uma série de outros questionamentos muito importantes na formação de um professor que tem como meta formar leitores. Assim, a pergunta “Como formar um leitor?” também é importante e de difícil resposta.

Basta estar alfabetizado para ser um leitor? É necessário algum livro especial para alfabetizar e atrair o jovem aprendiz para a leitura? Qual o papel da família e da escola no estímulo à leitura? É necessário ter acesso a bibliotecas e salas de leitura para formar um leitor? Qual a relação entre a leitura e o mundo que nos cerca? Ler e interpretar querem dizer a mesma coisa?

PCN

Programa nacional desenvolvido pelo MEC para definir os conteúdos programáticos das escolas. Para saber mais, acesse: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf> e http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12657%3Aparametros-curriculares-nacionais-5o-a-8o-series&catid=195%3Asebeducacao-basica&Itemid=859.

Proler

Projeto vinculado à Biblioteca Nacional e ao Ministério da Cultura que tem como objetivo incentivar e valorizar a leitura em todas as regiões do Brasil. Para saber mais sobre o Proler, sua agenda de eventos e suas atividades, consulte o *site* <http://www.bn.br/proler/>.

Reflexões iniciais sobre leitura

Quando lemos depoimentos de alguns de nossos famosos escritores, descobrimos que não há um consenso sobre a leitura. O que os levou para a leitura e, depois, o que os levou a se tornarem escritores? Alguns escritores sofreram para aprender a ler, outros, que não têm recordação penosa, lembram da didática do seu tempo com algum humor. Alguns eram pobres, outros vieram de famílias de classe média, enfim, todos em algum momento foram fagocitados pelas letras.



Lembro, aqui, as histórias que envolvem a alfabetização de um grande escritor brasileiro, Graciliano Ramos. Quando tinha cinco anos, seu pai tentou alfabetizá-lo, mas Graciliano não passou da quinta letra do alfabeto:

Meu pai não tinha vocação para o ensino, mas quis meter-me o alfabeto na cabeça. Resisti, ele teimou – e o resultado foi um desastre. Cedo revelou impaciência e assustou-me. Atirava rápido meia dúzia de letras, ia jogar solo. À tarde pegava um côvado, levava-me para a sala de visitas – e a lição era tempestuosa. [...] Enfim consegui familiarizar-me com as letras quase todas. Aí me exibiram outras vinte e cinco, diferentes das primeiras e com os mesmos nomes delas. Atordoamento, preguiça, desespero, vontade de acabar-me. [...] Um inferno. Resignei-me – e venci as malvadas.” (RAMOS, 19-- , p. 106).

Depois, Mocinha, uma de suas irmãs, se incumbiu da tarefa e com seriedade lhe ensinava provérbios: “A preguiça é a chave da pobreza. Quem não ouve conselhos raras vezes acerta. Fala pouco e bem; ter-te-ão por alguém.” (RAMOS, 19-- , p. 109).

Mas Graciliano, encucado, perguntava: “Mocinha, quem é o Ter-teão?” (in MORAES, 1992, p. 11). Tempos depois, Graciliano foi encaminhado para a escola de sua cidade. Momento solene, como nos conta o próprio escritor:

Lavaram-me, esfregaram-me, pentearam-me, cortaram-me as unhas sujas de terra. E, com roupa nova de fustão branco, os sapatos roxos de marroquim, o gorro de palha, folhas de almanaque numa caixa, penas, lápis, uma brochura de capa amarela, saí de casa, tão perturbado que não vi para onde me levavam. (RAMOS, 19-- , p. 117).

Na escola, Graciliano conheceu D. Maria, uma professora carinhosa e paciente que, além das letras, ensinou-lhe noções de higiene, como lavar as orelhas. E foi também na escola que se deparou com o livro de contos do Barão de Macaúbas. Mais uma vez, nosso autor se espantava com algumas frases, que, para ele, eram desprovidas de clareza, como: “Passarinho, queres tu brincar comigo?” (RAMOS, 19-- , p. 126), ao que ele dizia para si: “Forma esquisita de pensar.” (RAMOS, 19-- , p. 126).

Para coroar esses momentos iniciais de sua formação como leitor, o segundo livro que a escola obrigou os alunos a ler foi *Os Lusíadas*:

Sim, senhor: Camões, em medonhos caracteres borrados – e manuscritos. Aos sete anos, no interior do Nordeste, ignorante da minha língua, fui compelido a adivinhar, em língua estranha, as filhas do Mondego, a linda Inês, as armas e os barões assinalados. Um desses barões era provavelmente o de Macaúbas, o dos passarinhos, da mosca, da teia de aranha. (RAMOS, 19-- , p. 130).

Apesar desses difíceis momentos iniciais marcados por métodos de alfabetização que mais afastavam do que atraíam, das doenças que abatiam seu corpo franzino e dos problemas financeiros que sua família enfrentava, Graciliano Ramos foi se tornando um leitor imaginativo e voraz.

Outro escritor brasileiro, o gaúcho Mário Quintana, também escreveu sobre suas experiências de leitura na escola:

Sim, havia aulas de leitura naquele tempo. A classe toda abria o livro na página indicada, o primeiro da fila começava a ler e, quando o professor dizia “adiante!”, aí do que estivesse distraído, sem atinar o local do texto! Essa leitura atenta e compulsória seguia assim, banco por banco, do princípio ao fim da turma (QUINTANA, 1977, p. 128).

As perguntas que fizemos na introdução da aula são algumas das que nosso curso de Linguística V tem como objetivo responder. Ao se tornar professor, você vai se deparar com um cotidiano de sala de aula em que a leitura estará presente de forma permanente, seja em função de livros

didáticos e de literatura, ou de outros textos impressos, como jornais, revistas e, até mesmo, bulas de remédios e manuais de instrução! Por isso, em geral, quando falamos em leitura, associamos de forma direta o ato de ler à leitura de textos escritos.

Você já reparou que, muitas vezes, livros velhos são vendidos em bancas improvisadas nas ruas, e há sempre pessoas olhando, folheando, comprando?



Rodrigo H. Castilhos

Figura 1.1: Pessoas na feira de livros.

http://pt.wikipedia.org/wiki/Feira_do_Livro_de_Porto_Alegre.

Para muitas pessoas, os textos escritos, sobretudo os livros de ficção, funcionam como companheiros em diversos momentos da vida.

Hoje em dia, além dos livros, jornais e revistas, há outras ferramentas que permitem acessar textos, a saber, os instrumentos eletrônicos. Falamos, aqui, dos celulares, dos computadores e *tablets*, modernos aparelhos eletrônicos que com seus aplicativos permitem fazer *download* das obras literárias disponibilizadas em *sites* de acesso gratuito.



Sites de literatura com acesso gratuito:

- <http://www.brasilcultura.com.br/literatura/199-livros-de-grandes-autores-para-baixar-e-ler-ou-imprimir-sao-todos-em-%E2%80%98pdf%E2%80%99/>
- <http://www.dominiopublico.gov.br/>
- <http://www.revistabula.com/647-10-livros-classicos-para-download/>
- <http://sonoticiaboa.band.uol.com.br/noticia.php?i=1322>
- <http://noticias.universia.com.br/tempo-livre/noticia/2012/10/18/975760/45-classicos-da-literatura-mundial-download-gratis.html>
- http://www.literaturabrasileira.net/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=21

Você já se perguntou se haveria alguma diferença entre ler um texto no papel ou na tela de um desses instrumentos tecnológicos? Para algumas pessoas, nada substitui o virar as páginas de um bom romance, o folhear despreocupadamente as páginas de um jornal, o buscar uma receita específica em um livro de culinária. Para elas, o prazer de ler está também no contato com a folha impressa, com a possibilidade de marcar passagens e escrever nas margens, ou seja, o leitor se engaja de tal forma no que lê, que sente necessidade de deixar suas marcas de leitura na própria obra. Muitas vezes, essas pessoas gostam de comprar livros em sebos e, ao invés de se incomodar com o fato de serem livros já manuseados, acham graça ao descobrir marcas de leituras passadas.

Porém, quando nos deparamos com gerações mais jovens, vemos que o uso dos aparelhos eletrônicos já está tão naturalizado que o papel impresso virou coisa de um passado longínquo. Vemos nossos alunos em sala sempre conectados com algum celular, seja para ouvir músicas, entrar em redes sociais ou trocar mensagens com colegas. Como futuro professor, você precisa se perguntar sobre o impacto dessas tecnologias na sua formação e na formação dos seus alunos.



Figura 1.2: Lendo em um *tablet*.



Em seu texto “Leitura e interpretação”, a professora Ligia Chiappini propõe uma discussão parecida com a da nossa aula:

Mas a leitura de livros está mesmo ameaçada. Cada vez há menos tempo para ler, cada vez há menos dinheiro para comprar livros. E cada vez há menos competência das escolas para formar leitores. Entretanto, é preciso considerar que os textos voltam com os computadores e CD-ROM. O livro volta, em pé, como previu **Walter Benjamin**, mas volta. Como enfrentar essa volta sem a formação específica do leitor? Como ler sem concentração e vagar? (CHIAPPINI, 1994, p. 54).

**Walter
Benjamin
(1892-1940)**

Ensaísta, crítico literário,
tradutor e filósofo, alemão.

Atividade 1

Atende ao objetivo 1

Você gosta de ler? Como foi o seu primeiro contato com a leitura de textos? O que você lia quando criança? Redija um parágrafo, de aproximadamente cinco linhas, sobre suas lembranças.

Resposta comentada

Espera-se que você escreva sobre suas lembranças iniciais como leitor. Como você começou a ler? Como foi sua alfabetização? Qual o primeiro livro que ganhou?

Leitura do mundo e leitura da palavra escrita

Até agora conversamos sobre a leitura tendo os livros como principal foco de nossa atenção. Sem dúvida, como nos diz Maria Helena Martins, em seu clássico livro *O que é leitura*, quando falamos em leitura,

podemos ter em mente alguém lendo jornal, revista, folheto, mas o que é mais comum é pensarmos em leitura de livros. E quando se diz que uma pessoa gosta de ler, “vive lendo”, talvez seja rato de biblioteca ou consumidor de romances, histórias em quadrinhos, fotonovelas. Se “passa em cima dos livros”, via de regra estuda muito. (MARTINS, 1988, p. 7).

No entanto, como nos lembra a autora, algumas expressões na língua portuguesa nos permitem pensar de forma mais ampla sobre a leitura. Por exemplo, você, provavelmente, já ouviu as expressões *leitura corporal*, *leitura do olhar*, *leitura da mão*, não é mesmo? E ler o céu, ler o tempo? Ou, ainda, diz-se ler as ondas do mar ou o movimento de uma cidade. Também podemos dizer que lemos as imagens de um cartaz, não é mesmo? O que estaria em jogo nessas formas de falar e de usar o verbo *ler*?

Se substituirmos o verbo *ler* nas expressões mencionadas acima por outros verbos com sentido próximo, podemos colocar *compreender*, *significar*, *dar sentido*. Vamos fazer esse exercício de substituição parafrástica? Em outras palavras, com que outros verbos podemos representar o verbo *ler*?

Paráfrase

Recurso discursivo que consiste em repetir, com outras palavras, algo que já foi dito.

Paulo Freire (1921-1997)

Importante educador brasileiro, responsável pela implementação de uma revolucionária proposta pedagógica de alfabetização de adultos. Para saber mais sobre Paulo Freire, visite o site de sua fundação: <http://www.paulofreire.org/en/>.

O que essas **paráfrases** para o verbo *ler* nos ensinam é que reagimos significativamente ao que nos cerca, ou seja, simbolizamos, interpretamos, damos sentido ao que nos acontece. E fazemos isso mesmo antes de aprender a falar. Quando aprendemos a falar, usamos nossa língua materna para expressar o que pensamos, sentimos, queremos, negamos etc. E fazemos isso sempre em relação a tudo e a todos que nos rodeiam, no tempo histórico em que vivemos, com a memória que temos.

Paulo Freire afirmou que

A leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. [...] este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. (FREIRE, 1983, p. 22).

Nessa citação de Paulo Freire, queremos chamar sua atenção para esse movimento dinâmico mencionado por ele, entre a leitura do mundo e a da palavra escrita. Vamos refletir juntos?

Nem sempre prestamos atenção ao que nos rodeia, nem no que fazemos cotidianamente. Ou, ao contrário, podemos notar com mais atenção determinados detalhes que, para outros, podem passar despercebidos. Podemos, por exemplo, entrar em um supermercado para fazer compras e, de um modo mecânico, pegar sempre a mesma marca de arroz, por puro hábito. Porém, em um dado momento, é possível que percebamos, em outra prateleira, outra marca de arroz e, então, paramos para comparar as duas marcas. Dessa forma, deixamos de fazer algo de forma automática e passamos a prestar atenção nos detalhes, não apenas dessa marca de arroz, mas de todas as outras variedades que estão nas prateleiras. É nesse sentido que diremos que estamos *lendo*, pela primeira vez, não apenas as marcas de arroz, mas o supermercado como um todo, ou seja, passamos a verificar as marcas, os rótulos e a variedade e disposição das mercadorias nas prateleiras. Assim, *lemos* o supermercado de forma indagativa, crítica.



Figura 1.3: Pessoas no supermercado.

E por quê? Porque passamos a significar, a dar sentidos ao que vemos e compramos. O mesmo pode ocorrer com tudo o que nos rodeia: família, amigos, local de trabalho, lazer, estudos... Em dado momento, prestamos atenção, por motivos pessoais que nem sempre são conscientes, a aspectos do que nos cercam, e passamos a simbolizá-los, ou seja, a dar-lhes os sentidos que têm a ver com nossa história e com as circunstâncias imediatas e históricas que nos cercam.

Nesse sentido, fazemos a leitura do mundo, uma leitura que dá sentidos e, portanto, é uma leitura atenta, questionadora, crítica.

Qual a relação disso tudo com o texto escrito? Vimos, com Paulo Freire, que essa leitura do mundo precede a leitura da palavra escrita e que a leitura da palavra escrita retorna para o mundo. Em outras palavras, quanto mais compreendemos e damos sentido ao mundo que nos cerca, mais podemos fazer relações com os textos que lemos. Ao mesmo tempo, os textos que lemos podem contribuir muito no modo como passamos a ler o mundo que nos rodeia.

Quando começamos a organizar os conhecimentos adquiridos, a partir das situações que a realidade impõe e da nossa atuação nela; quando começamos a estabelecer relações entre as experiências e a tentar resolver os problemas que se nos apresentam – aí então estamos procedendo leituras, as quais nos habilitam basicamente a ler tudo e qualquer coisa. Esse seria, digamos, o lado otimista e prazeroso do aprendizado da leitura. Dá-nos a impressão de o mundo estar ao nosso alcance; não só podemos compreendê-lo, conviver com ele, mas até modificá-lo à medida que incorporamos nossas experiências de leitura (MARTINS, 1988, p. 17).

Aqui está a beleza da leitura do mundo em sua relação com a leitura do texto escrito. Se compreendemos que ler é muito mais do que decifrar as palavras escritas, podemos compreender o alcance da leitura na formação de nosso aluno. Ao ensinar leitura, tentaremos fazer com que nossos alunos estabeleçam relações entre o que estão lendo e o mundo que os cerca, assim, eles farão descobertas prazerosas ao dar sentidos para o que estão lendo, escrevendo, vendo, ouvindo ou falando. Poderão usar a imaginação, lembrar e inventar no movimento de dar sentido ao que estão lendo. A beleza está justamente na descoberta não apenas de que eles são capazes de atribuir sentidos às coisas, mas sobretudo na descoberta de que estão sempre fazendo isso.

Vamos a outro exemplo? Olhe a fotografia a seguir. Ela retrata a parede de uma casa em uma rua da cidade do Rio de Janeiro.



Bethania Mariani

Figura 1.4: Parede pichada.



Pichação

Do ponto de vista do poder instituído, compreende-se a pichação – “com seus estranhos sinais gráficos” (ORLANDI, 2004, p. 110) – como sujeira nas paredes dos muros, dos monumentos e das casas, ou pode ser lida como marcas que delimitam territórios, que escrevem histórias de grupos socialmente discriminados ou que

reivindicam um espaço de fala. Das letras inscritas nas pichações, compreende-se muito pouco, em função de sua indistinção gráfica. Porém, podemos nos perguntar: indistinção gráfica para quem? Tal indistinção gráfica, alerta Orlandi (2004), não é apartada da exclusão social e urbana de muitos dos pichadores e, nesse sentido, no gesto da pichação, materializa-se um gesto de luta que torna visível o seu significar, ao mesmo tempo em que significa um modo singular de existência e de resistência. (MARIANI; MEDEIROS, 2013).

A parede da casa retratada na **Figura 1.4** está coberta de pichações, cujas letras mal conseguimos distinguir e, assim, essas marcas pintadas são muito enigmáticas, já que não sabemos o que querem dizer. No entanto, os grupos de pichadores podem lê-las: para eles, o tamanho e o traçado das letras, as cores, o local da inscrição, enfim, todos os detalhes que podem passar despercebidos para um leigo fazem sentido e significam alguma coisa. Assim, podemos dizer que, nas paredes da cidade, escreve-se um discurso urbano com suas reivindicações, gestos de resistência e códigos incompreensíveis para muitos dos moradores.

Porém, repare em uma dessas pichações. Uma em que está escrito “SMH9”. Essa pichação, em particular, pode ser decifrada por nós. Na verdade, trata-se da sigla da Secretaria Municipal de Habitação, seguida de um número. Agora você já é capaz de decifrar o que SMH quer dizer, mas, para SMH9 fazer sentido, é necessário relacionar a sigla seguida do número 9 à situação da cidade do Rio de Janeiro, a partir de 2012. Em outras palavras, para compreendermos ainda melhor o processo de produção de sentidos da sigla SMH9 pichada na parede de uma casa, precisamos relacioná-la ao fato de que a cidade do Rio de Janeiro vem passando por uma reforma urbana, em função da qual a Secretaria Municipal de Habitação faz pichações em paredes de casas que serão demolidas. Agora que relacionou a sigla com as condições sociais da pichação dela, você é capaz de produzir sentidos para essa pichação. Você pode, por exemplo, se perguntar se a reforma urbana é benéfica para todos. Se todos os moradores da cidade do Rio de Janeiro foram ouvidos. Se a SMH tem o direito de pichar as paredes das casas, e assim por diante.

Como você pode perceber ao fazer esse rápido exercício referente **Figura 1.4**, você realizou uma leitura crítica da pichação presente nela e, simultaneamente, uma leitura crítica da realidade urbana da cidade do Rio de Janeiro.



No início do século XX, no Brasil, os livros chegavam às mãos dos leitores, invariavelmente, após meses de viagem de navio e de trem, quando não andavam também em carros puxados por cavalos ou no lombo de burros. Porém, especialmente nas capitais litorâneas, sempre havia quem quisesse encomendar e quem se encarregasse de fazer a ponte entre livro e leitor. Os livros eram esperados, disputados, discutidos nos salões e nas livrarias, muitas delas transformadas em centros de convivência política, cultural, de intercâmbio de ideias e fofocas letradas. As traduções para o português eram poucas; os mais afoitos liam no original, principalmente obras em francês e em espanhol. Poetas românticos, simbolistas e parnasianos eram lidos e declamados; defendiam-se e combatiam-se ideias e ideais de romancistas, filósofos, cientistas, personalidades ilustres. [...] Quando surge, a televisão traz promessas de democratizar a leitura por meio da imagem. [...] Assim, chegamos ao final do século XX: assolados pela eletrônica sem que tenhamos firmado uma tradição de leitores de textos. (MARTINS, 1994, p. 165 e 166).

Atividade 2

Atende ao objetivo 2

1. Escreva um resumo de três linhas com as ideias de Paulo Freire.

2. Pense bem e reflita: você concorda com a ideia de que no Brasil ainda não firmamos uma tradição de leitores de textos?

Resposta comentada

1. Espera-se que você retire do texto de Paulo Freire os pontos principais, sintetizando-os em três linhas.
2. Espera-se que você escreva sua opinião sobre o tema proposto, justificando a sua resposta.

Conclusão

Nossa tarefa, como professores, é trabalhar a leitura em sala de sala sempre de forma crítica. É importante que nosso aluno seja capaz de ler criticamente o texto escrito, seja esse texto literário, científico, jornalístico, ou, ainda, composto por imagens. Ler criticamente é estabelecer relações entre o que foi lido e o mundo, e vice-versa.

Atividade final

Atende aos objetivos 1 e 2

Leia os fragmentos de texto a seguir:

“Ler é realizar a *experiência* de *se* pensar *pensando* o mundo.” (YUNES, 2002, p. 25).

“Ler é solidarizar-se pela reflexão, pelo diálogo com o outro, a quem altera e que o altera.” (YUNES, 2002, p. 32).

Você pode dar algum exemplo de leitura que tenha feito durante o seu curso de Letras, uma leitura em que tenha realizado a experiência de se pensar e pensar o mundo? E você se lembra de algum livro que tenha lido que tenha alterado você mesmo ou alguma colega ou familiar?

Resposta comentada

Esperamos que você seja capaz de citar livros que tenha lido ao longo do curso de Letras e relacionar essas leituras com a experiência de se pensar e de pensar o mundo.

Resumo

Durante esta aula, nós introduzimos algumas reflexões iniciais sobre a leitura, sobre o ato de ler, e, também fizemos reflexões sobre a formação do leitor. Você acompanhou a aula e, agora, pode depreender a complexidade que envolve a ideia de leitura. Os textos que lemos podem contribuir na maneira como atribuímos sentidos ao mundo que nos cerca. Há uma relação entre o que lemos e o mundo em que vivemos. Assim, ler é mais do que decifrar as palavras escritas.

Informações sobre a próxima aula

Na próxima aula, veremos os sentidos da palavra *leitura*, ou seja, você vai aprender que a noção de leitura deve ser compreendida de maneira ampla ou mais restrita, e, assim, variar conforme o ponto de vista teórico adotado.

Leituras recomendadas

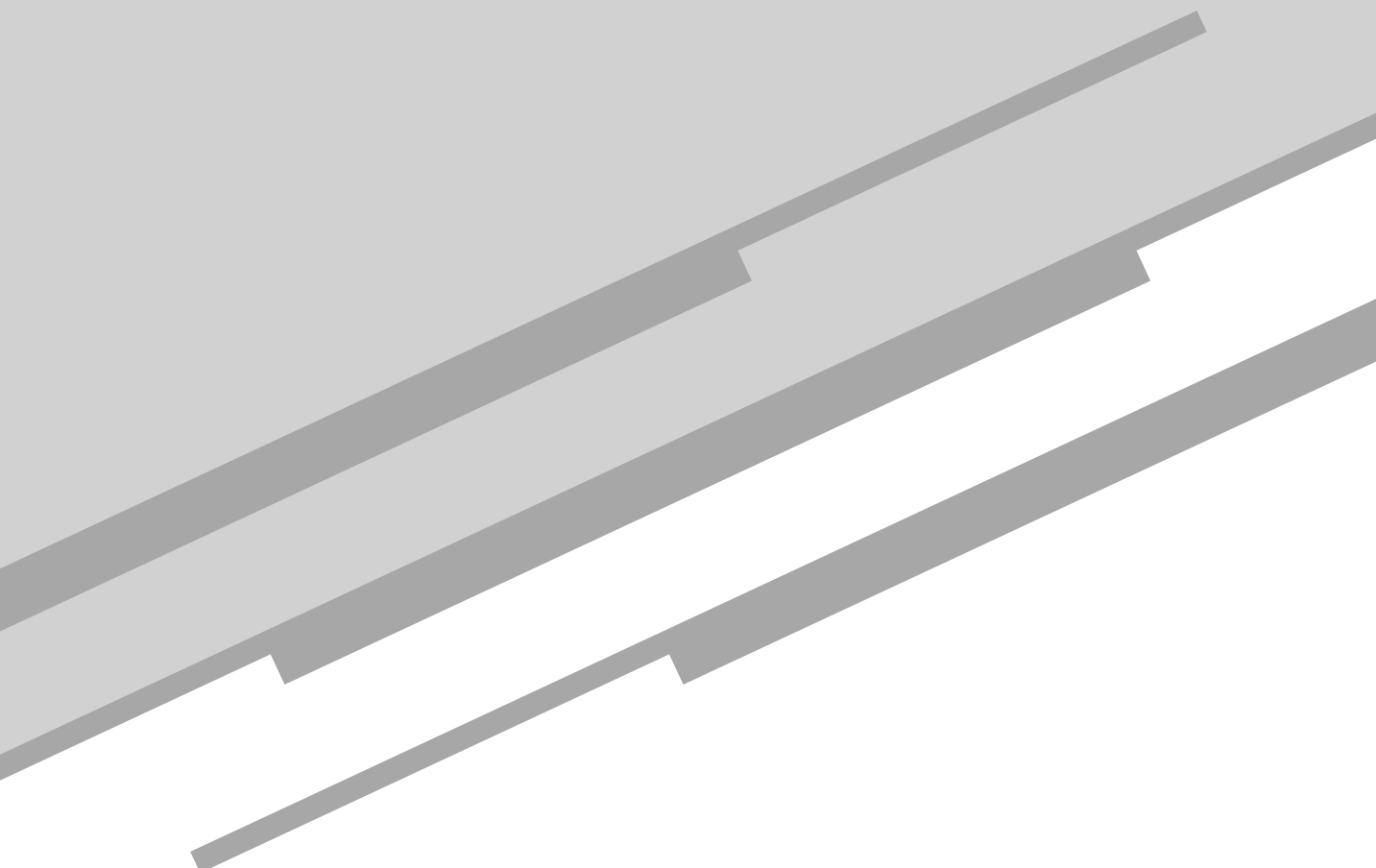
PROUST, Marcel. *Sobre a leitura*. Campinas: Pontes, 1989.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996.

ZUZAK, Markus. *A menina que roubava livros*. São Paulo: Intrínseca, 2007.

Aula 2

Os sentidos de leitura



Bethania Sampaio Corrêa Mariani

Meta

Apresentar elementos fundamentais para a compreensão da leitura como uma prática social crítica, questionadora e libertária, fundamentalmente constitutiva da relação escolar.

Objetivos

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

1. reconhecer a importância da leitura na formação do professor;
2. reconhecer e discernir aspectos pedagógicos na formação de um leitor.

Introdução: os sentidos da palavra *leitura*

Com a primeira aula de nosso curso, você começou a perceber a complexidade do ato de ler e, sobretudo, no que diz respeito à formação do leitor.

Na aula de hoje, você vai aprender que a palavra *leitura* pode ser definida em termos amplos ou em termos mais restritos, ou seja, pode ter mais de um sentido.

De uma maneira geral, ampla, entende-se *leitura* como a possibilidade de atribuir sentidos. E nós, seres humanos, estamos sempre atribuindo sentidos a tudo que nos cerca! Assim sendo, podemos atribuir sentidos tanto ao que lemos e ao que escutamos, quanto, ainda, ao que vemos. Vamos pensar um pouco sobre isso?

Quando lemos textos escritos, podemos atribuir sentidos a textos literários, científicos, jornalísticos, religiosos, jurídicos, e também a textos técnicos, como bulas de remédios, manuais de instrução, avisos ou, também, textos que circulam nas ruas de nossas cidades, como pichações e *outdoors*.

Na maioria das vezes, sem nos darmos conta, significamos o texto lido de acordo com valores dominantes na nossa época histórica. No entanto, sempre é possível atribuir mais de um sentido à leitura de um texto, ou seja, todo texto pode ter mais de um sentido, e esse é um aspecto importante da leitura, em seu sentido amplo, que precisa ser realçado na escola. Cabe a nós, professores, estimularmos nossos alunos a fazerem uma leitura crítica e questionadora dos sentidos dominantes. Em outras palavras: será que o sentido poderia ser outro? Podemos fazer isso de várias formas; uma delas é apresentar diferentes atribuições de sentido, ou seja, as diferentes leituras que um determinado texto já teve.

Por exemplo, os sentidos atribuídos aos contos de fadas podem variar de acordo com o período histórico em que eles são lidos. No século XIX, atribuíam-se sobretudo um caráter religioso e moral: as leis não podiam ser transgredidas; caso contrário, alguma forma de punição aconteceria. Lembremos da história da Chapeuzinho Vermelho que, ao não obedecer a sua mãe, quase foi comida pelo Lobo Mau! Já nos anos 1990, ao contrário, é justamente o sentido de transgressão que é valorizado. Atribui-se um sentido diferente: foi porque Chapeuzinho Vermelho seguiu por outro caminho que o Lobo Mau foi finalmente capturado pelos caçadores. Ainda no final do século XX, com o livro *Chapeuzinho amarelo*, Chico Buarque reescreve a história da Chapeuzinho, propondo uma outra direção para os sentidos do tradicional conto de fadas. Em sua versão, Chico Buarque

conta a história de uma menina que tinha muito medo do Lobo Mau até que descobriu uma maneira de transformar suas aflições ao atribuir outros sentidos para a palavra *lobo*.

Assim como podemos significar os textos lidos, podemos, da mesma forma, ler e atribuir sentidos ao que escutamos, seja em termos musicais, seja o discurso do presidente da república, sejam conversas com amigos em um bar, ou, ainda, seja o que uma criança diz. O poeta **Manoel de Barros**, por exemplo, presta muita atenção ao que as crianças dizem e, ao escutá-las, parte das invenções linguísticas que elas fazem e do desconcerto que elas provocam nos adultos para fazer poesia. Você sabia disso? No poema a seguir, no qual o poeta registra um diálogo entre um menino e seus pais, lemos justamente que são as crianças que nos ensinam sobre a liberdade e a poesia.

Manoel de Barros (1916-2014)

O poeta matogrossense Manoel de Barros já publicou inúmeros livros de poesia, já recebeu inúmeros prêmios e é famoso no mundo inteiro por sua arte **poética**. Você pode saber mais sobre ele assistindo ao documentário *Só dez por cento é mentira*, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XCMczEBuII4>. E você também pode ler mais sobre esse fantástico poeta brasileiro, sua obra e sua vida acessando o *site* da fundação Manoel de Barros: <http://www.fmb.org.br/index.php?idp=3>.

Exercícios de ser criança

No aeroporto o menino perguntou:

E se o avião tropicar num passarinho?

(...)

Com certeza, a liberdade e a poesia a gente aprende com as crianças.

E ficou sendo.

Você pode ler mais poemas de Manoel de Barros. Procure os livros do poeta na biblioteca e, no documentário que mencionamos mais acima, observe com atenção o que mais ele diz sobre a linguagem das crianças e o fazer poético.

Leonardo da Vinci (1452-1516)

Famoso pintor e cientista que viveu durante o Renascimento. Renascimento ou Renascença é o nome que se dá ao período histórico que se caracteriza por marcar, no campo das artes, das ciências e da cultura, as profundas transformações sociais características da passagem do período medieval para a constituição do Estado Moderno.

Também chamamos sua atenção para o fato de que atribuímos sentidos às imagens. Fotografias, desenhos, filmes, enfim, quando você escuta alguém dizer que fez a leitura de uma imagem, isso quer dizer que sentidos foram atribuídos ao que foi visto. Podemos falar, portanto, da leitura de histórias em quadrinhos, de revistas, de novelas, ou de pinturas. O mais interessante é que essas atribuições de sentidos a uma pintura podem ser feitas com outras pinturas! Quer um exemplo? Você provavelmente já ouviu falar ou já viu a Mona Lisa, também chamada *La Gioconda*. Essa famosa pintura feita por **Leonardo da Vinci** no início do século XVI até hoje provoca comentários e dúvidas. No campo das artes plásticas, esse quadro já foi objeto de inúmeras análises feitas por especialistas e, também, por não especialistas. O que é curioso é que essa pintura tem sido recriada por outros artistas do mundo inteiro!



Sugerimos que você visite o *site* https://www.google.com.br/search?q=monalisa+de+leonardo+da+vinci&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ei=z6qpU_XnJlMsQTU34HwDw&ved=0CBsQsAQ&biw=1129&bih=620.

Nele, você encontra muitas leituras imagéticas da Monalisa, ou seja, você encontra distintas atribuições de sentidos.

Atividade 1

Atende ao objetivo 1

Entre no *site* que traz as imagens da Monalisa. Escolha duas dessas imagens e escreva três a cinco linhas comparando as imagens entre si. Que leituras você fez, ou seja, como você significou as duas imagens?

Resposta comentada

Espera-se, em primeiro lugar, que você seja capaz de depreender os elementos que diferenciam duas imagens. E, em seguida, seja capaz de atribuir sentidos às imagens escolhidas.

Primeiras considerações sobre leitura e formação do leitor

Como dissemos na introdução desta aula, faz parte de nossa condição humana a atribuição de sentidos a tudo que nos cerca. Estamos sempre lendo o mundo, o que quer dizer que estamos sempre significando nossa

vida em sociedade. E, como mencionamos inicialmente, muitas vezes significamos de acordo com os sentidos dominantes que nos cercam em nosso período histórico.

Não é condição prévia ser alfabetizado para que isso aconteça, ou seja, para simbolizar, para significar o mundo basta vivermos em sociedade. Aqui fica uma pergunta importante: Que diferenças se produzem quando entramos na escola e somos alfabetizados?

A palavra *analfabeto* traz em si essa divisão social entre os alfabetizados e os não alfabetizados. Assim, podemos dizer que esta palavra divide o mundo entre aqueles que podem ler um texto escrito e os que não podem. Isso, no entanto, não impede que os processos de produção de sentidos continuem acontecendo. Um alfabetizado atribui sentidos ao mundo tanto quanto um analfabeto, ou seja, alfabetizados e analfabetos leem o mundo. Porém, ao ficar de fora do campo das letras, o analfabeto fica impedido de ter acesso à boa parte do que se produz em sua época com a escrita. Ainda hoje, no Brasil, há muitas crianças e adultos sem acesso à escolarização, sem acesso, portanto, à cultura letrada. E esse é um problema social e político acima de tudo.

Nestes termos, erra quem pensa que a leitura é uma questão de dom, herança genética ou passe de mágica. Assim o fosse, seria possível pré-determinar os “iluminados da palavra” no sentido de enviá-los à escola. (...) O analfabeto (o não leitor da palavra escrita), devido às injustiças presentes na sociedade e à não democratização do fator educacional, é como que forçado a permanecer no mundo da oralidade. Assim, dizer que uma pessoa não lê por falta de vontade, de dom e/ou mesmo por preguiça mental é perder de vista a estrutura da sociedade na qual todos nós estamos inseridos (SILVA, 1988, p. 39).

De acordo com as ponderações de Silva, portanto, há uma série de preconceitos que circulam e pré-moldam a atribuição de sentidos que divide o mundo entre leitores e não leitores a partir do critério da alfabetização. E, infelizmente, ainda nos dias de hoje, perdura o preconceito de que os analfabetos seriam menos dotados intelectualmente. Esse preconceito apaga, justamente, o problema social do acesso à escola. Permanecer com esse preconceito é fugir dos principais aspectos sociais e políticos da questão: é necessário lutar pelo direito universal de acesso à escola pública e gratuita; é necessário formar leitores; é necessário atrair os estudantes para o mundo da leitura. Silva formula uma importante questão para

vocês, futuros professores: “É de se perguntar aqui: será que os professores também já nascem feitos?” (SILVA, 1988, p. 39)

Vamos agora trazer outros questionamentos sobre atribuições de sentido, circunscrevendo de modo específico a questão da leitura no Brasil. Marucci, em sua tese de doutorado defendida na UFF, em 2009, propôs-se justamente a estudar um enunciado que circula muito nos jornais: “O brasileiro não lê.” Não haveria nesse enunciado uma atribuição predominante de sentidos apenas negativos sobre a sociedade brasileira? Assim pensando, a autora busca questionar esse sentido dominante sobre a falta de leitura do brasileiro. Por que se reitera tanto essa falta ou deficiência? Como a leitura é significada?

Para questionar esse enunciado, Marucci analisou o discurso jornalístico e os projetos de lei que giram em torno de programas de alfabetização e da promoção da leitura entre 1947 e 2003. A autora afirma:

Ao longo de quatro décadas, as transformações em relação à aproximação entre o brasileiro e a leitura não foram substanciais, a despeito do extenso número de campanhas e projetos de incentivo à prática de ler. Uma constatação que sustenta nosso posicionamento é o fato de que o sujeito não leitor é marcado em nossa sociedade. É aquele que ignora, que não tem outras habilidades, porque prevalece a ideia de que ler é ler letra como ilusão de literalidade para “leitura” (MARUCCI, 2009, p. 184).

E, mais adiante, Marucci conclui, após a análise que faz do discurso jornalístico sobre a situação da leitura e dos leitores no Brasil, que:

Sobre os efeitos de sentidos que estão em funcionamento a partir da repetição do enunciado “o brasileiro não lê”, podemos relacionar: “a leitura demanda habilidades e técnicas”; “a leitura é algo ruim, sem prazer, uma necessidade”; “a leitura é uma atividade para cultos”; “a leitura é uma atividade para ricos” e “a leitura é uma atividade acessória” (MARUCCI, 2009, p. 185).

Essas observações de Marucci ajudam a compreender a importância que tem a promoção da leitura em uma sociedade como a nossa, na qual parte da população ainda se encontra fora da escola e sem acesso democrático a bibliotecas. Que condições são necessárias para o desenvolvimento do ensino de leitura em um país tão cheio de contrastes e contradições como o nosso?

Devemos levar em conta que a alfabetização não é suficiente para a formação de um leitor, sobretudo quando se caracteriza a leitura como uma prática social crítica, questionadora e libertária.



Sugerimos, aqui, a leitura da tese de doutorado de Fábila dos Santos Marucci. Você pode e deve ler a versão integral da tese neste endereço: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/Pesquisa-ObraForm.do?select_action=&co_autor=145302.

Leitura e formação do leitor

Até agora, nós discutimos alguns aspectos importantes sobre os sentidos de leitura, tais como:

- a) ler é mais do que decodificar textos escritos;
- b) para ler textos escritos, é necessário estar alfabetizado;
- c) não há regras para a formação de um leitor que goste de ler;
- d) ler é estabelecer relações com o mundo que nos cerca;
- e) ler é também fazer relações com o momento histórico;
- f) todo texto tem mais de uma leitura. Lembre-se: a formação de um leitor na escola não se resume a oficinas em bibliotecas, nem à distribuição gratuita de livros. É necessário que você, atuando como professor, também seja um leitor.

O privilégio da leitura do mestre decorre do fato seguinte: geralmente, a leitura do leitor maduro é mais abrangente do que a do imaturo. Claro que a maturidade de que se fala aqui não é aquela garantida constitucionalmente aos maiores de idade. É a maturidade de leitor, construída ao longo da intimidade com muitos e muitos textos. Leitor maduro é aquele para quem cada nova leitura desloca e altera o significado de tudo o que ele já leu, tornando mais profunda sua compreensão dos livros, das gentes e da vida (LAJOLO, 1984, p. 53).

Como leitor maduro, você, futuro professor, poderá fazer intervenções na sua turma e também na sua escola, de modo a modificar as condições em que a leitura será ensinada e cobrada. O que queremos dizer com isso? Em primeiro lugar, que nenhum texto (escrito, oral ou imagético) é evidente por si próprio. Em segundo lugar, queremos chamar a sua atenção como futuro professor: você, como professor de português e literaturas, pode transformar a realidade escolar, tanto em relação às turmas em que você irá atuar, quanto em relação a seus futuros colegas, professores de Matemática, de Ciências, de História etc. Em outras palavras, a relação do professor com o texto de sua aula específica não deve ser automática; ela precisa ter algum sentido para quem está dando aula. Isso vale para qualquer disciplina!

É necessário que você consiga transmitir para seu aluno que a leitura é um espaço de resistência, uma abertura para os sentidos.

Assim sendo, é importante que você vá além do livro didático. Em muitos livros didáticos de Língua Portuguesa, os textos a serem lidos servem apenas de ilustração para regras de gramática. Cabe a você levar outros textos, levar os jornais diários para a sala de aula, comentar as novelas, discutir as letras de música. Isso quer dizer que você não deve evitar os textos que os próprios alunos, muitas vezes, trazem às escondidas para a sala de aula. São revistas de adolescentes, historietas amorosas ou mesmo letras de *rap* ou *funk*. Ao invés de simplesmente proibi-los, você pode promover a leitura, incorporando justamente esse material. Não deixe à margem esses textos, sempre haverá algum jeito de trabalhar com eles.

Quer um exemplo? Ainda são bastante lidos, principalmente pelas meninas, pequenos livrinhos de aventuras vendidos em bancas de jornais que tematizam sobretudo histórias de amor. Você pode, em um determinado dia de aula, levar vários desses livrinhos e pedir para que os alunos leiam e façam o resumo em voz alta. No quadro, a partir dos resumos que os alunos vão apresentando, você vai listando a síntese da história. Em um dado momento, é bem provável que os próprios alunos percebam que o enredo é sempre o mesmo: uma linda moça (muito pobre ou muito rica) encontra um lindo jovem (muito pobre ou muito rico). Os dois se apaixonam, mas há uma série de terríveis obstáculos e sentimentos contraditórios a serem vencidos até que surja o final feliz. No momento em que os alunos percebem que a história é praticamente a mesma em todos os livrinhos, você pode perguntar: e com os namorados/namoradas de vocês, é assim também? A partir do debate com a turma, do questionamento sobre esses livrinhos de amor açucarado, você pode levar outros tipos de histórias de amor, como por exemplo o poema *Quadrilha*, de

Carlos Drummond de Andrade. E, quem sabe, seguir adiante com os debates e discutir questões que afetam crianças e adolescentes, como gravidez imprevista, doenças sexualmente transmissíveis, abuso sexual e violência contra a mulher.

(...)

João amava Teresa que amava Raimundo

Que amava Maria que amava Joaquim que amava Lili

(...)

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=-Ms5yUe4Y50&noredirect=1>.

Com esse exemplo, queremos mostrar que é possível fazer um bom trabalho de leitura com qualquer tipo de texto. Formar um leitor é levá-lo a conquistar alguma autonomia em relação ao que está sendo lido. Em outras palavras, um leitor autônomo é um leitor crítico, alguém que pensa e questiona o que está lendo. Transformar um aluno em um bom leitor é conseguir despertar nele-a vontade de ler mais e, também, de escrever a partir do que leu. É interessante observar que o investimento na formação de um leitor, além de propiciar questionamentos aos sentidos envolvidos na leitura, sempre pode produzir sentidos inesperados, e um professor precisa estar aberto para leituras surpreendentes.

Você se lembra da fotografia que colocamos na primeira aula? Vamos, agora, trazer outras duas fotografias para novamente lermos as pichações. Veja a primeira imagem a seguir. É uma fotografia do muro de um pequeno edifício, na Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro, que tem várias pichações.



Bethania Mariani

Figura 2.1

Dessa primeira fotografia, faremos a leitura de uma das pichações, a do enunciado “viva vaia”. Localizou? Observe que essa pichação foi feita logo após a abertura da Copa do Mundo no estádio do Itaquerão, em São Paulo, em julho de 2014. No dia de início do campeonato mundial de jogos de futebol, houve uma vaia muito grande à presidente da República. Esse acontecimento foi amplamente noticiado nas imprensas nacional e internacional. Podemos relacionar, de imediato, o enunciado da pichação “viva vaia” com o ato de vaiar que ocorreu durante o evento esportivo. Mas, sendo você um leitor maduro, você também poderá estabelecer uma relação entre esse enunciado e o poema concreto de **Augusto de Campos** *Viva Vaia*. Esse poema foi dedicado ao cantor e compositor Caetano Veloso que, em 1968, em São Paulo, durante o III Festival Internacional da Canção, foi intensamente vaiado pelo público presente. Caetano cantava a música *É proibido proibir* quando foi vaiado.

Augusto de Campos (1931-)

Você pode saber mais sobre o poeta Augusto de Campos acessando a página <http://www2.uol.com.br/augustodecampos/poemas.htm>.

Atividade 2

Atende ao objetivo 2

Augusto de Campos escreveu para o Jornal *Folha de São Paulo* sobre o uso indevido de seu poema *Viva Vaia* para ilustrar uma matéria sobre a vaia dirigida à presidente da República no dia de abertura dos jogos de futebol da Copa do Mundo em 2014. Leia a carta de Augusto de Campos, acessando: <https://www.youtube.com/watch?v=-Ms5yUe4Y50&noredirect=1>.

Agora, pense bem: será que os sentidos do enunciado “viva vaia” pichado no muro seriam similares aos atribuídos ao poema de Augusto de Campos?

Resposta comentada

Espera-se que você possa produzir um texto crítico sobre as atribuições de sentido para o enunciado “viva vaia”.

“Ler é saber que o sentido pode ser outro”, nos diz Orlandi (1988, p 18). Vejamos, agora, essa outra imagem e pensemos nas atribuições e relações de sentido que podemos fazer.



Bethania Mariani

Figura 2.2

Observemos apenas as pichações que estão feitas com tinta preta. O que lemos no muro desse edifício? Seriam pichações isoladas? Teriam sido feitas por pessoas diferentes? Podemos supor que “SMH 15” faz parte de uma série de pichações feitas pela Secretaria de Habitação da Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro a fim de marcar determinadas casas. Mas qual seria o objetivo dessas marcações? E por que marcá-las com essas pichações enormes? Agora, pensemos no enunciado “resistir aos”. Se observamos atentamente, podemos supor que ele foi pichado depois e expressa uma outra atribuição de sentidos. Dito de outra maneira, podemos imaginar que “resistir aos” pode ser lido em relação a “SMH 15”. E, dessa forma, ficamos com o seguinte enunciado: “resistir aos SMH 15”. E, ao atribuímos sentidos, podemos nos perguntar: quem resiste? Ou, ainda: haveria aí uma convocação geral para resistir ao que é institucionalizado e imposto pela prefeitura?

Em essência, a leitura caracteriza-se como um dos processos que possibilita a participação do homem na vida em sociedade, em termos de compreensão do presente e passado e em termos de

possibilidades de transformação sócio-cultural futura. E, por ser um instrumento de aquisição, transformação e produção de conhecimento, a leitura, se acionada de forma crítica e reflexiva dentro ou fora da escola, levanta-se como um trabalho de combate à alienação, capaz de facilitar às pessoas e aos grupos sociais a realização da liberdade nas diferentes dimensões da vida. Por isso mesmo, considerando as contradições presentes em nossa sociedade, uma concepção de leitura não pode deixar de incluir movimentos da consciência, voltados ao questionamento, à conscientização e à libertação (SILVA, 1988, p. 17).

Pensemos só mais um pouquinho sobre a formação do leitor na escola. Será que as fichas de leitura propostas em livros didáticos contribuem na formação de um leitor? Será que ler resumos de obras literárias contribui na formação de um leitor? Será que selecionar, para leitura, textos com frases curtas contribui para despertar o interesse de um jovem aluno? Certamente, essas três propostas não contribuem, pois são técnicas pedagógicas mecânicas, redutoras e simplificadoras. O fundamental é o aluno se sentir motivado, desafiado e, acima de tudo, é importante que o aluno saiba que ele sempre poderá ler qualquer texto a partir de uma bagagem sociocultural sua, que inclui sua própria experiência de vida, sua história social e cultural, sua imaginação e outros textos já lidos anteriormente. É função sua, futuro professor, valorizar essa bagagem e propor outras leituras como forma de ampliação crítica do conjunto de leituras possíveis de serem feitas no espaço escolar.

Veja que interessante o texto a seguir. Leia o relato fascinante de um dos nossos maiores escritores, Jorge Amado.

João José, o Professor, desde o dia em que furtara um livro de histórias numa estante de uma casa da Barra, se tornara perito nesses furtos. Nunca, porém, vendia os livros, que ia empilhando num canto do trapiche, sob tijolos, para que os ratos não o roessem. Lia-os todos numa ânsia que era quase febre. Gostava de saber das coisas e era ele quem, muitas noites, contava aos outros histórias de aventureiros, de homens do mar, de personagens heróicos e lendários, histórias que fazem aqueles olhos vivos se espicharem para o mar ou para as misteriosas ladeiras da cidade numa ânsia de aventuras e de heroísmo. João José era o único que lia correntemente entre eles e, no entanto, só estivera na escola ano e meio. Mas o treino diário da leitura despertava completamente sua imaginação e talvez fosse ele o único que tivesse consciência do heróico de suas vidas. Aquele saber, aquela vocação para

contar histórias fizera-o respeitado entre os Capitães da Areia, se bem fosse franzino, magro e triste, o cabelo caindo sobre os olhos apertados de míope. Apelidaram-no de Professor porque num livro furtado ele aprendera a fazer mágicas com lenços e níqueis e também porque, contando aquelas histórias que lia e muitas que inventava, fazia a grande e misteriosa mágica de os transportar para mundos diversos, fazia com que os olhos vivos dos Capitães da Areia brilhassem como só brilham as estrelas da noite da Bahia (AMADO *apud* SILVA, 1988).

Conclusão

Vamos, agora, tornar essa discussão ainda mais sofisticada? Trabalhamos, ao longo desta segunda aula, com o sentido amplo de leitura, ou seja, leitura como atribuição de sentidos. Essa maneira ampla de considerar leitura ajuda-nos a compreender a complexidade do tema. No entanto, muitas vezes, podemos sofrer o risco de ficarmos presos a estereótipos, a ideias cristalizadas, ou simplesmente tomados por ideias e afirmações genéricas, apressadas e, portanto, pouco consistentes ou até mesmo preconceituosas.

Vamos passar a trabalhar com concepções de leitura. Leitura em sentido estrito, ou seja, mais restrito. Quando falamos de uma determinada concepção de leitura é porque estamos investindo em um determinado aparato teórico, ou seja, o sentido de leitura estará circunscrito à teoria em questão. É muito importante que você compreenda que “no sentido mais restrito, acadêmico, ‘leitura’ pode significar a construção de um aparato teórico e metodológico de aproximação de um texto: são várias as leituras de Saussure, as possíveis leituras de um texto de Platão etc” (ORLANDI, 1988, p. 7).

Isso quer dizer que o conceito de leitura será diferente conforme a teoria linguística empregada. O conceito de leitura estará em relação com outros conceitos, como os de leitor e teorias do sujeito, enunciação, teorias da significação e língua, ou materialidade linguística. Para uns, leitura é o resultado de operações cognitivas complexas; para outros, é o resultado de uma hermenêutica; e, ainda, para outros, leitura tem a ver com transformações que podem ser feitas em um texto. E há, também, a concepção que relaciona leitura às suas condições de produção a partir da relação entre língua e ideologia.

Você vai rever algumas noções e teorias que você já estudou nas aulas de linguística. Assim, poderemos dar início a um trabalho de discussão entre teorias linguísticas e o conceito de leitura.

Atividade final

Atende aos objetivos 1 e 2

Leia toda a entrevista com Eliana Yunes sobre *Leitura e condição do leitor*, publicada no site http://www.catedra.puc-rio.br/portal/p/?/67/1316/comunicacao/entrevistas/eliana_yunes_debate_os_rumos_da_leitura_no_brasil/.

Agora, com base no que foi trabalhado na aula de hoje, diga se concorda ou discorda da frase transcrita a seguir. Escreva sua resposta na forma de um parágrafo com aproximadamente seis linhas.

“Quem lê, sabe mais, diz-se, e sobretudo, tem a oportunidade de entender melhor este compromisso inalienável com o outro, mesmo na diferença.”
(Eliana Yunes)

Resposta comentada

Espera-se que você possa se posicionar com relação a essa afirmativa, retomando o que foi discutido na primeira e na segunda aula.

Resumo

Na aula de hoje, avançamos mais um pouco na compreensão da leitura. Discutimos o que é leitura em sentido amplo a partir de vários exemplos. Ao final da aula, passamos a discutir o que é leitura em sentido estrito.

Informações sobre as próximas aulas

Você estudará basicamente três conceitos de leitura: na próxima aula, que é a terceira, trabalharemos com o conceito de leitura para a psicolinguística; na aula seguinte, que será a quarta, veremos o conceito de leitura para a semiótica e, a partir da quinta aula, trabalharemos com o conceito de leitura para a análise do discurso

Leituras recomendadas

Para continuar essa conversa sobre leitura e formação do leitor, você pode ler:

BUARQUE, Chico. *Chapeuzinho amarelo*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.

PEREIRA, Manuel da Cunha. *A palavra é... Escola*. São Paulo: Editora Scipione, 1992.

Aula 3

Leitura e processamento de textos

*Bethania Sampaio Corrêa Mariani
Juciele Pereira Dias
Luiza Castello Branco*

Meta

Apresentar os fundamentos da leitura como uma prática cognitiva no processamento de textos.

Objetivos

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

1. definir diferentes concepções de leitura: codificação, avaliação e autoritária;
2. apresentar as orientações e questões relacionadas com cada concepção;
3. conhecer as diferentes abordagens teóricas de leitura como prática cognitivo-social: a psicossocial e a sócio-histórica;
4. apresentar a noção de leitura enquanto processamento de texto.

Introdução

Nas duas primeiras aulas, ao apresentar a temática da leitura e sua importância para a formação do professor e do leitor, insistimos em que a leitura, enquanto compreendida como prática social crítica, questionadora e libertária, fundamentalmente constitutiva da relação escolar, pode ter diferentes compreensões: 1) aquela mais ampla em que leitura significa atribuir sentidos diferentes; e 2) outra mais estrita em que o sentido de leitura estaria determinado pela questão teórica.

Vamos começar nossa aula com questões postas a você para que possamos refletir mais detidamente sobre a perspectiva teórica que vai discutir a leitura como uma prática cognitiva, pela qual temos o processamento textual. Assim perguntamos: Você já se questionou sobre como a leitura do texto é processada na sua mente? Ou que processos cognitivos estão interagindo e contribuindo para a produção e a compreensão de enunciados?

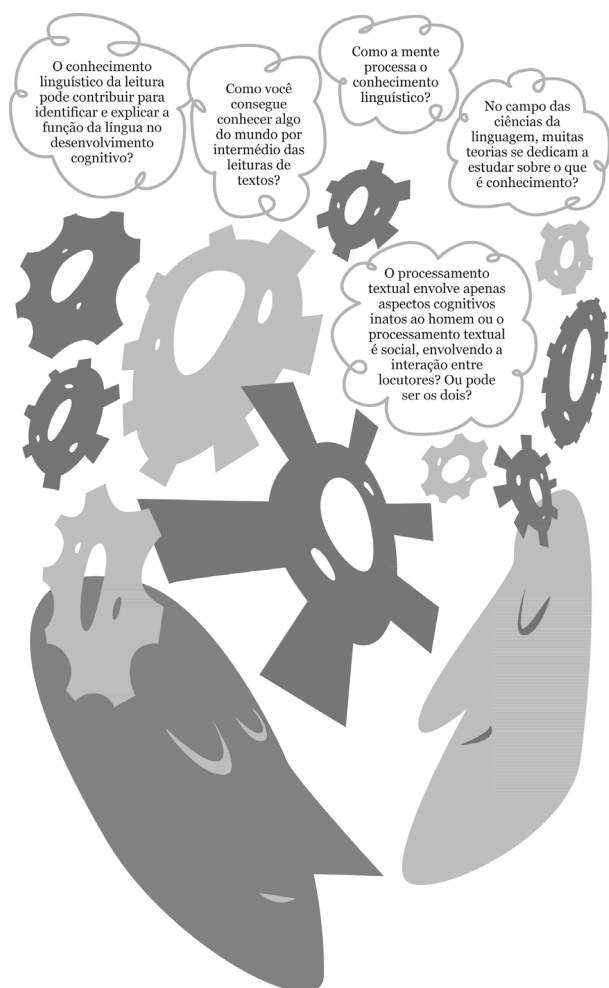


Figura 3.1

Antes de continuarmos, alertamos que, quando falamos de texto, falamos de texto escrito e/ou oral e que este é construído projetando um possível leitor. Portanto o trabalho da leitura se dá pensando o texto como aquilo que se produz na prática comunicativa e que constrói conhecimento sobre o mundo. Assim, considerando as abordagens teóricas que buscam compreender a leitura não como uma decifração ou uma decodificação e, sim, a *leitura como compreensão na interação social*, o objetivo desta aula é apresentar noções fundamentais que nos auxiliem no trabalho da leitura como uma prática social (KLEIMAN, 1997, 2004).

Dito de outro modo: a leitura pode e deve nos remeter a outros textos, a outras leituras, pois, ao lermos um texto qualquer, mobilizamos todo um universo de valores, crenças, ideias sobre o mundo em que vivemos e as formas como fomos criados. A leitura, dessa forma, é aprendida na interação das práticas comunicativas cotidianas, por exemplo, em sala de aula, na relação aluno/aluno, aluno/professor, professor/seus pares, etc. (cf. KLEIMAN, 1997). E ainda, com as novas tecnologias de linguagem, a prática da leitura nessas relações pode nos levar a outros espaços físicos ou digitais, como, por exemplo, o ciberespaço. No espaço da internet, temos, cada vez mais, lugares de práticas de leitura como os *blogs*, o Youtube, o Facebook, o Whatsapp, entre outros.



Neste século XXI, com a profusão do uso das tecnologias de linguagem mediadas pelo computador/internet, tivemos um número grande de blogs criados por crianças e adolescentes e divulgados como diários públicos. Alguns contam sua vida cotidiana, suas viagens, postam poesias, discutem filmes, seriados, músicas, livros etc. Pesquisadores da linguagem e das tecnologias se inquietaram com essas criações, questionando sobre os efeitos de sentido da passagem do diário íntimo (privado, individual) aos *blogs* (públicos, coletivos).

Para saber mais sobre a relação entre a produção dos diários íntimos (escritos para não serem lidos) e dos blogs (escritos para serem lidos), sugerimos a leitura da dissertação de mestrado de Simone de Melo de Oliveira, intitulada *Diário íntimo e/ou blog: o mesmo e o diferente na cultura do ciberespaço*, disponível em:

http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=144643.

Considerações iniciais: alguns problemas da prática de leitura

Ler sem prazer, sem gostar, desmotiva o aluno e até o inibe em um trabalho de leitura fechado, centrado na decodificação das letras escritas no papel.

A leitura como atividade de decodificação, desmotivadora, e até inibidora, provém da forma equivocada como as concepções de texto e de leitura da abordagem cognitiva são apreendidas pelos professores no processo de sua formação acadêmica (KLEIMAN, 1997). Os equívocos na compreensão de uma abordagem teórica podem vir a constituir práticas de ensino sustentadas e legitimadas por um entendimento inadequado da teoria sobre o que seja ler em língua portuguesa nas escolas (KLEIMAN, 1997).

E, talvez mais grave, dessa legitimidade deriva-se uma prática perpetuada que funciona como um mecanismo poderoso de exclusão, não só dentro como também fora da escola, levando a um ensino e a um “conhecimento fragmentado e mecânico sobre a gramática da língua decorrente de uma abordagem de ensino que é ativamente contrária a uma abordagem global, significativa, baseada no uso da língua” (KLEIMAN, 1997, p. 16). Essa prática de leitura enquanto algo difícil e cansativo é familiar para você?



O livro “A menina que odiava livros”, de Manjusha Pawagi, conta a história de Meena, uma menina que simplesmente odiava livros. Meena morava em uma casa cheia de livros por toda parte: nos armários da cozinha, nas gavetas, nas mesas, nos guarda-roupas, empilhados nos quartos, em cima do sofá, sobre as escadas, também na banheira e outros empilhados nas cadeiras. Os pais de Meena gostavam muito de ler, mas a menina ficava sozinha, não

participava desse universo da leitura dos pais, apenas circulava entre os livros, aqueles objetos que a incomodavam. A história conta como a menina deixa de olhar os livros como objetos e passa a ser convidada à leitura, de uma forma motivadora e prazerosa...

É possível encontrar na internet uma belíssima adaptação da história do livro de Manjusha Pawagi! Faça uma busca!

A prática da leitura pode ser desmotivadora quando, por exemplo, centra-se em um estudo de decodificação, como se ler um texto fosse um somatório aritmético sem relação com o mundo: letra + letra = sílaba; sílaba + sílaba = palavra; palavra + palavra = frase; frase + frase = texto, ao mesmo tempo em que se baseia em uma concepção de língua separada do uso dessa língua, o que leva a equívocos do tipo “eu não quero trabalhar textos, eu quero aprender português”, ou “eu não quero trabalhar textos, eu quero aprender a ler”. Esses dizeres (o primeiro, dito por um aluno do terceiro colegial, e o segundo, por um adulto em curso supletivo de alfabetização) levam-nos a perceber que não faz sentido para os alunos aprender a trabalhar textos, uma vez que aparecem desvinculados do verdadeiro significado da atividade de leitura, qualquer que seja.

Cabe lembrar que “ler é uma prática social que remete a outros textos e outras leituras”, pois entra em jogo, nessa prática, toda nossa vivência em termos de sistemas de valores, crenças e atitudes que reproduzem nosso grupo social. Além disso, é necessário um contexto de aprendizagem pela interação entre professor e aluno, seja este adulto ou criança, o que significa que esse aluno “deve conhecer a natureza da tarefa e deve estar plenamente convencido de sua importância e relevância” (KLEIMAN, 1997).



No Brasil, com a vinda da Corte Portuguesa, no Rio de Janeiro, foram construídos o Real Gabinete Português, a Imprensa Régia e a Biblioteca Nacional, que guardam preciosidades da nossa língua portuguesa.

A seguir, você pode ver a história desses grandes acervos de livros e o modo como a leitura foi incentivada no Brasil. No vídeo a seguir, você tem um documentário que conta um pouco dessa história: <http://globo.tv.globo.com/globonews/a-corte-no-brasil/t/veja-tambem/v/o-amor-de-dom-joao-pelos-livros-e-pela-musica/794541/>.

Na sequência, antes de entrarmos no modo como o processamento cognitivo se dá, façamos nosso percurso por algumas das práticas que, sabemos, são ainda sustentadas, legitimadas e perpetuadas pela escola, ou seja, sentidos para leitura e texto que norteiam a prática escolar: a orientação à gramática e a orientação à palavra.

Orientação à gramática

Uma das concepções sobre texto é a leitura orientada à gramática, aquela que compreende o texto como um conjunto de elementos gramaticais. É uma leitura do texto para, a partir dele, explorar a língua como um conjunto de classes e funções gramaticais, frases e orações, regras ortográficas, a partir da cópia e do ditado, reforçando essa reprodução de sentidos para a leitura, por exemplo. Texto como pretexto para ensinar as regras da gramática normativa (KLEIMAN, 1997). Você alguma vez já passou por essa experiência?

Orientação à palavra

Outra concepção de texto é a leitura orientada à palavra. Aquela que considera o texto como repositório/somatório de palavras que contêm as mensagens e informações. Aqui o texto é compreendido como um conjunto de palavras cujos significados devem ser extraídos um a um, para assim, cumulativamente, chegar à mensagem do texto. O texto é o repositório das palavras que são o veículo das informações e o papel do leitor é extraí-las (KLEIMAN, 1997).

É interessante o que se observa a partir dessa prática de leitura debulhada. Imagine um estudo sobre uma espiga de milho em que apenas os grãos fossem analisados e separadamente e o restante da estrutura

descartada, sem considerar a constituição da planta. A prática orientada à palavra nos diz que a consequência desse modo de conceber leitura produz o efeito de passividade no leitor. Kleiman (1997) relata casos em suas pesquisas de bons leitores que, não conseguindo tornar significativo algum trecho, acabam construindo uma interpretação inconsistente e apontam como causa de sua insatisfação a “forma mal escrita do texto”. Há também casos de leitores emergentes que não aceitam viver com a “incoerência” de sua leitura, persistem na tentativa, se cansam e se recusam a continuar dando uma pseudointerpretação para aquilo que não faz sentido para eles (KLEIMAN, 1997).



A questão da leitura como uma prática orientada à palavra ou ao texto, fechada, isolada, pode ser compreendida a partir de alguns filmes. Sugerimos que vocês assistam a dois deles:

1. *Como as estrelas na terra*, em que uma professora desconhece as SINGULARIDADES do aluno e o humilha diante da turma;
2. *Sociedade dos poetas mortos*, em que um professor ensina LITERATURA considerando a fórmula proposta num livro didático.

Segundo Kleiman (1997), esse sentido de leitura compreende o texto como depositário/somatório de palavras cujas informações deverão ser extraídas pelo leitor para chegar à mensagem que o texto quer passar. Isso implica a orientação de determinadas atividades com o texto, como, por exemplo, buscar sinônimos para substituir palavras, reduzindo ainda mais outros sentidos para leitura. Normalmente, o que importa nessa busca é o significado da palavra, não em relação ao texto, como deveria ser, mas como se o significado independesse do contexto, e que a função de cada parte em relação às outras ou em relação ao conjunto não fosse relevante para o leitor chegar a uma interpretação.



Figura 3.2: Atividade desmotivadora de leitura.

Fonte: <http://bichinhosdejardim.com/aprendi-na-escola/>.

Segundo Kleiman (1997), é “parte constitutiva do ensino da leitura conscientizar o aluno da intencionalidade do autor, refletida na escolha das palavras. Substituir aquela palavra escolhida pelo autor por um sinônimo que mais ou menos mantém o sentido original tencionado vai contra essa conscientização” (p. 20). E complementa, “o resultado final da recorrência dessa leitura é, como apontamos anteriormente, a formação de um pseudoleitor, passivo e disposto a aceitar a contradição e a incoerência” (idem).

Concepções de leitura: como codificação, como avaliação e como autoritária

Com relação à leitura, Kleiman critica concepções por ela consideradas empobrecedoras que entendem a prática da leitura como codificação, como avaliação e como autoritária. Observe cada uma dessas concepções a seguir:

Leitura como codificação

A leitura como codificação é caracterizada por uma série de automatismos. Esses automatismos acontecem, por exemplo, nas atividades em que as perguntas citam trechos exatos do texto, não havendo paráfrase. Logo, para responder à pergunta, o aluno precisa, somente, encontrar no texto o trecho em que aquela frase ou expressões estão. Esse processo automático funciona como decalcar respostas a partir de pistas óbvias. Isso também ocorre quando o aluno mapeia o texto para completar frases ou preencher lacunas, dispensando, como nos diz a autora, qualquer engajamento ou esforço intelectual mais desafiador.



Figura 3.3: Professor desconsidera resposta de aluno.

Fonte: <http://bichinhosdejardim.com/leitura-escolar-2/>.

Ainda, nessa leitura decodificadora, muitas vezes, a atividade de interpretação do texto pela voz do autor fica dispensável, porque o trabalho de leitura vira sinônimo de decodificação; desse modo, a atividade de interpretação antecede a de leitura. Geralmente, a professora é levada a demandar dos alunos a opinião sobre o texto, queimando a etapa da atividade de leitura em que ela deveria perguntar à turma sobre a opinião do autor, o que, segundo Kleiman, é um aspecto negativo (1997).

Leitura como avaliação

Outra concepção que não traz resultado para a formação de um leitor competente é a leitura como avaliação. Essa prática de leitura estaria justificada, principalmente nas primeiras séries, com a leitura em voz alta, porque o professor pensa a leitura como instrumento de avaliação para “perceber se o aluno está entendendo ou não”.

Ao contrário do que se pretende (ensinar a ler), essa prática mais inibe do que produz leitores. Além disso, sabemos que é mais fácil perder o fio condutor do texto quando lemos em voz alta, porque estamos mais preocupados com o nosso desempenho na técnica da leitura, e menos nos sentimos que aquele texto produz em nós mesmos. Sem contar, como nos lembra Kleiman, que essa leitura em voz alta se complica do ponto de vista cognitivo quando o dialeto do aluno é diferente do da turma ou da norma padrão, e, durante a leitura, a professora exige essa realização da norma padrão em termos de pronúncia, por exemplo. Nessa concepção, a leitura ganha a forma da correção, e o desejo e a necessidade de acertar (a pronúncia, a pontuação, o ritmo) tomam o lugar da interpretação, da compreensão e da postura de leitura crítica do texto e sobre o texto (KLEIMAN, 1997).



No filme *Entre os muros da escola*, temos um momento em que o professor solicita a leitura em voz alta de um autorretrato dos alunos. Para além de um desconforto com a linguagem coloquial ou dialeto frente a uma norma padrão, os alunos sentem vergonha de falar de si, de suas vidas. De um lado, temos uma questão complicada da vergonha do aluno e de outro a importância do professor construir um espaço de debate dessas questões linguísticas e sociais em sala de aula, colocando a leitura como uma prática social.

E a autora ainda enumera outras formas dispensáveis de interpretar leitura como avaliação: a leitura cobrada como resumo, fichamento, relatório; ou a leitura medida em páginas, porque o professor mandou e vai ser cobrada, por exemplo. Esse sentido dado à leitura constrói associação com o dever e não com o prazer, desvirtuando efetivamente o caráter da leitura (KLEIMAN, 1997).

Leitura autoritária

Finalmente, a professora Kleiman mostra a concepção de leitura integrada a uma concepção autoritária, que arregimenta os sentidos das outras concepções de leituras já mencionadas, a da leitura como codificação e como avaliação. Isto é, a concepção de leitura autoritária considera apenas uma maneira de abordar o texto e valida apenas uma interpretação para ele. Nessa concepção, a experiência e a vivência do aluno são dispensáveis, e a avaliação já está implícita na dependência do grau de proximidade ou de distância entre a leitura do aluno e a interpretação “autorizada”.

Kleiman nos alerta que a leitura é justamente o contrário: o que conta nessa prática “são os elementos relevantes ou representativos em função do significado do texto”, e a experiência do aluno é indispensável para construir o sentido. “Não há leituras autorizadas num sentido absoluto, mas apenas reconstruções de significados, algumas mais e outras menos adequadas, segundo os objetivos e intenções do leitor” (KLEIMAN, 1997).

Você se lembra das atividades de leitura realizadas na sua escola? Você se identificou com alguma das concepções de leitura apresentadas ou realizou atividades diferentes dessas?

Atividade 1

Leia os trechos a seguir e, em associação com as imagens, indique qual a prática de leitura adotada em cada uma das situações e quais são os problemas de cada uma dessas práticas.

a) “O texto em uma certa perspectiva de leitura, além de ser uma série de símbolos escritos a ser traduzida em seus equivalentes orais, é depositário de um sentido imanente, cabendo ao leitor, no processo de leitura, a tarefa de extrair o significado, exercendo, portanto um papel passivo”.



b) “O resumo é a verificação mais direta dos resultados da interação entre o leitor e o texto na sua totalidade. Porque o resumo é um texto pequeno caracterizado pela inclusão de informações essenciais e generalizadas, e pelo uso reduzido de palavras”.



- c) “Uma outra concepção de leitura parte do pressuposto que haveria uma maneira somente de interpretar o texto, pela qual uma interpretação – a verdadeira e a correta – seria alcançada. Essa leitura encontraria os sentidos autorizados pelo professor”.



Resposta comentada

Na letra a, temos um exemplo de “leitura como codificação”, ou seja, da leitura como depositário de um sentido imanente, frente à qual o leitor deve simplesmente repetir o que está no texto.

Na letra b, quando o professor pede ao aluno que faça um resumo, temos um exemplo de “leitura como avaliação”. Nesse exemplo, o resumo funciona como um modo de se verificar os resultados da interação entre o leitor e o texto.

Já na letra c, em que o professor aponta qual a melhor resposta para a pergunta, temos um exemplo de “leitura autoritária”, pois a interpretação é colocada como fechada em um único sentido possível, verdadeiro e autorizado pelo professor.

As abordagens teóricas da leitura como prática social

Na história dos estudos sobre a leitura no Brasil, Kleiman (2004) menciona uma “crise de leitura” midiaticizada no Brasil, nos anos 1970, como o marco importante para outros olhares sobre o que é ler. Nessa época aconteceram fortes movimentos de migração da população do campo para as cidades e o espaço urbano se ampliou em meio às ofertas de trabalho nas indústrias, aumentando também o lugar de leitores nesse espaço.

Até esse período, segundo Marucci (2009), o conceito de analfabetismo era o suficiente para as divisões sociais entre leitores e não leitores. Já com a massificação das tecnologias de comunicação e com a democratização do ensino escolar, o termo “alfabetização” perdeu sua força significativa diante do mundo e outro termo, o de “letramento”, entra em cena, nas tentativas de dar conta dessa outra configuração social em que se faz necessário repensar as questões teóricas sobre leitura e possibilitar uma abertura para diferentes práticas sociais letradas (cf. VALINO, 2006; MARUCCI, 2009).

Diante disso, questionamos: seria uma crise de leitura? E quais os sentidos dessa *crise*? É importante observarmos que foi por essa “crise” que se deu um deslocamento nas ideias de leitura como decodificação, avaliação, autoritária, voltadas apenas para um modo de apreender o que o texto diz. Passa-se assim de concepções de leitura que separam quem sabe decodificar as letras e quem não sabe para conceitos de leitura a partir de diferentes abordagens teóricas no campo dos estudos sobre a linguagem, sobre a sociologia e a pedagogia.



A necessidade de leitura, enquanto capacidade de ler as coisas do mundo sempre houve, em nosso país, porém foi domesticada, no imaginário, como um sentido possível, até que pesquisadores deram visibilidade a ela, em outra conjuntura histórico-social, nomeando-a “letramento”, há cerca de 20 anos (MARUCCI, 2009, p. 88).

Na tese de doutorado, intitulada *Brasileiro não lê. Os sentidos da falta de leitura: uma abordagem discursiva*, Fábila Marucci apresenta uma discussão sobre como os diferentes programas governamentais de incentivo ao hábito da leitura e como a imprensa, no período de 1947 a 2003, repetem e legitimam o imaginário de falta de leitura do brasileiro tendo por base os sentidos de leitura como codificação, avaliação e autoritária. Esta tese está disponível em:

<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp155326.pdf>.

Dos anos 1970 em diante, segundo Kleiman (2004), os estudos sobre a leitura em língua materna passaram por um grande desenvolvimento, a partir da constituição de pesquisas que se iniciaram em diferentes perspectivas teóricas. Metodologicamente, de acordo com Kleiman (2004), essas perspectivas podem ser filiadas a duas abordagens teóricas: a abordagem psicossocial e a abordagem sócio-histórica.

Abordagem psicossocial sobre leitura

Inicialmente, frente ao cenário da “crise de leitura”, segundo Kleiman (2004, p.14), “predominou a investigação sustentada pelas ciências psicológicas – a psicolinguística e a psicologia cognitiva”, com o seguinte método de trabalho:

Embora o perfil do leitor fosse radicalmente diferente do sujeito aos modelos behavioristas que propunham um modelo de processamento linear elementar para a leitura (que consistia em processar o material gráfico verbal à medida que ia sendo lido, da sílaba à palavra, da palavra ao grupo de palavras, etc.), havia uma continuidade epistemológica em relação à pesquisa anteriormente desenvolvida, uma vez que o foco ainda residia no leitor e em seus processos, mesmo que o leitor nesse novo modelo fosse inteligente, imprevisível, criativo, um leitor capaz de antecipar-se ao “estímulo”, de fazer hipóteses e de inferir de modos diversos para além de qualquer estímulo (KLEIMAN, 2004, p. 14).

As ciências psicológicas iniciaram seus trabalhos, primeiramente, rompendo com modelos estruturalistas americanos e buscando direcionar os estudos para a questão do leitor e seus processos de leitura, trazendo à cena, por exemplo, a questão da criatividade na construção das sentenças.

Também, junto à abordagem psicossocial, segundo Kleiman (2004), uma segunda vertente teórica foi se desenvolvendo: a linguística textual, que coloca em cena o auge dos estudos da leitura com o dos estudos sobre o texto a partir da década de 1980. A autora nos apresenta essa vertente da linguística textual da seguinte maneira:

a pesquisa se ocupou em explicar aspectos da compreensão ou da incompreensão dos sujeitos em situações mais complexas que relacionavam a compreensão e a legibilidade textual à presença ou ausência de mecanismos de textualização; às tipologias de texto vigentes na época (e mais tarde aos gêneros); à intertextualidade (KLEIMAN, 2004, p.14).

As pesquisas no campo da linguística textual se ocuparam, mais pontualmente, do funcionamento dos mecanismos de textualização e de intertextualidade/legibilidade do texto, relacionando-se com conhecimentos da abordagem psicossocial de leitura. A seguir, temos uma figura que apresenta, em esquemas, o desenvolvimento dessa abordagem da leitura no período dos anos 1970 e 1980, pelas perspectivas teóricas da psicolinguística e da psicologia cognitiva, ambas ao lado da linguística textual.

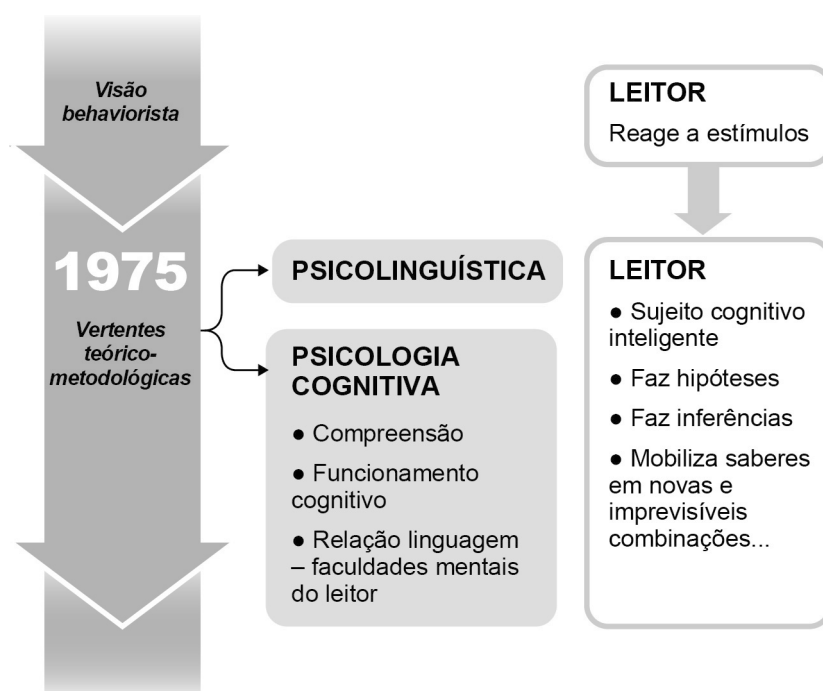


Figura 3.4: Abordagem psicossocial da leitura e a representação do leitor na pesquisa.

Dentro dessa abordagem psicossocial, os conceitos língua e cognição estão intimamente relacionados. Conforme ilustramos, é importante compreender essa constituição das vertentes teóricas, que se desenvolveram nas últimas décadas, através de diferentes projetos de pesquisas. Na atualidade, há várias propostas metodológicas que se filiam a essas vertentes linguísticas, que têm por base inicial uma ligação com a perspectiva teórica da leitura como prática cognitiva.



Cognição é uma palavra que provém do latim do verbo *cognoscere*, que chegou ao português como *conhecer*. Assim, cognição tem a ver com conhecimento e tudo que com ele se relacione. Nessa teoria que estamos estudando, a cognição se relaciona com o pensamento e com a mente, tratando da aquisição, manutenção, recuperação e uso do conhecimento. Para o estudo da cognição, a percepção, a memória, a atenção, as crenças, a categorização, o raciocínio, a tomada de decisão, o conhecimento e as habilidades linguísticas, além de outras capacidades cognitivas, são objetos de interesse.

Advinda da perspectiva teórica do linguista norte-americano Noam Chomsky, contemporaneamente, são várias as perspectivas teóricas (psicolinguística, cognitivismo funcional, cognitivismo interacionista), filiadas ao que Corrêa (2006) entende por ciência cognitiva, que enlaça pontos de comum interesse sobre a língua enquanto fenômeno cognitivo. Isso leva, segundo a mesma autora, “ao estudo de processos cognitivos baseados em modelos de simulação computacional de natureza estatística inspirados em modelos da atividade do cérebro concebidos em termos de redes neurais” (CORRÊA, 2006).



É a partir de uma analogia entre as células nervosas vivas, particularmente as células neurais, e o processo eletrônico que surgem os primeiros trabalhos buscando simular na máquina (computador) o comportamento do neurônio humano. Por sua vez, a ciência cognitiva se inspira nessas estruturas de redes neurais artificiais para compreender os processos cognitivos de reconhecimento, auto-organização, aprendizado-adaptativo, e outras modalidades cerebrais.

Você pode saber mais no link <http://www.tecmundo.com.br/programacao/2754-o-que-sao-redes-neurais-.htm>.

Para a ciência cognitiva, o domínio da língua tem uma identidade própria, porque se pressupõe que a língua abre caminho para que se chegue a um entendimento do modo como os processos dela dependentes são implementados no cérebro, acreditando-se, assim, que há entidades e processos mentais dependentes do conhecimento, mas independentes da língua. Logo identificar o que é específico do domínio da língua é fundamental para compreender os casos de déficit específicos desse domínio e também de problemas de tarefas cognitivas dependentes da língua (CORRÊA, 2006).

A língua é também significada como um aparato com o qual o indivíduo interage com os cenários ao seu redor, podendo determinar como sua experiência no mundo é apreendida. Pensando assim, essa perspectiva teórica se afasta do que outras áreas concebem como o determinismo linguístico, posto que há capacidades cognitivas básicas que independem da língua.

Provas disso vieram pelos resultados de pesquisas antropológicas realizadas com um grupo étnico da Nova Guiné, os Dani, cuja língua possui apenas duas palavras para designar duas categorias das cores do espectro solar, “mili” para matizes escuros e frios e “mola” para tons claros e quentes, o que de certa forma corresponderia a palavras como “claro” e “escuro” em português. Se a língua determinasse o pensamento e, por conseguinte, o mundo, para eles não faria sentido o modo como a língua inglesa classifica as cores (em 11 categorias). No entanto, foram “capazes de fazer todas as distinções de cores correspondentes aos nomes de cores em inglês” (CORRÊA, 2006).



Pesquisas sobre as categorias de cor (mas não só) foram empreendidas com o objetivo de corroborar o princípio da relatividade linguística, qual seja, de que a língua define a realidade, ou seja, as diferenças entre as línguas implicariam uma diferença no modo como as pessoas veem ou vivem as cores (ou outras categorias, como, por exemplo, a categoria das aves).

Contudo, Eleanor Rosch e seus colaboradores (1978) demonstram teoricamente que há modos de categorizar que são anteriores à aquisição do pensamento lógico-formal (OLIVEIRA, 1991). O importante a ser enfatizado é que a estrutura categorial

desempenha um papel essencial nos processos de raciocínio e na constituição de conceitos. Experimentos foram, então, conduzidos como tarefas cognitivas para verificar o desempenho dos que se submeteram aos testes. Entretanto, para surpresa dos pesquisadores, não foi detectada nenhuma diferença significativa. Ou seja, o fato de uma língua ter um nome para determinada cor, não a torna mais facilmente reconhecível.

Link para o artigo que trata de categorias e conceitos como processos cognitivos: <http://www.scielo.br/pdf/trans/v14/v14a04>.

Além disso, é parte fundamental dessa teoria preocupar-se com o conhecimento linguístico (da língua na sua modalidade oral como natural ao ser humano e da língua na sua modalidade escrita como produto da cultura) e o modo como ele pode contribuir para o desenvolvimento dos processos cognitivos avançados, específicos na diferenciação entre a cognição humana e de outras espécies (CORRÊA, 2006).



As pesquisas em leitura na área da psicolinguística nos dizem que a leitura proficiente se faz não pela leitura da palavra letra a letra, ou sílaba a sílaba, mas “como um todo não analisado, isto é, por reconhecimento instantâneo e não por processamento analítico-sintético” (KATO, 1985). Nós reconhecemos ou adivinhamos a palavra de forma geral, sem analisar suas partes, ideograficamente. Consegue imaginar?

Uma experiência interessante que diz respeito a essa capacidade cognitiva de leitura é ler o texto a seguir e depois se surpreender como foi escrito. Tente lê-lo!

“De aorcd com uma peqsiusa de uma uinrvsriddae ignlsea, não ipomtra em qaul odrem as lteras de uma plravaa etâso, a úncia csioa iprotmatne é que a piemria e útmliã lteras etejasm no lgaur crteo.”

O que achou da experiência? Curiosa, não?



As pesquisas no campo da psicolinguística estudam tanto a modalidade escrita quanto a modalidade oral da língua. Em um texto intitulado “A psicolinguística não pode escapar da prosódia”, a pesquisadora Janet Dean Fodor (2005) nos conta que “houve uma época em que a pesquisa sobre o processamento de frases deixou de lado a prosódia para concentrar-se no processamento semântico e sintático. As sentenças experimentais eram, na maioria dos estudos, apresentadas visualmente e sem quaisquer marcadores prosódicos, tais como as vírgulas”.

Diante disso, você já se questionou sobre a importância da prosódia da língua na sua escrita e na sua fala? Experimente ler os seguintes enunciados:

- Eu amo ler!
- Eu amo ler?
- Eu amo ler...

Sentiu algo diferente na sua leitura?! Quais os efeitos dos pontos de exclamação, interrogação e reticências na leitura? Esses são exemplos de efeitos da prosódia da nossa língua na escrita.

Agora faça uma experiência de leitura em VOZ ALTA, repetindo os mesmos enunciados (Eu amo ler! Eu amo ler? Eu amo ler...), encenando diferentes entonações de alegria, tristeza, ironia, etc.

Gostou do exercício?! Sim? Sim! Não... Não? Sim...

A prosódia faz parte da nossa língua e é um componente essencial da prática de leitura. Pesquisas já apontam que ainda na barriga da mãe começa um processo de aquisição dessa prosódia, pois o choro dos recém-nascidos reproduz padrões sonoros da língua materna. Em uma coluna da revista *Ciência Hoje*, Roberto Lent apresenta um experimento realizado a partir de um comparativo dos choros entre bebês alemães e franceses. De acordo com Lent, o choro dos bebês franceses vai aumentando de intensidade e tonalidade aos poucos, enquanto o dos alemães comporta-se de modo oposto: atinge o máximo rapidamente, e vai diminuindo aos poucos.

A importância da prosódia nas modalidades escrita e oral é uma das questões de alguns pesquisadores da psicolinguística hoje. Se

você ficou curioso sobre o experimento, confira a coluna pelo link:

<http://cienciahoje.uol.com.br/colunas/bilhoes-de-neuronios/seu-bebe-chora-em-que-lingua>.

As ideias linguísticas que estamos apresentando são desenvolvidas em uma abordagem que podemos situar como psicossocial, na qual enfatizamos a perspectiva das ciências cognitivas.

A língua, dessa forma, é compreendida como conhecimento a ser adquirido; e explicar como essa aquisição se dá é parte importante para a ciência cognitiva, assim como explicar o modo como a produtividade linguística e a compreensão da linguagem se realizam na mente do indivíduo. Nesse sentido, voltamo-nos para a concepção de leitura como um “processo psicológico em que o leitor utiliza de diversas estratégias baseadas no seu conhecimento linguístico, sociocultural, enciclopédico” (KLEIMAN, 1997, p. 12).

Para um estudo sobre o conhecimento linguístico do leitor, segundo Kleiman (1997), é imprescindível a mobilização e a interação de diversos níveis desse conhecimento, através de operações cognitivas de ordem superior, tais como a faculdade da linguagem, a faculdade da compreensão e a faculdade da memória. Justifica-se, assim, “que a leitura constitui o processo cognitivo por excelência” (*idem*, p. 12). Propõe-se, então, a leitura como prática a ser ensinada nas escolas, compreendendo que essa aprendizagem se insere em modelos de processamento cognitivo, ou seja, modelos já bem definidos sobre como processamos as informações.

Assim, em vez de esse ensino levar à fragmentação do texto para que o aluno o apreenda como um todo, ou levar o aluno a responder o que está previsto na leitura do professor ou do livro didático, ou exigir do aluno uma opinião sem que ele tenha formado uma, ou, ainda, fazer o aluno ler sem entendimento e interpretar desconsiderando sua realidade sociocultural, Kleiman responde com propostas, construídas a partir de observação direta do cotidiano escolar, que contrapõem “a fragmentação e a linearidade do currículo à interdisciplinaridade”, fazendo “face à alienação com a transversalidade, e neutralizando o excessivo individualismo com o trabalho coletivo” na escola (KLEIMAN, 1999).



Como atividade de reflexão sobre a prática social da leitura em sala de aula, sugerimos vídeos que apresentam propostas de como produzir leitores:

a) O vídeo “Ler para viver” trabalha formas de criar leitores em relação à literatura infantil. É uma proposta da Multirio, a empresa multimídia da Prefeitura do Rio de Janeiro:

http://multirio.rio.rj.gov.br/index.php?option=com_mr_videos&layout=default&vid=182&arquivo=MED182.wmv&Itemid=414.

b) O vídeo “TV Escola (Português) Caminhos para ler o mundo (Um mundo de letras)”, que apresenta depoimentos tanto de profissionais da leitura (enquanto os que lidam teoricamente e tecnicamente com a questão da leitura e enquanto ex-alunos apresentando suas vivências) quanto de estudantes que vivem hoje esse ensino-aprendizagem da questão da leitura:

http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=51464.

c) O vídeo “O mundo das letras na zona rural – Programa Revista do Campo” que trata do Programa Arca das Letras criado pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário para levar a leitura para fora das grandes cidades:

<http://globotv.globo.com/tv-verdes-mares/ne-rural-ceara/v/projeto-arca-das-letras-leva-leitura-e-internet-a-pessoas-do-interior-do-ceara/3085256/>.

Visite, ainda, o site do Ministério do Desenvolvimento Agrário e veja diversas matérias sobre o programa:

<http://www.mda.gov.br/sitemda/search/node/arca%20das%20letras>.

Atividade 2

A partir da leitura do excerto a seguir, reflita sobre o conceito de língua no quadro da leitura como prática cognitiva.

A chamada revolução cognitiva causou enorme impacto no cenário das ciências na segunda metade do século passado e na definição dos direcionamentos da pesquisa a partir de então. Apresentou a língua como um objeto da cognição e não apenas como seu instrumento. Pôs em questão a natureza do conhecimento linguístico. Possibilitou a distinção entre o domínio cognitivo da língua e outros domínios, facilitando a caracterização de como diferentes domínios da cognição se relacionam. Facilitou uma integração entre linguística e biologia, introduzindo a língua no campo das ciências naturais, de modo que seu estudo passa a contribuir e a ser informado por teorias da evolução das espécies [...] (CORRÊA, 2006, p. 107).

Resposta comentada

Segundo a abordagem psicossocial, os conceitos de língua e cognição estão implicados um no outro, posto que não é possível estudar a língua sem considerar a cognição humana. Tomando a língua como algo produzido pelo processamento cognitivo do indivíduo, a língua deve ser compreendida como conhecimento a ser adquirido, sendo também significada como um aparato com o qual o indivíduo interage com o mundo podendo determinar como sua experiência no mundo é apreendida. Nessa perspectiva, entender como o conhecimento linguístico se produz pode ajudar a entender os outros processos cognitivos independentes da língua. O conceito de leitura, nessa perspectiva, deve levar

em conta o modo como a produtividade linguística e a compreensão da linguagem se realizam na mente do indivíduo durante essa prática.

Para saber mais

É importante saber que há outras perspectivas teóricas não filiadas à abordagem psicossocial de leitura. A seguir, apresentaremos a vocês outra abordagem de leitura, a sócio-histórica.

Abordagem sócio-histórica sobre leitura

Uma década após o início desses estudos científicos em língua materna, diversas perspectivas sócio-históricas passaram a desenvolver pesquisas sobre a leitura, dentre elas a emergência dos estudos do letramento, que teriam promovido o que Kleiman (2004, p. 15) denomina como “a verdadeira ruptura epistemológica na pesquisa sobre a leitura” na linguística aplicada.

Na abordagem sócio-histórica, duas perspectivas teóricas são consideradas como possivelmente as mais influentes no Brasil: a história cultural da leitura (de inspiração francesa) e a perspectiva sócio-histórica da escrita dos estudos de letramento de inspiração anglo-saxônica. Esta última perspectiva foi subsidiada teoricamente pela análise crítica do discurso, pela pragmática, pelas teorias de enunciação e pela sociolinguística interacional, no campo da linguística aplicada. Como objeto da pesquisa dessa última vertente da abordagem sócio-histórica, Kleiman aponta o seguinte:

O objeto de pesquisa nessa disciplina é a leitura como prática social, específica de uma comunidade, os modos de ler inseparáveis dos contextos de ação dos leitores, as múltiplas e heterogêneas funções da leitura ligadas aos contextos de ação desses sujeitos. Os modos de ler interessam pelo que nos podem mostrar sobre a construção social dos saberes em eventos que envolvem interações, textos multissemióticos e mobilização de gêneros complexos, tais como uma lição numa aula versus um cartaz numa assembleia versus um panfleto numa troca comercial. O pesquisador procura entender o funcionamento da escrita nas práticas locais das diversas instituições e visa, ainda, a problematizar

o uso da escrita, desnaturalizando sua relação com o poder. A pesquisa sobre a leitura incorpora novos objetos construídos em campos afins e, muitas vezes, busca reconstruir, no diálogo ou no discurso, a história social do leitor (KLEIMAN, 2004, p.15-16).

Considerando as relações entre as diferentes vertentes de abordagem sócio-histórica, na figura a seguir, apresentamos um esquema.

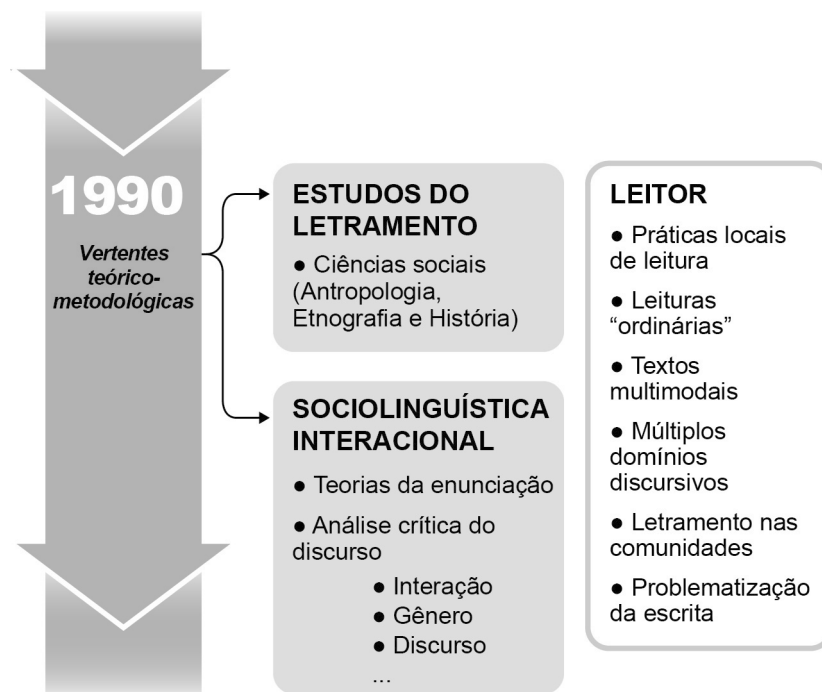


Figura 3.5: Abordagem sócio-histórica da leitura e do objeto dos estudos de letramento.

Em paralelo com os estudos da abordagem sócio-histórica, compreendendo a leitura como prática social (ORLANDI, 1988), temos também os estudos no campo da análise de discurso, fundamentada em teóricos tais como o francês Michel Pêcheux e a brasileira Eni Orlandi. Em nossas próximas aulas, estudaremos essa perspectiva discursiva de leitura e trabalharemos a questão de como essa teoria traz contribuições para a formação de um leitor no Brasil.

Atividade 3

Abaixo, estão propostas duas formas de ensino de leitura. Dois professores descrevem o modo como entendem a atividade de leitura. A partir dessas duas situações, diferencie as abordagens teóricas do ensino de leitura em língua materna aqui trazidas.

Sala de aula 1

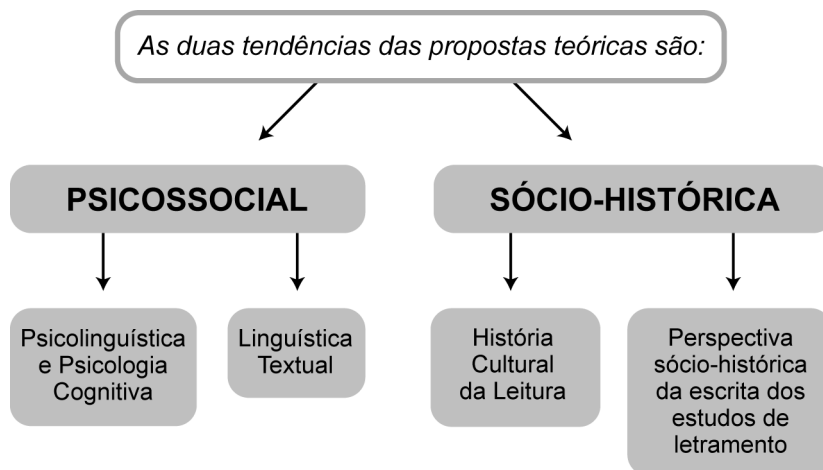
Professor considera o texto como produto, ou seja, como um conjunto de pegadas a serem utilizadas para recapitular as estratégias do autor e através delas chegar ao seu objetivo. Assim, o aluno deve fazer uma leitura tanto linear, vagarosa, utilizando todas as pistas visuais, quanto decodificadora das palavras, estruturas e conceitos no texto, buscando reconhecer os esquemas (meta)cognitivos que lhe são familiares ou previsíveis, não deixando de conferir os graus de certeza e de confiabilidade distintos a informações antecipadas ou inferidas e a informações efetivamente extraídas do estímulo visual (Baseado em KATO, 1985).

Sala de aula 2

Professor considera que ler é integrar atividades para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento de alguma outra atividade, conceito, valor, informação. Pede ao aluno que, ao ler os textos (são apresentados dois textos sobre o mesmo tema: planetas, mas de gêneros diferentes: um didático e outro jornalístico), se considere incluído no seu mundo social real e tente estabelecer relações com outros textos e com outros assuntos que já conhece, mobilizando intuitivamente o conhecimento prévio que trazem sobre o assunto e sobre os gêneros, como estratégias para a leitura (Baseado em KLEIMAN, 1999).

Resposta comentada

As duas propostas teóricas são: uma de tendência psicossocial (compreendendo a psicolinguística e a psicologia cognitiva de um lado, e, de outro, a linguística textual); e a outra de tendência sócio-histórica (compreendendo a história cultural da leitura (de inspiração francesa) e a perspectiva sócio-histórica da escrita dos estudos de letramento (de inspiração anglo-saxônica)).



A abordagem psicossocial mantém o foco no leitor, mas, diferentemente do behaviorismo, considera seus processos mentais, significando-o, nesse novo modelo, como inteligente, imprevisível, criativo, um leitor capaz de antecipar-se ao “estímulo”, de fazer hipóteses e de inferir de modos diversos para além de qualquer estímulo. A perspectiva sócio-histórica estaria vinculada ao estudo do letramento que teria motivado “a verdadeira ruptura epistemológica na pesquisa sobre a leitura” na linguística aplicada.

Conclusão

Vimos nessa aula os sentidos de leitura segundo a abordagem psicossocial, mais especificamente pela perspectiva das ciências cognitivas, e observamos também que há outras perspectivas, vinculadas a uma abordagem sócio-histórica, de modo que o estudo da leitura como prá-

tica social filia-se à compreensão da língua como um instrumento que serve à interação social e à cognição em geral. Enfatizando a leitura como uma prática cognitiva, podemos conceber a língua como “um domínio cognitivo que se relaciona com outros sistemas cognitivos, dada a natureza fonológica, semântica, e semântico-formal dos traços do léxico” (CORRÊA, 2006).

Nas perspectivas teóricas vinculadas à abordagem psicossocial, o leitor é considerado como um sujeito cognitivo, inteligente, capaz de inferir, hipotetizar, mobilizar saberes em novas e imprevisíveis combinações. Já pela abordagem sócio-histórica, enfatiza-se a leitura como prática social, específica de uma comunidade, com “os modos de ler inseparáveis dos contextos de ação dos leitores, as múltiplas e heterogêneas funções da leitura ligadas aos contextos de ação desses sujeitos” (KLEIMAN, 2004).

Finalizamos nossa aula observando que esses são sentidos para leitura possíveis a partir do ponto de vista da ciência cognitivista. Lembremos, contudo, que dependendo dos sentidos de leitura a que nos filie-mos, é importante estar alerta às consequências pedagógicas no tocante à prática de leitura em sala de aula, para que, como professor, possamos construir possibilidades de formar um leitor crítico, “capaz de trabalhar em sua própria história de leituras” (ORLANDI, 1984).

Atividade final

Propomos a você, futuro professor, desenvolver uma aula de leitura. Essa proposta seria específica para o ensino de leitura de textos informativos e, portanto, deverá se concentrar na recuperação das informações no texto, que são apresentadas em sequência, com a finalidade de construir um todo coerente que integre as diversas partes.

Não se esqueça de que uma abordagem de leitura deve levar o aluno ao prazer da descoberta. Para isso, a leitura deve ser encarada como um jogo que exige o engajamento cognitivo em atividades de adivinhação inteligentes e bem informadas. Oriente seu aluno didaticamente no tocante à: percepção de elementos linguísticos significativos com função importante no texto; ativação do conhecimento anterior; elaboração e verificação de hipóteses que permitam a ele, aluno, perceber outros elementos, mais complexos.

Após a escolha do texto, observe o conjunto de orientações a seguir: 1) contextualização do texto (visualize o texto como uma estrutura complexa – tema, título, subtítulos, imagens, legendas); 2) ativação do conhecimento prévio (prática social de leitura anterior de textos informativos, como reportagens, notícias, conhecimento de gênero textual); 3) construção de mapa textual (trabalho de análise na leitura do texto – as partes do texto e suas relações, por exemplo, a descrição do problema, a classificação do problema, a descrição dos antecedentes ou das causas, as soluções); 4) leitura individual com objetivo pré-definido e 5) verificação de hipóteses de leitura (momento de verificar se as hipóteses/expectativas anteriores se confirmaram ou não em relação ao tema e ao gênero – momento de questionamentos – a leitura deve explorar subtemas, pois “o texto é um objeto aberto que pode puxar fios inesperados” (KLEIMAN, 1999)).

[illegible]**Resposta comentada**

Supondo que o texto sugerido para a leitura tenha sido uma notícia de uma revista que contém tanto linguagem verbal quanto não verbal, a primeira estratégia deve ser a de prestar atenção aos elementos de contextualização da notícia, antes de ler o texto. Explore a importância de cada uma das linguagens (texto/imagem) e como elas interferem uma na outra. Por exemplo: observe a relação entre as imagens e as legendas que as acompanham, entre as imagens/legendas e a parte do texto a que elas se referem.

Ao mesmo tempo, explore a relação entre o título e o subtítulo da matéria que geralmente vêm em grande destaque visual, e que, além de

fornecer orientação sobre o assunto, apresenta-o sucintamente. Observe que o título já dá pistas sobre o tema, o que, normalmente, poderá influenciar a decisão do leitor em relação a seu interesse pela matéria.

Busque também destacar outros elementos como a classificação do assunto em relação à seção da revista onde está a notícia. Por exemplo, uma matéria sobre violência nos trens e a seção “Cidades”. Além disso, procure a relação do tema com outros da atualidade que teriam alguma relevância ou implicação para o texto e para o aluno.

Seguindo, ainda, nessa estratégia, é possível pedir ao aluno que antecipe ideias sobre o que será tratado no texto, sugerindo que pense nos antecedentes, nas consequências, e nas soluções, se, por exemplo, o tema tratar sobre questões de transporte. Por exemplo, um problema que afete o transporte ferroviário urbano. A partir daí, pedir que elabore hipóteses sobre esse problema, pensando em que outras cidades há esse tipo de problema, que classes sociais são afetadas por ele, etc.

Depois da leitura, traçar um “mapa textual”, que contere a descrição do problema (trens urbanos, por exemplo), a sua classificação (violência, depredação, transporte indigno, por exemplo), outros exemplos, a descrição das causas/antecedentes, e as soluções apresentadas. Nesse processo de leitura, é fundamental fazer o reconhecimento de palavras, termos, expressões, sublinhando as desconhecidas e também as mais importantes em relação ao mapa textual construído. Por fim, verificar se as hipóteses feitas antes da leitura se confirmaram ou não.

Resumo

Continuando nossa proposta de trazer os diferentes sentidos de leitura dependendo de cada perspectiva teórica, nessa aula apresentamos os sentidos de leitura e de texto para a perspectiva cognitivista em relação ao ensino da leitura na escola. Essa abordagem teórica significa a leitura como processamento linguístico de textos; e trabalha, nessa prática, a intencionalidade como constitutiva da interação que devolve à atividade de leitura sua característica social, permitindo ao aluno uma reflexão crítica sobre o uso de sua língua materna (KLEIMAN, 1997).

Vimos também que essa perspectiva teórica se preocupa com uma questão considerada fundamental para o conhecimento do ser huma-

no, a aquisição da linguagem, pois considera a língua um tipo de conhecimento, o principal instrumento da cognição, a ser adquirido pela criança em sua interação com o mundo (CORRÊA, 2006). Vimos ainda que a ciência cognitivista aqui apresentada traz duas tendências bem definidas: a psicossocial e a sócio-histórica.

Informação sobre a próxima aula

Na próxima aula (Aula 4), vamos estudar sobre os sentidos de leitura considerando os pressupostos da semiótica discursiva, buscando compreender tanto as noções de texto e signo quanto a noção de percurso gerativo de sentido, sempre em relação à linha teórica da semiótica francesa. Conforme veremos, há um movimento de interpretação proposto pela perspectiva semiótica que engloba diferentes linguagens em suas diferentes composições. Até lá!

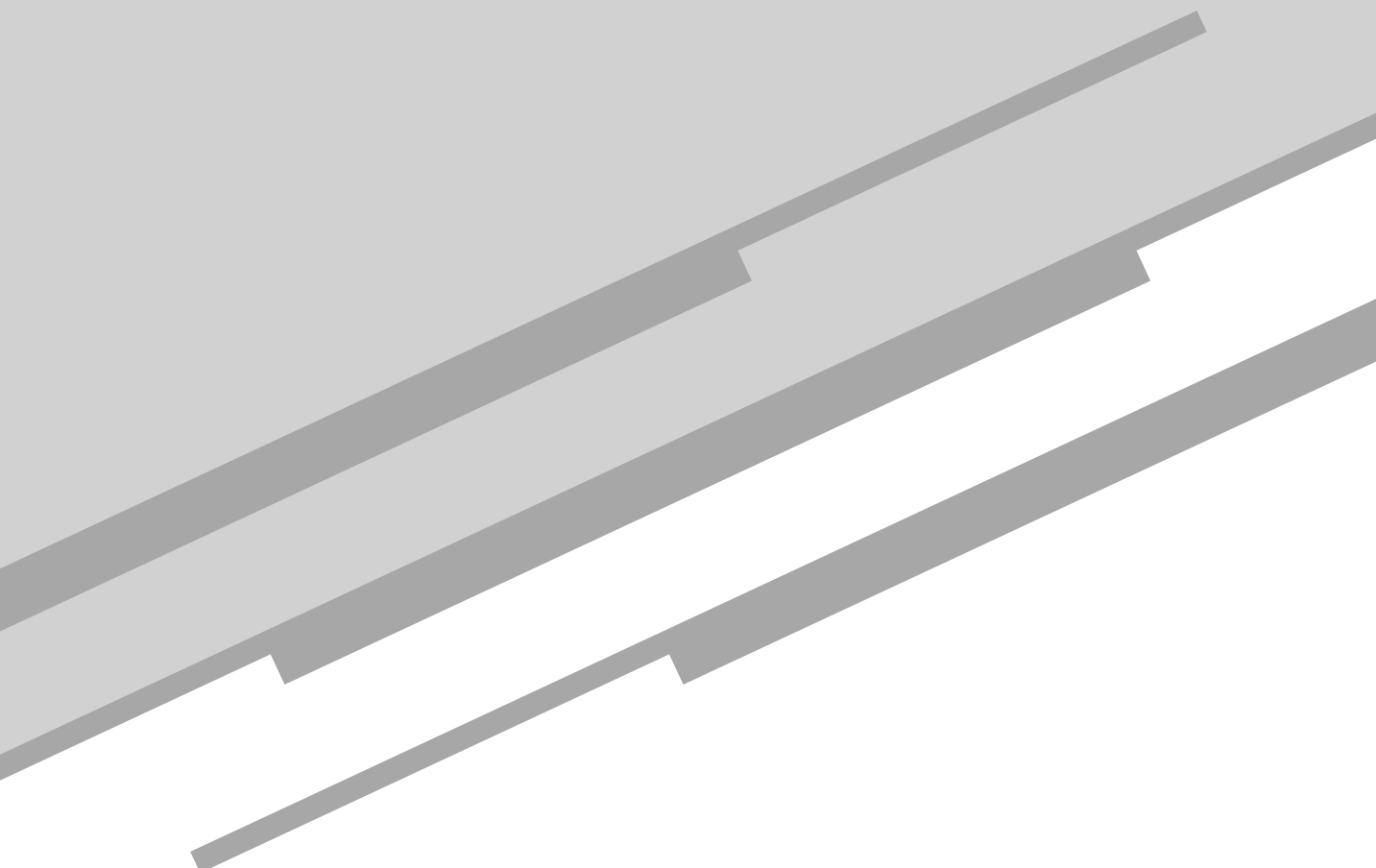
Leituras recomendadas

KLEIMAN, Ângela. A concepção escolar da leitura. In: Oficina de leitura. Teoria e prática. 7ª ed. Campinas: Pontes, 2000.

LAJOLO, Marisa; MELO, J. M. (orgs.). Leitura – perspectivas interdisciplinares. 5ª ed. São Paulo: Ática, 2004.

Aula 4

Leitura e percurso de sentidos



Bethania Sampaio Corrêa Mariani
Fernanda Lunkes

Meta

Apresentar o modo como a semiótica de escola francesa realiza a leitura de textos.

Objetivos

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

1. reconhecer as noções de texto e signo do ponto de vista da semiótica greimasiana;
2. retomar o que foi aprendido em Linguística III sobre as principais características da semiótica greimasiana;
3. estabelecer o percurso gerativo de sentido da semiótica francesa, destacando seus três níveis.

Para começar, um bate-papo

Estamos dando os primeiros passos neste curso, mas você já deve ter se dado conta de que o termo *leitura* é bastante complexo, não é mesmo? A ideia de que leitura é abrir um livro e lê-lo é bastante redutora, você concorda? Afinal, conforme exposto na Aula 1, estamos o tempo todo lendo o mundo, atribuindo significados ao que olhamos, ao que ouvimos, ao que falamos e nos é falado, entre outras experiências que superam, em muito, a leitura de um livro. Também podemos ser fígados pelos movimentos gestuais de uma dança, pela imagem de um quadro, por uma cena de filme, pela melodia e pelo ritmo de uma música. Todas essas experiências possuem, em seu cerne, uma leitura negativa ou positiva que lhes atribuímos.



Figura 4.1: Estamos, a todo momento, lendo o mundo e, consequentemente, interpretando-o.

Mas os juízos de valor que atribuímos às experiências que vivenciamos em nosso contato com as diferentes linguagens que nos rodeiam cotidianamente estão alicerçados em argumentos particulares, em dispositivos que contemplam nossa história, nossos pressupostos ideológicos.

O que estamos querendo dizer é que essa leitura que empreendemos em nosso cotidiano – seja de livros, quadros ou espetáculos de dança – é uma leitura que se faz sem ter por base um dispositivo teórico. Na Aula 2, você pôde compreender, por sua vez, que a maneira de se efetuar a leitura se modifica de acordo com o modelo teórico adotado.

A leitura a partir de uma perspectiva teórica

Nesta aula, faremos um percurso teórico sobre leitura considerando os pressupostos da semiótica discursiva. Você já teve a oportunidade de conhecer com detalhes esta disciplina durante o curso de Linguística III. Agora vamos recuperar alguns aspectos da perspectiva semiótica, destacando, neste nosso caminho, o que é do escopo deste curso: a leitura.

Conforme veremos, há um movimento de interpretação proposto pela perspectiva semiótica que engloba diferentes linguagens em suas diferentes composições. Para tanto, há conceitos, como texto e signo, que permitem esse movimento de interpretação. Em grande medida, buscamos desenvolver um percurso que compreenda leitura e alguns conceitos que a envolvem sob o ponto de vista da semiótica.

Semiótica e semiologia: vamos recordar?

O uso do termo *semiótica* no campo científico dos signos, de acordo com Vogt (2010, p. 107), possui diferentes autorias: a primeira, anglo-saxã, por Charles Sanders Peirce (1839-1914); a segunda, francesa, por Ferdinand de Saussure (1857-1913). Vogt explica que Peirce buscava “propor um método científico para a filosofia”. Para este autor, estava em jogo estabelecer uma verdade por meio de um método pragmático a partir de categorias universais. Vogt explica que, na teoria de Pierce, o signo está estruturado “numa relação triádica: significa alguma coisa para alguém de alguma maneira” (VOGT, 2010, p. 108).

Saussure, por sua vez, explica que a linguística compõe uma ciência mais ampla, a semiologia. Vamos compreender essa relação tal como posto no *Curso de Linguística Geral*:

Pode-se, então, conceber uma *ciência que estude a vida dos signos no seio da vida social*; ela constituiria uma parte da psicologia social e, por conseguinte, da Psicologia Geral; chamá-la-emos de *Semiologia* (do grego *semeion*, “signo”). Ela nos ensinará em que

consistem os signos, que leis os regem. [...] A Linguística não é senão uma parte desta ciência geral; as leis que a Semiologia descobrir serão aplicáveis à Linguística e esta se achará dessarte vinculada a um domínio bem definido no conjunto dos fatos humanos (SAUSSURE, 2002, p. 24).

Podemos sintetizar o papel da semiologia e da linguística no seio dos estudos propostos por Saussure desta maneira:



Figura 4.2: Da psicologia geral à linguística.



Ferdinand de Saussure, fundador da linguística moderna, nasceu em 1857, em Genebra. Sua tese de doutorado, defendida em 1877-1878, tratava do sistema de vogais indoeuropeias. A partir de 1896, foi professor titular da Universidade de Genebra, onde apresentou seus cursos. Após sua morte, em 1913, os alunos Charles Bally e Albert Sechehaye reuniram as anotações que haviam feito no curso do mestre Saussure e as publicaram no clássico *Curso de Linguística Geral*, publicado originalmente em 1916.

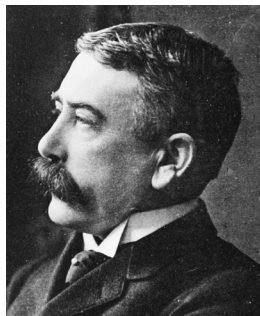


Figura 4.3: Ferdinand de Saussure.

Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Ferdinand_de_Saussure#/media/File:Ferdinand_de_Saussure_by_Jullien.png.



Figura 4.4: Charles Peirce.

Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Charles_Sanders_Peirce#/media/File:Charles_Sanders_Peirce_theb3558.jpg.

Charles Peirce nasceu em 1839, em Cambridge, nos Estados Unidos. Atuou como filósofo, lógico e matemático. Peirce é considerado fundador da semiótica moderna e também do pragmatismo, método filosófico que busca o verdadeiro sentido de qualquer conceito, proposição, doutrina ou qualquer outro signo. Faleceu em 1914.

Semiótica greimasiana: textualidades

A semiótica se filia a diferentes correntes teóricas. Uma delas é a semiótica anglo-saxã, desenvolvida por Charles S. Peirce, autor já abordado aqui; outra está filiada ao pensamento de Bakhtin e ao formalismo russo, designada como Escola de Semiótica Cultural de Tartu-Moscou, fundada por Iuri Lotman (1922-1993); a que abordaremos na aula de hoje vincula-se à escola francesa de semiótica concebida por Algirdas Julien Greimas, a partir, principalmente, dos preceitos teóricos de Saussure e Hjelmslev.



Quem foi Greimas?

Nos objetivos desta aula, consta que abordaremos a *semiótica greimasiana*. Adjetivar com o termo *greimasiana* aponta para um autor fundamental desta disciplina, Algirdas Julien Greimas. Esse linguista e semioticista, que nasceu em Tula (Rússia), em 1917, e faleceu em Paris em 1992, teve um imenso destaque na França, pois lá fundou a Escola Semiótica e desenvolveu a maior parte de suas pesquisas.



Figura 4.5: O linguista Algirdas Julien Greimas.

Fonte: http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Algirdas_Julien_Greimas.jpg.

No início desta aula, falamos em diferentes linguagens: dança, cinema, música. Será possível fazer uma leitura dessas textualidades em cursos que não sejam específicos (teoria musical, teoria do cinema)? Retomando as aulas de Linguística III, especialmente aquelas dedicadas ao estudo da semiótica, devemos lembrar que foram analisadas textualidades como músicas e pinturas, por exemplo. Diante disso, vale trazer a definição de *texto* para a semiótica, porque tal concepção nos fornecerá pistas para o que está em questão quando de uma análise sob essa perspectiva.

De acordo com Barros (2001), do ponto de vista semiótico, o texto

pode ser tanto um texto linguístico, indiferentemente oral ou escrito – uma poesia, um romance, um editorial de jornal, uma oração, um discurso político, um sermão, uma aula, uma conversa de crianças – quanto um texto visual ou gestual – uma aquarela, uma gravura, uma dança –, ou, mais frequentemente, um texto sincrético de mais de uma expressão – uma história em quadrinhos, um filme, uma canção popular (BARROS, 2001, p. 8).

Como você pode observar, a semiótica se interessa por textos verbais, linguísticos, e também por textos visuais e gestuais. Desse modo, um filme, uma canção, um quadro, entre outras textualidades podem ser analisadas da perspectiva semiótica.

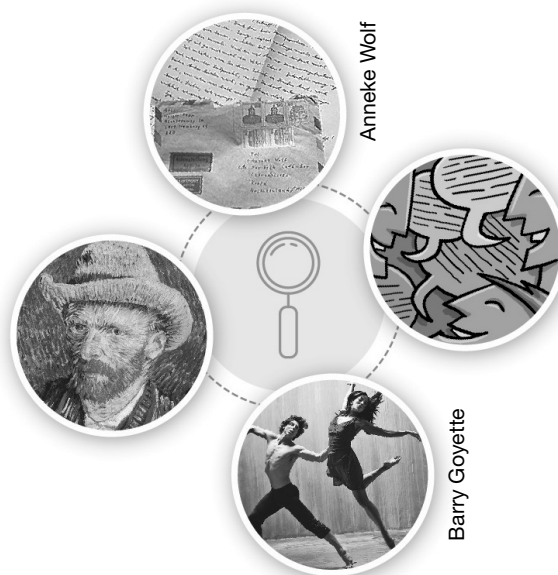


Figura 4.6: O objeto da semiótica é o texto, que pode ser linguístico, visual, gestual ou sincrético.

Fontes: carta: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Carta>; dança: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Dan%C3%A7a>; pessoas conversando: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Lingu%C3%ADstica>; quadro de Van Gogh: http://pt.wikipedia.org/wiki/Vincent_van_Gogh.



A partir da iniciativa do linguista Roman Jakobson, em 1969, decidiu-se que o termo *semiótica* abrangeria semiologia e semiótica geral. Desse modo, *semiótica* faz referência ao campo de pesquisas dos signos, sistemas e processos sógnicos.

Segundo Barros (2001), a semiótica procura conciliar uma concepção que abarque um texto como *objeto de significação* e como *objeto de comunicação*. O que isso significa? De acordo com o autor, ao considerar o texto como objeto de significação, há uma atenção à descrição dos mecanismos internos que amarram seu sentido. Pode-se dizer, em outras palavras, que essa definição implica a “*análise interna ou estrutural do texto*” (BARROS, 2001, p. 7, grifo do autor). Considerar o texto como objeto de comunicação, por sua vez, implica o que se comunica entre sujeitos. Dessa maneira, conforme explica Barros, o texto “encontra seu lugar entre os objetos culturais, inserido numa sociedade (de classes) e determinado por formações ideológicas específicas” (BARROS, 2001, p. 7).

Para esta aula, vamos nos basear, sobretudo, na semiótica greimasiana, já que são várias as correntes que se filiam aos estudos semióticos.

A semiótica francesa e o signo linguístico

Antes de prosseguirmos, também precisamos considerar como o signo é levado em conta pela semiótica francesa. Em Linguística I, você conheceu os estudos de Ferdinand de Saussure (2002), considerado o pai da linguística. Vamos retomar brevemente esse autor, destacando o projeto teórico de formulação do signo linguístico.

Para Saussure, o signo linguístico era uma unidade formada por duas faces, designadas por *conceito* e *imagem acústica*, podendo ser representado pela seguinte figura:

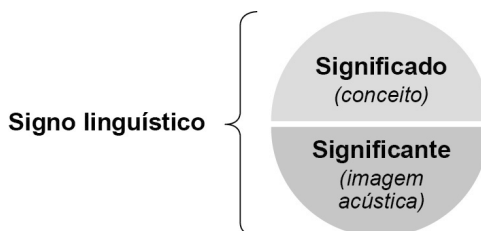


Figura 4.7: Representação das faces que formam o signo linguístico.

Tais elementos, de acordo com Saussure (2002), são indissociáveis, de maneira que um funciona convocando o outro. O signo linguístico consiste, então, na união total entre suas faces, cujas designações são, ainda na obra de Saussure, alteradas: a imagem acústica passa a ser designada *significante*, e o conceito, *significado*. Ambas as faces são psíquicas e atuam representando o mundo na e pela linguagem. Desse modo, o significante não é o som físico e material, mas a imagem psíquica que se tem do som, e que funciona evocando mentalmente no indivíduo o conceito do objeto, o significado.

Vamos conferir como o valor linguístico é explicado na obra de Saussure?

Quando se diz que os valores correspondem a conceitos, subentende-se que são puramente diferenciais, definidos não positivamente por seu conteúdo, mas negativamente por suas relações com os outros termos do sistema. Sua característica mais exata é ser o que os outros não são (SAUSSURE, 2002, p. 136).

Faremos, agora, um pequeno salto no tempo e no campo teórico dos estudos linguísticos para alcançar o dinamarquês Louis Hjelmslev, que faz uma releitura teórica de Saussure. Retomaremos dois conceitos saussurianos tal como Hjelmslev os desenvolveu: signo linguístico e valor linguístico. Da noção de valor linguístico, queremos realçar, junto com Hjelmslev, as seguintes características: o fato de que, no sistema das línguas, os signos estabelecem entre si relações de valor, e essas relações podem ser de oposição e de diferença. Vejamos.

Diante das formulações saussurianas, o que propõe Hjelmslev? Deslocando a perspectiva de Saussure, Hjelmslev propõe que o signo seja compreendido pela união solidária entre plano da expressão e plano do conteúdo. Dessa relação, o signo resultaria da “forma do plano da expressão”

e da “forma do plano do conteúdo”, exercendo aí sua função semiótica. A língua produz uma forma da substância.

Vamos explicar essa teoria a partir de um quadro que organizamos e que mostra o funcionamento dos planos propostos por Hjelmslev, com base na cadeia de signos “A luta continua!”.

Quadro 4.1: Hjelmslev faz deslocamentos no conceito saussuriano de signo linguístico.

Signo na teoria de Saussure	Signo na teoria de Hjelmslev	Cadeia de signos “A luta continua!”
Significado	Plano do conteúdo (forma do conteúdo/substância do conteúdo)	Forma do conteúdo: estrutura morfológica e sintática Substância do plano de conteúdo: “ideia” a que a cadeia remete
Significante	Plano da expressão (forma da expressão/substância da expressão)	Forma do plano da expressão: estrutura fonológica Substância do plano da expressão: estrutura fonética

Partindo dessas questões de texto e de signo, podemos retomar a teoria semiótica, afirmando que esta se caracteriza, de acordo com Barros (2001) e Fiorin (2011), como uma teoria da significação que propõe um método de leitura para diferentes linguagens. É esse método que permite que o(s) sentido(s) seja(m) apreendido(s) de uma determinada textualidade.

Desse modo, chegamos ao percurso gerativo de sentidos, a partir do qual se apreende o plano do conteúdo de um texto. Sugerimos fortemente que você releia as aulas de semiótica de Linguística III ou outro material que aborde o assunto, para compreender melhor alguns dos tópicos que abordaremos.

No próximo tópico, vamos abordar amplamente cada um dos níveis do percurso gerativo. Antes disso, contudo, vamos fazer uma parada e reter alguns dos pontos até aqui trabalhados.

Atividade 1

Atende ao objetivo 1

Explique, com suas palavras, em que consiste a noção de texto para a semiótica francesa.

Resposta comentada

Para a semiótica francesa, o texto figura como *objeto de significação* e *objeto de comunicação*. Dessa perspectiva teórica, define-se que ele pode ser verbal (romance, artigo científico, etc.), não verbal (pintura, escultura, etc.) e também sincrético (teatro, filme, dança, etc.), permitindo, desse modo, que os sentidos sejam depreendidos de diferentes textualidades, como pintura, música, dança, romance, história em quadrinhos, filmes etc.

O percurso gerativo do sentido

Como veremos, a semiótica empreende um método de leitura do texto a partir de diferentes níveis, cada um deles constituído de componentes sintáticos e semânticos.

O percurso gerativo do sentido se marca enquanto um método de leitura do texto que inicia do nível mais simples e abstrato para chegar ao nível mais concreto e complexo. Os níveis que marcam o percurso gerativo são: 1) o fundamental; 2) o narrativo e 3) o discursivo.

De acordo com Fiorin (2011), a distinção entre esses componentes

[...] não decorre do fato de que uma seja significante e a outra não, mas de que a sintaxe é mais autônoma do que a semântica,

na medida em que uma mesma relação sintática pode receber uma variedade imensa de investimentos semânticos (FIORIN, 2011, p. 21).

Tais dimensões são levadas em conta considerando como os sentidos de um texto são produzidos de acordo com esta disciplina. Fiorin (2011) explica que

o sentido do texto não é redutível à soma dos sentidos das palavras que o compõem nem dos enunciados em que os vocábulos se encadeiam, mas que decorre de uma articulação dos elementos que o formam – que existem uma sintaxe e uma semântica do discurso (FIORIN, 2011, p. 44).

Nível fundamental: oposições elementares e abstratas

Começemos pelo nível fundamental ou profundo. Nele, comparecem as oposições mais amplas e abrangentes e, por isso mesmo, são as mais elementares e abstratas. Todo texto se marca fundamentalmente por essa oposição elementar, por essa oposição que traça a primeira relação geradora de sentido. No nível fundamental, a categoria semântica fundamenta essa oposição. Para compreendê-la, nada melhor do que um exemplo, não é mesmo? Vamos refletir sobre o nível fundamental a partir do texto “Isadora”, que compõe a obra de Eduardo Galeano intitulada *Mulheres*.

Isadora

Descalça, despida, envolvida apenas pela bandeira argentina, Isadora Duncan dança o hino nacional.

Comete esta ousadia numa noite de 1916, num café de estudantes de Buenos Aires, e na manhã seguinte todo mundo sabe: o empresário rompe o contrato, as boas famílias devolvem suas entradas ao Teatro Colón e a imprensa exige a expulsão imediata desta pecadora norte-americana que veio à Argentina para macular os símbolos pátrios.

Isadora não entende nada. Nenhum francês protestou quando ela dançou a Marselhesa com um xale vermelho como traje completo. Se é possível dançar uma emoção, se é possível dançar uma ideia, por que não se pode dançar um hino?

A liberdade ofende. Mulher de olhos brilhantes, Isadora é inimiga declarada da escola, do matrimônio, da dança clássica e de tudo aquilo que engaiole o vento. Ela dança porque dançando goza, ela dança o que quer, quando quer e como quer, e as orquestras se calam frente à música que nasce de seu corpo (GALEANO, 1998).



Eduardo Galeano nasceu no Uruguai em 1940. É jornalista e escritor, com mais de 40 livros publicados. Uma de suas obras mais conhecidas é *As veias abertas da América Latina*.

Isadora Duncan nasceu em 1877. Foi bailarina e é considerada a precursora da dança moderna. Apresentou-se no Brasil em 1916, no Teatro Municipal do Rio de Janeiro. Foi polêmica ao romper com muitos padrões culturais da época, como se divorciar mais de uma vez, e também no campo da dança, deixando o balé clássico e fazendo de seu movimento corporal um outro estilo.



Haylli

Figura 4.8: Eduardo Galeano.

Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Eduardo_Galeano.



Arnold Genthe

Figura 4.9: Isadora Duncan.

Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Isadora_Duncan.

Galeano, no texto “Isadora”, aborda a reação pública na Argentina com a dança que Isadora Duncan apresenta. Sua música e seus movimentos corporais rompem com a tradição do balé clássico, da mesma forma que a roupa (a bandeira) e a música (o hino nacional argentino) escolhidas pela bailarina para sua apresentação são interpretadas como um ataque e um desrespeito ao país. Nesse texto, pode-se compreender que a oposição fundamental é *liberdade* (escapar às tradições da arte por dançar músicas que escapam do comumente aceito, como o hino, com roupas consideradas inapropriadas, como a bandeira nacional, fazer escolhas pessoais consideradas inaceitáveis, como se divorciar) *versus* *opressão* (pelas tradições, pelo estilo de dança, pela sociedade que impõe determinados comportamentos).

Isadora Duncan nega a opressão ao romper com as regras, com as tradições sociais e culturais, conforme podemos depreender nos seguintes fragmentos: “por que não se pode dançar um hino?”; “Isadora é inimiga declarada da escola, do matrimônio, da dança clássica e de tudo aquilo que engaiole o vento”; “ela dança o que quer, quando quer e como quer”.



Para saber mais sobre Isadora Duncan e sobre a obra *Mulheres*, de Galeano, disponibilizamos o *link* do canal da editora L&PM, que também apresenta a leitura do texto “Isadora”: <http://www.youtube.com/watch?v=XiAmmrS3ZOU>.

A oposição consiste, então, na categoria semântica a partir da qual se depreende, na estrutura fundamental, o sentido do texto. Para visualizar essa oposição, a semiótica francesa apresenta o *quadrado semiótico*, que consiste em um esquema visual que ilustra o funcionamento dessa oposição semântica de um texto em seu nível fundamental. Vamos compreender melhor seu funcionamento a partir da imagem:

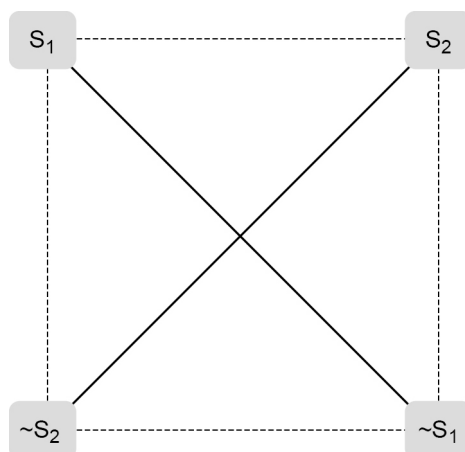


Figura 4.10: O quadrado semiótico.

As relações que se estabelecem entre os termos produtores de uma determinada textualidade são distribuídas no quadrado semiótico da seguinte maneira:

Quadro 4.2: Termos que se relacionam, significação que essa relação produz e sua exemplificação a partir de uma oposição.

Termos relacionados	Relação de significação	Exemplo
S_1 (signo 1) e S_2 (signo 2)	Relação de <i>contrariedade</i>	/vida/ e /morte/
$\sim S_2$ (não S_2) e $\sim S_1$ (não S_1)	Relação de <i>contrariedade</i>	/não morte/ e /não vida/
S_1 e $\sim S_1$	Relação de <i>contradição</i>	/vida/ e /não vida/
S_2 e $\sim S_2$	Relação de <i>contradição</i>	/morte/ e /não morte/
S_1 e $\sim S_1$	Relação de <i>complementaridade</i>	/vida/ e /não morte/
S_2 e $\sim S_2$	Relação de <i>complementaridade</i>	/morte/ e /não vida/

Vamos retomar nosso exemplo. Como ficariam distribuídos os termos que nos permitem compreender o nível fundamental do texto de Galeano?

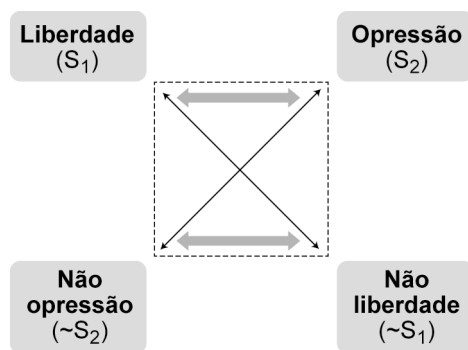


Figura 4.11: Quadrado semiótico elaborado a partir do texto *Isadora*, de Eduardo Galeano.

Vamos compreender, então, as relações de significação do quadrado semiótico construído a partir do texto “Isadora”? Como podemos depreender, considerando a tabela que apresentamos anteriormente, os termos /liberdade/ e /opressão/ estão em relação de contrariedade, assim como os termos /não opressão/ e /não liberdade/. Em outras palavras, tal relação se produz porque os termos são contrários entre si. Já o par formado pelos termos /liberdade/ *versus* /não liberdade/, assim como o par /opressão/ *versus* /não opressão/ apresentam relações de contradição. E, por último, temos o par /liberdade/ e /não opressão/ e o par /opressão/ e /não liberdade/, que, pelos traços que apresentam, produzem uma relação de complementaridade.

Podemos afirmar, à guisa de conclusão desta seção, que o quadrado semiótico se constitui como um método de leitura que estabelece as relações de sentidos de base em qualquer texto (uma pintura, um filme, uma música, entre outros).

Na leitura semiótica, considera-se, no nível fundamental, a análise da determinação positiva ou negativa. A primeira é designada como eufórica e a segunda como disfórica.

Euforia e disforia

No nível fundamental, os termos que compõem a categoria semântica de um texto podem ter qualificação positiva ou negativa. Quando positiva, são considerados eufóricos; quando negativas, disfóricos. Mas atenção: conforme explica Fiorin (2011), “Euforia e disforia não são valores determinados pelo sistema **axiológico** do leitor, mas estão inscritos no texto” (FIORIN, 2011, p. 23). Em outras palavras, é preciso

Axiologia

Termo derivado do grego que pode ser compreendido como um ramo da filosofia dedicado a estudar os valores. A expressão *sistema axiológico* produz a relação de sentidos com um determinado padrão de valores em uma determinada sociedade.

atentar para o fato de que não é o leitor que determina tais qualificações: elas são definidas no texto que as inscreve.

A partir disso, como você imagina que as oposições possam ser qualificadas no texto “Isadora”? Considerando o modo pelo qual o texto inscreve liberdade e opressão, podemos afirmar que a liberdade é eufórica e a opressão, disfórica. A negação da opressão que o texto apresenta de Isadora pode ser depreendida nos seguintes fragmentos: “Isadora é inimiga declarada da escola, do matrimônio, da dança clássica e de tudo aquilo que engaiole o vento”; “ela dança o que quer, quando quer e como quer”.



Lembre-se: o nível fundamental do percurso gerativo apresenta uma *semântica* do nível fundamental que concerne às categorias semânticas que formam a base da construção de um texto, e tais categorias estão em oposição (como /vida/ *versus* /morte/, /natureza/ *versus* /cultura/) – e uma *sintaxe*. Nesta última, são duas as operações: a negação e a asserção, a partir das quais as possíveis relações são estruturadas no texto.

Atividade 2

Atende ao objetivo 2

Nesta atividade, vamos desenvolver o quadrado semiótico que iniciamos a partir do texto de Galeano, “Isadora”. Tal como fizemos no **Quadro 4.2**, sua tarefa aqui é inserir os termos de oposição presentes no texto. Apresentamos duas respostas para ajudar no preenchimento do quadro.

Termos relacionados	Relação de significação	Exemplo
S ₁ e S ₂	Relação de <i>contrariedade</i>	
~S ₂ (não S ₂) e ~S ₁ (não S ₁)		
S ₁ e ~S ₁		
S ₂ e ~S ₂		
S ₁ e ~S ₁		
S ₂ e ~S ₂		opressão e não opressão

Resposta comentada

Termos relacionados	Relação de significação	Exemplo
S ₁ (signo 1) e S ₂ (signo 2)	Relação de <i>contrariedade</i>	/liberdade/ e /opressão/
~S ₂ (não S ₂) e ~S ₁ (não S ₁)	Relação de <i>contrariedade</i>	/não opressão/ e /não liberdade/
S ₁ e ~S ₁	Relação de <i>contradição</i>	/liberdade/ e /não liberdade/
S ₂ e ~S ₂	Relação de <i>contradição</i>	/opressão/ e /não opressão/
S ₁ e ~S ₁	Relação de <i>complementaridade</i>	/liberdade/ e /não opressão/
S ₂ e ~S ₂	Relação de <i>complementaridade</i>	/opressão/ e /não liberdade/

Nível narrativo: actantes e suas transformações

Vamos agora nos dedicar ao estudo do nível narrativo, que é um nível menos abstrato que o fundamental. Nosso intuito nesta seção é, sobretudo, apontar a diferença entre narratividade e narrativa, e também situar amplamente os aspectos que são considerados nesse nível do percurso gerativo de sentido.

Começemos considerando a diferença entre narratividade e narração. Há uma diferença fundamental entre esses termos e é preciso que ela fique bastante definida. Segundo explica Fiorin (2011, p. 27), a narratividade é “componente de todos os textos”, enquanto a narração “concerne a uma determinada classe de textos”. Isso quer dizer que nem todo texto é narrativo, mas todo texto possui narratividade. Assim, em toda textualidade (uma pintura, uma música, um filme) há uma narratividade, que, da perspectiva semiótica, é compreendida como uma “transformação”.

Esaa “transformação”, que se opera no nível narrativo, tem relação com os sujeitos e os objetos (estados), ambos denominados *actantes*. Assim, nesse momento, a leitura de uma determinada textualidade se volta inteiramente para compreender as transformações pelas quais passam os actantes.

Você deve se lembrar de que, no início desta seção, afirmamos que todo nível do percurso gerativo do sentido comporta uma dimensão sintática e uma dimensão semântica. Vamos compreender como a semiótica empreende uma leitura no nível narrativo a partir do componente sintático.

A sintaxe narrativa apresenta dois enunciados elementares. Fiorin explica quais são e como são analisados:

- a) enunciados de estado: são os que estabelecem uma relação de junção (disjunção ou conjunção) entre um sujeito e um objeto (no enunciado “Aurélia é rica”, há uma relação de conjunção, indicada pelo verbo *ser*, entre um sujeito “Aurélia” e um objeto “riqueza”; em “Seixas não é rico”, há uma relação de disjunção, revelada pela negação e pelo verbo *ser*, entre um sujeito “Seixas” e um objeto “riqueza”;
- b) enunciados de fazer: são os que mostram as transformações, os que correspondem à passagem de um enunciado de estado a outro (no enunciado “Seixas ficou rico”, há uma transformação de um estado inicial “não rico” em um estado final “rico”) (FIORIN, 2011, p. 28).

Retomando a explicação de Fiorin: como você já pode depreender, a leitura no nível narrativo está atenta às transformações pelas quais atravessam os actantes no texto, sujeito e objeto. Mas aqui devemos fazer uma ressalva, fundamental: como bem destaca Fiorin, “Não se pode confundir sujeito com pessoa e objeto com coisa. Sujeito e objeto são papéis narrativos que podem ser representados num nível superficial por coisas, pessoas ou animais” (FIORIN, 2011, p. 29). Ainda sobre o objeto, Barros (2001) explica que, “objeto *sintático* é uma espécie de *casa vazia*, que recebe investimentos de projetos e de determinações do sujeito” (BARROS, 2001, p. 19, grifos do autor). Dessa maneira, quando nos referimos às categorias de sujeito e objeto, não estamos estabelecendo uma relação direta com pessoa e coisa. Como se vê, é o texto que determinará quem são os actantes.

Continuando nossa explicação, nos enunciados de estado, o sujeito está em conjunção ou disjunção com um determinado objeto (que no exemplo de Fiorin é a riqueza, mas que pode ser um afeto, como o

amor ou, como no texto de Galeano, a liberdade, por exemplo). Nos enunciados de fazer, há a passagem de um enunciado de estado a outro enunciado de estado.

Ainda no nível narrativo, é preciso considerar, de acordo com Fiorin, que há quatro fases que compreendem uma sequência narrativa canônica: a manipulação, a competência, a *performance* e a sanção. Em todas elas, é preciso atentar para o fato de que está em jogo o sujeito apresentado. Vamos resumir cada uma dessas fases, a partir das explicações de Fiorin:

1. manipulação: nesta fase, “um sujeito age sobre o outro para levá-lo a querer e/ou dever fazer alguma coisa” (FIORIN, 2011, p. 29). Esse agir do sujeito não é fixo, e sim dividido em tipos, sendo que os mais comuns são:

- a) tentação: quando ao manipulado é oferecida uma recompensa caso atenda à proposta do manipulador;
- b) intimidação: quando o manipulado é obrigado a fazer algo pelo manipulador por meio de ameaças;
- c) sedução: quando o manipulado tem sua competência qualificada positivamente pelo manipulador;
- d) provocação: quando o manipulado é impelido a fazer algo a partir de um juízo negativo feito sobre sua competência pelo manipulador.

Como podemos concluir, esses tipos mais comuns representam os modos pelos quais o manipulador busca levar o manipulado a agir de uma determinada maneira.

2. competência: nesta fase, “o sujeito que vai realizar a transformação central da narrativa é dotado de um saber e/ou poder fazer” (FIORIN, 2011, p. 30), ou seja, trata-se de uma capacidade do sujeito que o texto apresenta para que ele saiba e/ou possa fazer.

3. *performance*: nesta fase “se dá a transformação (mudança de um estado a outro) central da narrativa” (FIORIN, 2001, p. 31). É nela, por exemplo, conforme explica o autor, que a princesa que fora presa pelo dragão reencontra a liberdade. Essa ação é a *performance* de muitos contos de fadas.



Figura 4.12: A fase da *performance* está presente em muitos contos de fadas, em que a princesa presa pelo dragão é salva.

Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Drag%C3%A3o>

4. sanção: nesta fase, há a “constatação de que a performance se realizou e, por conseguinte, o reconhecimento do sujeito que operou a transformação.” (FIORIN, 2011, p. 31). Segundo Fiorin, “Eventualmente, nessa fase, distribuem-se prêmios e castigos. Nas narrativas conservadoras, o bem é sempre premiado e o mal, punido” (FIORIN, 2011, p. 31).

Na dimensão da semântica narrativa, de acordo com Barros (2001), a leitura sob a perspectiva da semiótica volta-se também à questão do sujeito, mas atenta a outros aspectos: “é o momento em que os elementos semânticos são selecionados e relacionados com os sujeitos. Para isso, esses elementos inscrevem-se como valores, nos objetos, no interior dos enunciados de estado” (BARROS, 2001, p. 42). Barros cita a modalização do *ser* e a modalização do *fazer*. Para ambas, são quatro as modalidades: o *querer*, o *dever*, o *poder* e o *saber*. Também as paixões que decorrem dessas modalidades são analisadas.

Aqui é preciso fazer uma parada para conferir como a semiótica compreende esse termo em seu campo teórico. Conforme explica Barros, há um receio, por parte do campo da semiótica, de se recair no psicologismo, que implicaria considerar os “estudos de caracteres e de temperamentos, que durante certo tempo marcaram os estudos de texto” (BARROS, 2001, p. 45). Mas, então, como as paixões são consideradas na semiótica para a leitura da semântica narrativa sem que se recaia no psicologismo? É ainda Barros que explica:

As paixões, do ponto de vista da semiótica, entendem-se como efeitos de sentidos de qualificações modais que modificam o sujeito de estado. Essas qualificações organizam-se sob a forma de arranjos sintagmáticos de modalidades ou configurações passionais (BARROS, 2001, p. 47).

Vamos compreender melhor esse percurso ainda considerando as palavras de Barros: “Numa narrativa, o sujeito segue um percurso, ou seja, ocupa diferentes posições passionais, saltando de estados de tensão e de disforia para estados de relaxamento e de euforia e vice-versa” (BARROS, 2001, p. 47). Lembre-se de que, conforme vimos, no nível fundamental, analisam-se a euforia e a disforia. O sujeito não está inscrito em um psicologismo na leitura semiótica; o que ocorre é que o texto encaminha os modos pelos quais o sujeito passa de um estado a outro e como ele se posiciona passionalmente na narratividade que o texto apresenta.

Podemos concluir acerca do nível narrativo do percurso gerativo de sentido que a leitura se faz voltada, sobretudo, ao sujeito, cujas fases, modalidades e paixões delas decorrentes são depreendidas a partir do texto. Este, por sua vez, mostra as relações entre sujeito e objeto, ou seja, as transformações que o sujeito atravessa na textualidade analisada.

Atividade 3

Atende ao objetivo 3

Nesta atividade, vamos retomar os quatro tipos de manipulação: a tentação, a intimidação, a sedução e a provocação. Apresentamos quatro enunciados e cada um deles corresponde a um tipo de manipulação. Enumere cada um dos enunciados de acordo com o tipo:

- | | |
|----------------|---|
| 1. Tentação | a) () “Como você é uma criança que quer ficar ainda mais linda, sei que não vai deixar comida no prato.” |
| 2. Intimidação | |
| 3. Sedução | b) () “Se você não almoçar, não poderá acessar a internet durante a tarde.” |
| 4. Provocação | c) () “Eu coloquei essa comida no seu prato, mas não sei se você será capaz de deixar o prato limpo.” |
| | d) () “Se você almoçar, poderá tomar um sorvete de sobremesa.” |

Resposta comentada

a) (3); b) (2); c) (4); d) (1).

Nível discursivo: o mais próximo da manifestação textual

Vamos identificar, agora, como ocorre a leitura da semiótica no nível discursivo. Esse nível é o mais superficial e, portanto, “o mais próximo da manifestação textual” (BARROS, 2001, p. 54). O nível discursivo marca-se como o mais concreto de todos os níveis estudados. A análise da sintaxe e da semântica do discurso permite que seja empreendida uma leitura que depreenda as “organizações discursivas” (BARROS, 2001, p. 54).

As estruturas narrativas convertem-se em estruturas discursivas quando assumidas pelo sujeito da *enunciação*. O sujeito da enunciação faz uma série de “escolhas”, de pessoa, de tempo, de espaço, de figuras, e “conta” ou passa a narrativa, transformando-a em discurso. *O discurso nada mais é, portanto, que a narrativa “enriquecida” por todas essas opções do sujeito da enunciação, que marcam os diferentes modos pelos quais a enunciação se relaciona com o discurso que enuncia* (BARROS, 2001, p. 53, grifos nossos).

Vamos compreender alguns itens da afirmação de Barros. Uma das afirmações fundamentais relaciona-se à compreensão do conceito de enunciação. Esse conceito, na perspectiva da semiótica, tem como base os estudos de Benveniste (1989). Segundo suas palavras, considera-se na enunciação “o próprio ato, as situações em que ele se realiza, os instrumentos de sua realização” (p. 83).

Para Benveniste, a língua sem o processo de enunciação não passa de possibilidade de língua. É preciso que o locutor a coloque em funcionamento. Temos, portanto, a importância daquele que enuncia para a teoria de Benveniste: um locutor que se constitui na linguagem e que constitui a enunciação nesse ato.

Quando um determinado locutor se apropria da língua, coloca-se como *eu* e instaura, conseqüentemente, um *tu*. A língua permite, por

sua vez, que aquele que outrora fora o *tu*, ao colocá-la em funcionamento, torne-se o *eu* e aquele que se reconhecia como *eu* ocupe agora o lugar do *tu*.

O processo que acabamos de explicar, a reversibilidade entre o *eu* e o *tu*, tem relação com o funcionamento da categoria de pessoa no discurso, assim como também Benveniste apresenta a categoria de tempo. Duas categorias fundamentais, de acordo com o autor, que também afirma: “São categorias elementares, independentes de toda determinação cultural e nas quais vemos a experiência subjetiva dos sujeitos que se colocam e se situam na e pela linguagem” (BENVENISTE, 1989, p. 68).

O modo pelo qual a língua funciona permite que qualquer momento que o *eu* enuncia seja para este um momento novo, porque, segundo Benveniste, “ele realiza a cada vez a inserção do locutor num momento novo do tempo e numa textura diferente de circunstâncias e de discursos” (1989, p. 68). A categoria de *eu* permite também que toda vez que alguém se assume como *eu*, esse gesto transforme o *eu* “em uma designação única e produza, a cada vez, uma nova pessoa” (BENVENISTE, 1989, p. 69). Trata-se de uma experiência de tamanha importância, que, de acordo com o autor, não pode faltar em nenhuma língua. É importante ressaltar, tal como o faz Benveniste, que o pronome, fora do discurso em seu funcionamento, é uma “forma vazia”, através da qual recebe sua realidade e substância.

A teoria de Benveniste para a semiótica contribui para a dimensão sintática, que se volta à análise da constituição, no discurso, da pessoa, do tempo e do espaço (o *eu-aqui-agora*).

Para tanto, analisam-se as marcas que são deixadas pelo interlocutor no texto por meio da debreagem e embreagem. Esses mecanismos foram estudados com detalhes em Linguística III e você poderá relembra-los a partir de algumas aulas do professor José Fiorin, que estão disponíveis na internet.



No *Youtube*, é possível encontrar um curso ministrado pelo professor Fiorin que aborda a enunciação e as categorias de pessoa, tempo e espaço. Os vídeos foram indicados em Linguística III, mas fica nosso convite para que você assista a eles novamente.

Desse modo, você terá a oportunidade de retomar com mais detalhes alguns pontos que naquela disciplina e aqui foram citados, tais como embreagem, debreagem, entre outros. Afinal, como estamos compreendendo neste curso, a cada leitura, diferentes sentidos são produzidos em um mesmo texto. Acesse:

1. “Conceito de enunciação”: <https://www.youtube.com/watch?v=RQzJaFYiqhc>;
 2. “Categoria de pessoa”: <https://www.youtube.com/watch?v=Htrw8tTmigY>;
 3. “Categoria de tempo”: <https://www.youtube.com/watch?v=Z6HUCpg8NoQ>;
 4. “Temporalização do discurso”: https://www.youtube.com/watch?v=_iNfwEO86yQ;
 5. “Categoria de espaço”: <https://www.youtube.com/watch?v=jjuU3SJromc>
-

Dimensão semântica: níveis de concretização do sentido

Nosso intuito, neste momento, é apontar para o que está em jogo neste percurso e os passos metodológicos que a semiótica traça para sua leitura. Na semântica discursiva, analisam-se a tematização e a figurativização, “dois níveis de concretização do sentido” (FIORIN, 2011, p. 90). Vamos defini-los:

1. *figura*: de acordo com Fiorin, figura

é o termo que remete a algo existente no mundo natural: árvore, vagalume, sol, correr, vermelho, quente, etc. Assim, a figura é todo conteúdo de qualquer língua natural ou de qualquer sistema de representação que tem um correspondente perceptível no mundo natural (2011, p. 91);

2. *tema*: ainda segundo o autor,

é um investimento semântico, de natureza puramente conceptual, que não remete ao mundo natural. Temas são categorias que organizam, categorizam, ordenam os elementos do mundo natural: elegância, vergonha, raciocinar, calculista, orgulhoso, etc. (FIORIN, 2011, p. 91).

Cada um desses níveis comparece no texto de maneira predominante. Segundo Fiorin, discursos figurativos “têm uma função representativa ou descritiva” (2011, p. 91); desse modo, “criam um efeito de realidade, pois constroem um simulacro da realidade”, produzindo o efeito de representação do mundo. Já os discursos temáticos “procuram explicar a realidade, classificam e ordenam a realidade significativa, estabelecendo relações e dependências” (FIORIN, 2011, p. 91). Os discursos em que predomina a tematização possuem função descritiva ou interpretativa.

Os elementos que envolvem os níveis do percurso gerativo são mais complexos. No entanto, aqui deixamos trilhados em amplos passos o percurso que marca a leitura sob a perspectiva da semiótica.

Antes de encerrar nossa aula, vamos fazer uma parada para refletir sobre alguns pontos tratados nesta segunda parte.

Atividade 4

Atende ao objetivo 3

A partir do que foi apresentado a respeito da dimensão semântica do percurso gerativo, responda: qual a principal diferença entre os dois níveis de concretização do sentido: a figura e o tema?

Resposta comentada

Conforme estudamos, as definições de Fiorin permitem compreender que uma das principais diferenças entre figura e tema se encontra na-

quilo a que esses níveis remetem. Enquanto figura remete ao que existe no mundo natural, sendo, portanto, uma representação, tema não remete a esse mundo, por isso sua natureza é abstrata, conceitual, atuando na categorização e na ordenação do mundo natural.

Conclusão

Nesta aula, compreendemos que nossas leituras acontecem a todo tempo em nosso contato com o mundo. Vimos que a semiótica francesa apresenta uma metodologia de leitura que empreende uma análise de uma determinada textualidade a partir de três níveis: o fundamental, o narrativo e o discursivo. A partir desses níveis, é possível encaminhar um percurso de leitura que parte das bases mais abstratas e profundas até aquelas mais superficiais e concretas.

Trata-se de uma metodologia que, como toda teoria, não se restringe ao que aqui foi apresentado, mas permitiu compreender que, quando seguimos um campo disciplinar, há caminhos que, ancorados por determinados conceitos e métodos, ancoram o trajeto de leitura.

Caso você tenha interesse em compreender com detalhes o percurso de leitura proposto pela semiótica, continue aprofundando seus estudos para ter uma base que permita trabalhar a leitura sob essa perspectiva de maneira consequente em sala de aula. Sugerimos, para futuras pesquisas, a leitura dos trabalhos dos seguintes pesquisadores: José Fiorin (USP), Diana Barros (Mackenzie), Lucia Teixeira (UFF), Luiz Tatit (USP), Renata Mancini (UFF), Silvia Maria de Sousa (UFF).

Atividade final

Atende aos objetivos 1, 2 e 3

Assinale as questões como verdadeiras (V) ou falsas (F). Justifique as respostas falsas.

- a) () A leitura de mundo que fazemos cotidianamente tem como base pressupostos particulares, ideológicos, sem vinculação a uma filiação teórica.

b) () A semiótica se marca, fundamentalmente, por se vincular à teoria de Greimas.

c) () O objeto da semiótica é o texto.

d) () No nível narrativo, busca-se estabelecer a oposição geradora de sentido de um texto.

e) () A relação de significação entre S_1 e S_2 é de complementaridade.

Resposta comentada

a) (V).

b) (F) Conforme estudamos, a teoria de Greimas é mais uma corrente teórica da semiótica, que pode ser representada também pela semiótica anglo-saxã, desenvolvida por Charles S. Peirce, e pela que é filiada ao pensamento de Bakhtin e ao formalismo russo, designada como Escola de Semiótica Cultural de Tartu-Moscú, fundada por Iuri Lotman.

c) (V).

d) (F) O nível que busca depreender a base geradora de sentido de um texto é o fundamental, que se caracteriza por ser o mais profundo e abstrato.

e) (F) A relação de significação entre S_1 e S_2 é de contradição.

Resumo

Vimos que a semiótica francesa proposta por Greimas apresenta uma metodologia de leitura que empreende uma análise passível de ser aplicada a qualquer texto, tal como um filme, música, pintura, história em quadrinhos, entre outros.

Compreendemos, também, que tal metodologia se apoia na análise do texto considerando três níveis: o fundamental, o narrativo e o discursivo. O primeiro se marca por ser o mais profundo e abstrato, até chegar ao último, que é o mais superficial e concreto.

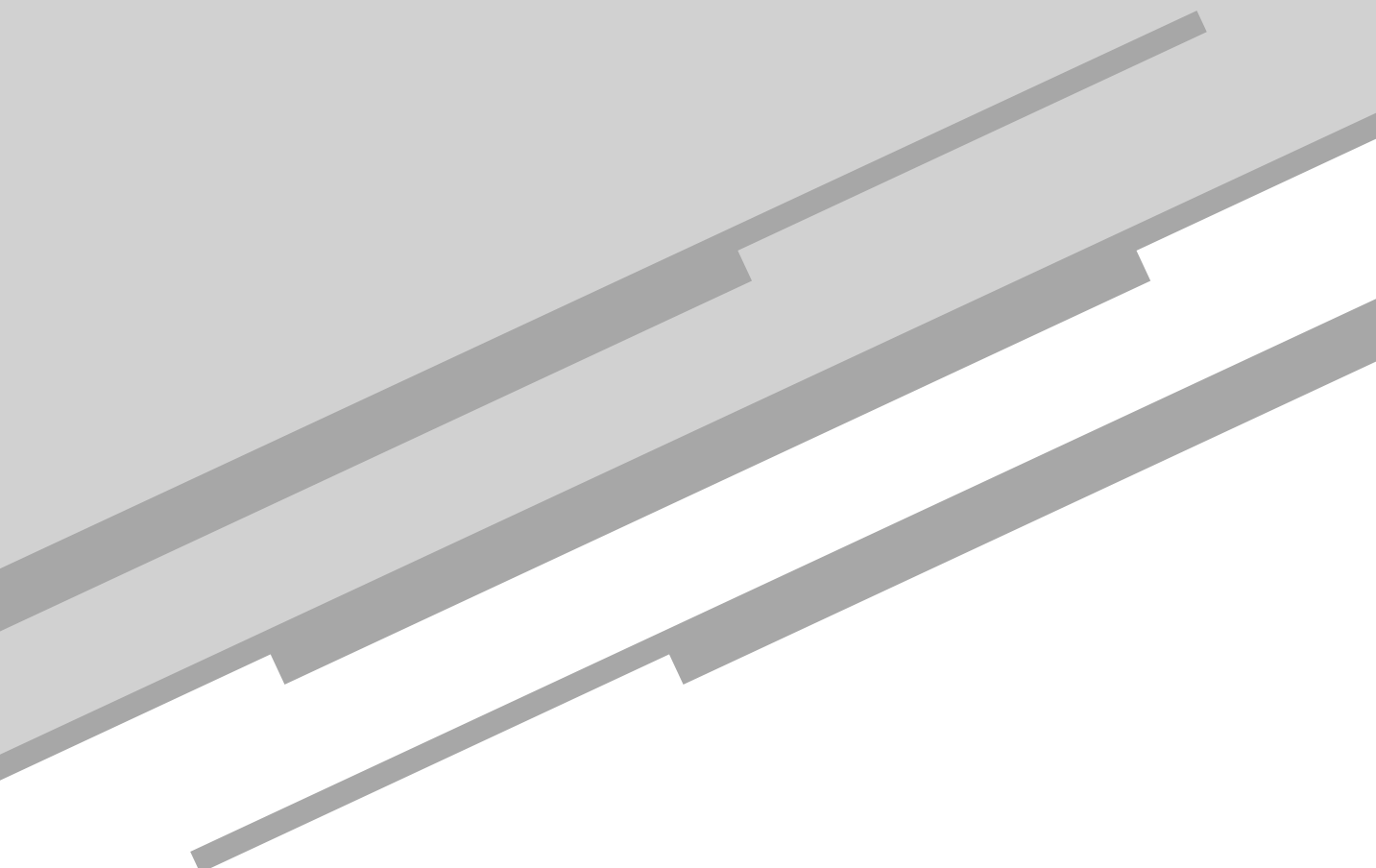
Estudamos ainda o que marca cada um desses percursos no que concerne à leitura semiótica: no primeiro, compreendemos que a leitura visa depreender a oposição que fundamenta uma determinada textualidade; o nível narrativo, por sua vez, visa apontar para as transformações do sujeito e os valores que este investe sobre o objeto; no terceiro nível, o discursivo, compreendemos que a dimensão sintática está voltada à análise das marcas da enunciação, como se constituem a pessoa, o tempo e o espaço; já a dimensão semântica analisa os níveis de tematização e figurativização, que concretizam o sentido de um determinado texto.

Informação sobre a próxima aula

Na próxima aula, vamos conhecer a relação entre leitura e discurso. Uma das questões centrais dessa aula está em apontar para algumas possibilidades de compreensão do gesto de ler a partir de uma perspectiva da análise do discurso, que é a que adotamos como base para a construção desta Linguística V como um todo. Por isso, prepare-se, nossa aventura teórica pelas tramas da leitura está apenas começando!

Aula 5

Leitura e análise do discurso



Bethania Sampaio Corrêa Mariani
Raphael de Moraes Trajano

Meta

Apresentar a concepção de leitura na perspectiva da Análise do Discurso, demonstrando sua relevância para (re)pensar práticas voltadas para a formação de leitores na escola.

Objetivos

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

1. perceber a importância de se considerar o aluno um agente do processo de leitura;
2. reconhecer os pressupostos da relação leitura-discurso, conforme apresentados neste curso;
3. empreender gestos de leitura que tomem o texto em sua historicidade.

Introdução: retomando algumas questões

Na Aula 2, aprendemos que a leitura, como possibilidade de atribuir sentidos a tudo que nos cerca, é uma atividade constitutiva de nossas experiências no mundo. Como não há sujeito-leitor ou leitura fora da linguagem, é impossível que não estejamos sempre expostos à leitura. Todavia, “por não termos consciência dos processos que regem esta relação, ficamos imersos nas crenças que regem o mito da clareza da comunicação humana” (MARIANI, 2002, p. 107). A partir de agora, vamos retomar aspectos relevantes do que estudamos sobre Análise do Discurso em Linguística III. Vamos mergulhar nessa aventura juntos e descobrir que o sentido sempre pode ser outro?

Como já vimos, a noção de sujeito é muito importante para a Análise do Discurso. Para essa corrente teórica, quando falamos, sem perceber, nos inscrevemos em redes de dizeres que nos antecedem. Isso quer dizer que somos assujeitados a esses dizeres de acordo com nosso tempo histórico. Da mesma forma, quando lemos ou escrevemos, estamos inseridos nessas redes de dizeres. E nelas se materializam processos de produção de sentidos.

Em outras palavras, para a Análise do Discurso, o sujeito é atravessado, desde sempre, pela linguagem. Atravessado pela linguagem? Sim! Significamos o mundo ao abrirmos a boca para falar e, ao mesmo tempo, somos significados pela linguagem. Diremos, portanto, que há uma **injunção** a falar inscrita em uma rede de dizeres e, assim, a dar sentidos.

Na aula de hoje, vamos relacionar a atividade de leitura ao significar e mostraremos que o processo de dar sentidos, ou seja, significar, realiza-se sempre em específicas situações socio-históricas (MARIANI, 1994). Observe a imagem a seguir:



Raphael de Moraes Trajano

Figura 5.1: Bebê folheia livro contendo imagens de animais e seus respectivos nomes.

Injunção

De acordo com o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, significa imposição, obrigação.

Olhando para a **Figura 5.1**, percebemos a atenção e a curiosidade de um bebê ao folhear um livro contendo imagens de animais e seus respectivos nomes. Sabemos bem que uma criança dessa idade ainda não está alfabetizada, condição que virá a produzir diferenças consideráveis em sua relação com o mundo. Por enquanto, ela não é capaz de decodificar palavras, de produzir textos escritos, nem de associar as imagens dos bichos aos respectivos nomes abaixo de cada uma. Contudo, não há como suspeitar do fato de que, mesmo que ainda não domine a escrita, a criança lê, isto é, procura dar sentido àquilo que observa, que vivencia. Ela pode dizer de uma das imagens, por exemplo, que se trata de um “piu-piu”, ou de um “au-au”, significando pássaros e cães por meio de **onomatopeias**.

Onomatopeias

Palavras que tentam reproduzir de maneira aproximada alguns sons ou ruídos. Ex.: tique-taque (som aproximado emitido por um relógio), miau (som emitido por gatos).

Nesta aula, faremos uma introdução ao estudo da leitura na perspectiva da Análise do Discurso, explorando os caminhos a que nos leva uma filiação a esta teoria. No próximo tópico, falaremos um pouco da relação entre leitura e escola, já o familiarizando com algumas consequências de se pensar discursivamente, ainda que não nos centremos diretamente em noções e conceitos específicos, o que cumpriremos um pouco mais à frente.

Podemos adiantar que o interesse do analista do discurso pela leitura está em analisar os processos de construção de sentidos resultantes da relação entre linguagem e história (MARIANI, 1994). Em outras palavras, o discurso – objeto da Análise do Discurso – está situado “no campo das relações entre o linguístico e o histórico, buscando, no interior deste campo, as determinações sociais, políticas e culturais da constituição dos sentidos na linguagem” (MARIANI, 1994, p. 99). Isso requer uma conceituação própria de linguagem e de história que será priorizada nesta aula. Vamos em frente?



Ricardo Azevedo (1949-)

Escritor e ilustrador paulista, autor de mais de 100 livros para crianças e jovens.

Você conhece o poema “Aula de leitura”, de **Ricardo Azevedo**? É um bom texto para começar a apresentar ao aluno uma concepção ampla de leitura, principalmente, nas séries iniciais do ensino fundamental. Veja como o fragmento a seguir toca de maneira bem simples na relação do sujeito com o ato de significar aquilo que o cerca:

A leitura é muito mais
do que decifrar palavras.
Quem quiser parar pra ver
pode até se surpreender:
vai ler nas folhas do chão,
se é outono ou se é verão;
nas ondas soltas do mar,
se é hora de navegar
[...]

AZEVEDO, 1999.

Considerações sobre leitura e ensino

Já na pré-escola, onde se inicia a alfabetização, o incentivo à leitura ocupa um lugar indispensável e passa a integrar o processo ensino-aprendizagem de praticamente todas as disciplinas. Depois de o aluno alfabetizado, ao longo de todas as etapas dos ensinos fundamental e médio, é comum professores se queixarem do fato de alguns estudantes não conseguirem resolver determinadas questões, por não compreenderem o que é solicitado nos enunciados, ou seja, por “não saberem ler e interpretar”.

Você já parou para refletir sobre o que pode estar sendo apagado nesse tipo de reclamação? Trata-se sempre e tão simplesmente de uma deficiência na alfabetização, de incapacidade cognitiva e/ou falta de atenção e dedicação desses alunos? Quando o caso está ligado ao desinteresse, perguntamo-nos a que ele pode estar associado? Costumamos nos perguntar se o aluno sabe o que e por que está lendo?

Sabemos bem que pode haver certos entraves e limitações, mas será que esse tipo de generalização não acaba contribuindo para a alimentação de um imaginário que se impõe/sobrepõe às necessidades de reflexão contínua acerca do que provoca empecilhos em práticas (re)produzidas no ambiente escolar, tal é a maneira como se dogmatiza que os alunos não sabem ler ou que eles não interpretam o que leem? O valor de verdade que esse imaginário acaba adquirindo, por sua repetição, é um dos fatores que têm bloqueado a entrada para importantes questionamentos

a respeito do que já está tão enraizado nas maneiras como “se ensina e se aprende a ler” em todos os ciclos da formação escolar.



Você sabia que nem sempre a escola desempenhou um papel fundamental no estímulo e desenvolvimento da leitura e da escrita? Rocco (1994) explica que os questionamentos sobre o tema da leitura e da escrita se tornaram muito mais abrasadores com o advento da imprensa e a enorme expansão da indústria cultural, só então passando a concatenar-se de forma sistemática à educação formal. “Assim, a leitura e a escrita vêm sendo quase sempre focalizadas como concernentes exclusivamente à escola e vistas como operações básicas, cuja pertinência seria antes da área pedagógica” (ROCCO, 1994, p. 38).

Para compreender melhor esse processo histórico, remetemos você à leitura do texto completo da autora, disponível no *link* http://www.demandanet.com/portal/publicacoes/2011/editais/a_import%C3%A2ncia_da_leitura_na_sociedade_contemporanea.pdf.

Na Aula 1, foi salientado o quanto a preocupação com a leitura e com a formação de leitores ocupa um lugar de destaque em políticas para a educação e em inúmeras pesquisas que se desenvolvem nas universidades brasileiras. Há amplas discussões, em artigos científicos, seminários, encontros e reuniões de educadores, por exemplo, sobre qual deve ser o destino dos investimentos em programas de alfabetização, sobre estratégias de aplicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e sobre propostas alternativas que ajudem a sanar as deficiências dos alunos e a aprimorar a prática docente.

No entanto, sem desconsiderar os avanços, é crucial que nós, professores, avaliemos constantemente qual têm sido o alcance e a eficácia de tais discussões, em prol de necessárias transformações no modo como se planejam e se executam as práticas pedagógico-educacionais voltadas para a leitura. Os enfoques estão sempre se alterando, e os currículos e livros didáticos, em virtude de mudanças históricas, buscam

adaptar-se cada vez mais ao universo da era digital e adequar-se a diferentes perfis de leitor e de leitura contemporâneos. Mas isso tem sido suficiente para transpor as barreiras com que se deparam a escola e o professor?

Leitura e suas significações: uma reflexão

Será que refletimos suficientemente acerca do que se está designando como leitura e interpretação na fala queixosa de muitos educadores, cansados e frustrados com recorrentes fracassos em suas tentativas de fazer o melhor trabalho possível?

Ou ainda: em que se baseia este professor, isto é, em que modelo de saber instituído está ancorado, quando afirma, categoricamente, que o aluno não sabe ou não gosta de ler? Será inquestionável que o sujeito não lê corretamente? Não estaria a leitura sendo significada de maneira demasiado redutora, como se estar alfabetizado fosse o bastante para ser crítico, questionador e autônomo em relação ao que se lê? Não valeria a pena considerar também que, por inúmeras vezes, os sentidos construídos pela criança ou adolescente, ou até o estranhamento diante de textos pré-selecionados, apenas não se ajustam ao leque de previsões e possibilidades idealizadas pela escola, por autores de livros didáticos e pelos professores? Quando há um movimento de repúdio à leitura por parte dos alunos, ele não seria fruto de uma espécie de internalização da incapacidade de corresponder a determinadas expectativas? Esta leitura e este leitor ideais são amoldados por quem e para quê?

Você certamente deve se lembrar, pelo que estudou nas Aulas 1 e 2, que é sempre possível atribuir mais de um sentido ao texto. No processo de leitura, o texto funciona como mediador de relações históricas entre sujeitos (MARIANI, 1994, p. 100). Como nos mostra Indursky (2010), todo texto é atravessado por diferentes vozes que vêm de diferentes lugares, de outros textos, outros discursos.

Qualquer que seja a leitura que o aluno faz de um texto, é preciso entender que ela está sempre relacionada às suas experiências históricas, sociais e culturais, competindo ao professor, enquanto um mediador, auxiliá-lo, demonstrando a possibilidade de realizar outras releituras, discutindo os sentidos atribuídos e outros possíveis, que podem até mesmo discrepar, entrar em contradição. O aluno pode, a partir disso, resistir, romper, deslocar e transformar os sentidos dominantes.



Você conhece um livro de literatura infanto-juvenil intitulado *O menino que brincava de ser*, de Georgina da Costa Martins? A narrativa conta a história de Dudu, um menino de imaginação fértil que brincava de ser herói, heroína, imitando personagens de revistas em quadrinhos e filmes de TV. Esse “brincar de ser” qualquer coisa, homem ou mulher, personagens masculinos ou coisas historicamente associadas ao sexo feminino, faz com que os pais, envergonhados e atravessados pelos preconceitos que vigoram na sociedade, procurem um tratamento para o menino.

O livro, de modo geral, busca questionar sentidos estabilizados para o que sejam atividades de menino e de menina. Dessa forma, a autora vai desconstruindo estereótipos de preconceito, deslocando e transformando sentidos dominantes. Não é uma boa pedida para aulas de leitura, em que o aluno pode atribuir sentidos, pensar criticamente e, quem sabe, deslocar os sentidos de sua leitura?

A leitura nas escolas: técnica de escavação

O que alguns autores de livros didáticos e a escola têm feito, com todos os dispositivos de que se valem para “ensinar a ler e interpretar”, é construir um perfil de leitor e um modelo de leitura do lugar de uma tradição cultural que coloca o sujeito na origem do dizer, supondo que a linguagem nasce no próprio sujeito, por força de sua vontade (MARIANI, 2002). Em outras palavras:

Faz parte dessa tradição, também, supor que podemos controlar o que dizemos, pois seríamos capazes de manejar as palavras bem ou mal, como quem maneja com maior ou menor destreza um instrumento qualquer. Supomos ainda uma transparência no significado das palavras, das expressões e dos textos, pois estes significados estariam subordinados à ordem da letra. Ora, ler, nesse modo de pensar, seria apenas decodificar significados estabilizados. Ou, por outro lado, caberia ao leitor a tarefa de decifrar as intenções do autor. Leitura passiva, leitor manipulável, autor esfinge... (MARIANI, 2002, p. 107).

Não é uma tarefa difícil identificar os ecos desta tradição no modo como se pensa e se ensina leitura na educação básica. O professor que coloca a questão de encontrar ou não o significado de uma palavra, de um enunciado ou de um texto como mera questão de capacidade, pensa a linguagem como instrumento e o leitor como sujeito passivo do ato de ler, a quem cabe descortinar o texto, para poder enxergar um sentido escondido, único, verdadeiro.

A leitura comparece como uma espécie de técnica, análoga a uma prática de escavação; nesse caso, uma busca ao sentido “enterrado” no texto. Só os capacitados, os que foram devidamente treinados, ou mesmo os mais esforçados e inteligentes são capazes de realizá-la com sucesso. Orlandi (2008) nomeia este tipo de redução – termo utilizado pela autora – de *pedagogismo*, que consiste na crença em resoluções desvinculadas do seu caráter sócio-histórico abrangente.

A tentativa de resolver o problema da “incapacidade” do aluno se baseia no desenvolvimento de técnicas a serem aplicadas em algumas horas semanais. Dessa maneira, permanece encoberto que falar em leitura é referir-se “a uma prática visceralmente impregnada de linguagem” (MARIANI, 2002, p. 108), bem como, quando se fala em leitor, ainda segundo Mariani (2002), trata-se de um sujeito que é afetado pela ideologia e, ao mesmo tempo, por processos inconscientes, o que implica assumir, definitivamente, que toda leitura e todo leitor têm suas histórias, e que:

São histórias que precisam ser contadas para que o sujeito, em sua condição de leitor, possa entender de que modo está produzindo sentidos para aquilo que lê, seja pelo reconhecimento (crítico) de sua inscrição em processos ideológicos que naturalizam determinados sentidos, gerando a ilusão de que se trata de sentidos óbvios, seja pela possibilidade de sua filiação a outros processos de produção de sentidos, promovendo, deste modo, novos gestos de significação na leitura (MARIANI, 2002, p. 108).

Essa definição de sujeito como descentrado, dividido, afetado pelo inconsciente e interpelado pelo ideológico (ORLANDI, 2012) é basilar para a Análise do Discurso. Mas o que significa essa afirmação de que o sujeito é determinado pelo inconsciente e pelo ideológico?

Em primeiro lugar, é preciso entender que todo dizer inscreve marcas de subjetividade que assinalam traços do registro inconsciente e do assu-

jeitamento ideológico (MARIANI; MAGALHÃES, 2011). Mas como isso funciona? Trata-se, então, de um duplo atravessamento do sujeito? Isso mesmo! O sujeito, porém, alienado no seu dizer, não se percebe nessas tais marcas. Ele não se percebe constituído por uma rede de significantes que o antecede. É somente por ilusão que nos pensamos espontaneamente como origem de nossos pensamentos, atitudes e palavras.



Ideologia e inconsciente atuam em conjunto na constituição do sujeito, mas o sujeito não se dá conta desse processo. Como sabemos disso? Sabemos disso porque podemos ler essas marcas na linguagem!

Pêcheux (2009 [1975]) teoriza fortemente sobre a imbricação entre inconsciente e ideologia na materialidade da língua, para constituir o terreno da teoria do discurso. A ilusão que o sujeito possui de ser fonte racional do sentido é de natureza dupla: inconsciente e ideológica. Precisamente por essa articulação entre inconsciente e ideologia ser inacessível ao sujeito é que ela se configura como lugar que constitui a subjetividade. O sujeito se vê, por um lado, como instituidor absoluto daquilo que diz e, por outro, acha que aquilo que diz só pode ser dito de uma maneira (PÊCHEUX, 1990 [1969]). Essa evidência de que somos sempre já-sujeitos e também a evidência de transparência e de literalidade dos sentidos apagam o funcionamento do processo significativo em sua constituição subjetiva. São dois movimentos imbricados, materialmente ligados: 1) a condição para que o indivíduo se torne sujeito é sua entrada no simbólico e, portanto, na linguagem; 2) através da linguagem o sujeito é interpelado e se configura como assujeitado e como desejante, enquanto sujeito da ideologia e do inconsciente.

Em outras palavras e para resumir: no dizer, inscrevem-se marcas da constituição do sujeito que assinalam aspectos do registro inconsciente e do assujeitamento ideológico. Todavia, a alienação do sujeito no seu dizer faz com que ele não se perceba constituído por uma rede de significantes. Ele se vê, pois, como origem de suas palavras, atos e pensamentos. Quando da interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia, apaga-se para o sujeito que os

sentidos não estão nele nem na língua, que a língua se inscreve na história para que possa significar. Assim se constitui, ao mesmo tempo, o efeito de evidência do sentido e do sujeito como senhor de si e fonte do seu dizer.

Agora que tivemos essa conversa sobre leitura, escola e contexto educacional, em que você foi conduzido a pensar discursivamente sem se dar conta, é hora de discorrer, mais especificamente, sobre o que é a Análise do Discurso e como podemos trabalhar a leitura a partir dela. Vamos falar um pouco mais sobre esse processo, explorando melhor as especificidades de uma leitura discursiva?



Encontramos outro bom exemplo no pequeno conto intitulado “A incapacidade de ser verdadeiro”, do grande escritor brasileiro Carlos Drummond de Andrade. Dizendo sucintamente, o personagem principal, Paulo, é questionado por sua imaginação mirabolante e significado como um mentiroso. Os pais, preocupados, o levam ao doutor psicólogo, que diz que não há nada a fazer, diagnosticando (leia-se significando) o menino como “um caso de poesia”. Percebe o modo como os sentidos deslizam da mentira para a poesia?

Fica outra bela sugestão para trabalhar com os alunos!

ANDRADE, Carlos Drummond de. “A incapacidade de ser verdadeiro”. In: *Histórias para o rei*. Rio de Janeiro: Distribuidora Record de Serviços de Imprensa S.A. 155, 1997.

Atividade 1

Atende ao objetivo 1

Temos insistido na importância da concepção de que os sentidos sempre podem ser outros. Também discutimos a maneira como muitas das atividades de leitura que se reproduzem na escola se baseiam em respostas prontas que anulam o aluno enquanto agente do processo de construção de sentidos para um texto. Com base na discussão apresentada até aqui sobre a leitura na escola e a importância do trabalho do professor, responda:

Que fatores devem ser priorizados em propostas de trabalho na escola que tomem a leitura como processo e o aluno como agente na construção de sentidos para um texto?

Resposta comentada

Espera-se que sua resposta se aproxime da ideia de que a leitura é um processo histórico e de que os textos são atravessados por múltiplos sentidos, por histórias que precisam ser apresentadas e debatidas com os alunos. Com suas palavras, você pode apontar o quanto é importante que o professor considere que cada aluno traz na bagagem suas próprias histórias, as quais determinam o modo como produzem sentidos para o que leem.

A leitura em uma abordagem discursiva

Vamos retomar um pouco alguns aspectos teóricos relevantes da Análise do Discurso (de agora em diante, também chamada de AD) para seguirmos adiante com o conceito de sujeito, conforme mencionamos no início da aula. Um dos pressupostos cruciais desta teoria está em ela reconhecer que o sujeito não preexiste, mas é um efeito de linguagem.

Um sujeito é, ao mesmo tempo, atravessado pelo inconsciente e interpe-lado em sujeito pela ideologia.

Essa disciplina de entremeio foi fundada na França por Michel Pêcheux e reterritorializada no Brasil por Eni Orlandi. Você já ouviu falar deles?



Figura 5.2: Eni Orlandi e Michel Pêcheux.

Michel Pêcheux foi um filósofo francês, pesquisador da *École Normale Supérieure* (ENS Paris), reconhecido como precursor da Análise do Discurso desenvolvida na França entre as décadas de 60 e 70 do século XX. O filósofo refletiu, especialmente, sobre a materialidade do discurso, rompendo com um estruturalismo em seu auge em meados do século XX, para teorizar, sobretudo, sobre a relação sujeito-linguagem-historicidade.

Eni Orlandi é uma das mais importantes e respeitadas linguistas brasileiras. Ela é responsável por trazer a Análise do Discurso da França para o Brasil, há quatro décadas, e figura determinante para a inserção desta disciplina no quadro dos estudos linguísticos desenvolvidos nas universidades brasileiras. Foi professora de Análise do Discurso da Unicamp, fundadora do Laboratório de Estudos Urbanos (Labeurb/Unicamp), onde ainda atua como pesquisadora. Atualmente, é também professora e coordenadora do Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da Univas, além de estar como professora colaboradora do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Unicamp.



Recomendo que você navegue pelos *links* a seguir, a fim de saber um pouco mais sobre os autores e relembrar melhor a AD, o que pode facilitar bastante nossa conversa daqui para frente:

Site do Laboratório de Estudos Urbanos da Unicamp (Labeurb): <http://www.labeurb.unicamp.br/portal/pages/home/index.lab>. Aqui, você fica sabendo sobre pesquisas e eventos produzidos pelo Labeurb, um centro referência no Brasil em estudos discursivos sobre a cidade. Você também encontra no *site* mais informações sobre Michel Pêcheux e Eni Orlandi.

Entrevista com Eni Orlandi, publicada no caderno “Globo Universidade”, do portal globo.com: <http://redeglobo.globo.com/globouniversidade/noticia/2012/11/eni-orlandi-fala-sobre-analise-do-discurso-e-linguagem-em-entrevista.html>. Nessa entrevista, a autora fala sobre noções e conceitos fundamentais para a AD, de maneira didática e bastante acessível. Ótimo para quem está estabelecendo um contato inicial com a teoria!

Leitura discursiva: uma interação entre sujeitos

Em que consiste, afinal, uma leitura que leve em consideração os aspectos teóricos da Análise do Discurso? Vamos pensar sobre isso? Mas, antes de responder a essa pergunta, é indispensável que se apresente a definição de discurso para a AD. Para ela, discurso é efeito de sentidos entre locutores (PÊCHEUX, 1990 [1969]). Lembra do que estudamos no início da aula sobre o inconsciente e a ideologia funcionando na constituição do sujeito? Pois bem, agora podemos compreender melhor que, quando falamos, em qualquer situação, não somos os donos dos sentidos. Os sentidos não nascem em nós, mas são produzidos enquanto “efeito” no momento mesmo da interação entre interlocutores.

Vamos um pouco mais adiante na compreensão dos efeitos de sentidos? Essa definição de discurso como “efeito” implica que a linguagem seja tomada como não transparente para os sujeitos. Você deve estar se perguntando: *Como assim, a linguagem não é transparente?*

Conforme Mariani (1998), não se deve conceber a linguagem apenas do ponto de vista comunicativo, como se ela fosse um instrumento que serve tão-somente para comunicar ou informar o que existe. Ela não é uma ferramenta, meramente funcional e eficiente, que o sujeito maneja para lá e para cá, como bem entende. A autora afirma que a própria existência e o que se entende como realidade se constituem pela relação linguagem/história: “os sentidos só se produzem porque são históricos,

e a história, por sua vez, só existe como tal porque faz sentido. Língua e história são processos inseparáveis” (MARIANI, 1998, p. 28).

Mas o sujeito está imerso no efeito ilusório de que a linguagem é transparente e de que a língua é dotada de literalidade, de total clareza, de exatidão. Certos sentidos tornam-se evidentes para os sujeitos e, muitas vezes, inquestionáveis. Mas, como já aprendemos, os sentidos sempre podem ser outros. Um analista do discurso, quando lê um texto, sabe que uma palavra, um enunciado, um texto não significam algo, assim, de antemão. Ele sabe também que não há um sentido prévio colado à língua, ao qual se pode acessar através da leitura. Assim sendo, ele não procura revirar o texto, a fim de encontrar um sentido que estaria lá, atrás dele (ORLANDI, 2012).

As mesmas palavras, enunciados e textos não significam a mesma coisa para todo sujeito. Vamos ver um exemplo? O aluno e o professor constroem diferentes sentidos sobre o papel da escola na formação do cidadão. Ou seja, a palavra *escola* não tem exatamente o mesmo sentido para diretores, alunos, professores, pais... Os sentidos estão sempre em relação e essas relações podem ser de aliança, de antagonismo, ou, ainda, podem ser contradição, silenciamento e assim por diante.

Banqueiros e bancários, provavelmente, não irão significar o trabalho no banco da mesma forma. Índios, latifundiários e moradores da cidade não significam a palavra *terra* da mesma forma. É por isso que se insiste em AD que os sentidos não estão na língua nem nos sujeitos, mas nas relações de força que engendram a história. A questão-chave para o analista não é *o que*, mas *como* o texto significa (ORLANDI, 2012, p. 16).

Para seguirmos adiante na questão da leitura tal como se a trabalha na Análise do Discurso, sobretudo a leitura na escola, é importante complementarmos o que estamos pensando com a discussão sobre a capacidade/incapacidade do aluno de interpretar. Como professores, devemos questionar essa ideia de que há alunos que não são capazes de ler e interpretar. Haveria um grau zero ou um grau 10 para a leitura? Vejamos como Orlandi (1998) formula essa questão:

Podemos dizer que não se aprende a interpretar, há uma injunção à interpretação. Diante de um objeto simbólico, o homem tem necessidade de interpretar. Ele não pode não interpretar. Esta é uma injunção. E o homem interpreta por filiação, ou seja, filiando-se a este ou aquele sentido, em um processo que é um processo de identificação: ao fazer sentido, o sujeito se reconhece em seu gesto de interpretação (ORLANDI, 1998, p. 19).

Se a interpretação é constitutiva do sujeito e das relações entre homens no mundo, você pode perfeitamente concluir que todo texto verbal ou não verbal já é, ele mesmo, o resultado de uma interpretação, marca do atravessamento do homem pela linguagem. Portanto, a tarefa de interpretar um texto, proposta na escola por meio de exercícios, não deixa de ser a interpretação de uma interpretação.

Não há como afirmar que uma interpretação é mais verdadeira do que outra, que uma é a melhor e outra é a pior. A interpretação que o sujeito faz de um texto é determinada por sua filiação a certas redes de sentido, filiação que será outra para outros sujeitos. Cada um interpreta assumindo uma posição em relação ao que é possível dizer do interior de sua filiação histórica. É por isso mesmo que também não se pode interpretar tudo de qualquer maneira.

Orlandi (2008) nos mostra que o sujeito produz suas leituras na interação com outros sujeitos, sendo o texto um mediador de relações históricas. Em toda leitura, mobilizam-se, por exemplo, relações de um “leitor real”, aquele que lê um texto, com um “leitor virtual” constituído no texto, com o qual ele tem sempre de se relacionar. Ainda há a relação deste leitor real com a imagem que constrói do autor, com outras leituras realizadas e com outros leitores.

===== **Atividade 2** =====

Atende ao objetivo 2

Releia com atenção o fragmento a seguir, citado anteriormente:

Podemos dizer que não se aprende a interpretar, há uma injunção à interpretação. Diante de um objeto simbólico, o homem tem necessidade de interpretar. Ele não pode não interpretar. Esta é uma injunção (ORLANDI, 1998, p. 19).

Partindo da citação de Orlandi (1998), comente acerca do que foi discutido até aqui, a propósito da afirmação de que o aluno, especialmente o da educação básica, não lê e não interpreta.

Resposta comentada

Espera-se que você aponte, de alguma maneira, a fragilidade da afirmação de que o aluno não lê e não interpreta, que adquire valor de verdade, tornando-se evidente para a escola, o professor e, frequentemente, para o próprio aluno. Você pode dizer, a seu modo, que ler e interpretar não são uma questão de escolha ou de aprendizado, mas uma injunção da qual não se escapa.

Leitura é uma questão de condições e de modos de relação, de produção de sentidos. Não é, portanto, um tudo ou nada, em que, ou o sujeito interpreta como se espera, ou não interpreta (ORLANDI, 2008). Isso torna extremamente importante considerar a historicidade:

Historicidade do texto, mas também historicidade da própria ação da leitura, da sua produção. Daí nossa afirmação de que a leitura é o momento crítico da produção da unidade textual, da sua realidade significativa. É nesse momento que os interlocutores se identificam como interlocutores e, ao fazê-lo, desencadeiam o processo de significação do texto. Leitura e sentido, ou melhor, sujeitos e sentidos se constituem simultaneamente, num mesmo processo. Processo que se configura de formas muito diferentes, dependendo da relação (distância maior ou menor) que se estabelece entre o leitor virtual e o real (ORLANDI, 2008, p. 9-10).

Essa citação é fundamental para entendermos a maneira como a AD considera a questão da leitura. Ela é vista enquanto processo, do qual participam sujeito-leitor e sujeito-autor. Um processo que se constitui em condições históricas de produção dos sentidos.

A Análise do Discurso, como já estudamos no início da aula, afirma que o sujeito é duplamente afetado: pela ideologia e pelo inconsciente. Assim sendo, a AD põe em discussão o sujeito intencional e exige rompimento com a neutralização, com o engessamento das interpretações (PÊCHEUX, 2012 [1984]). Essa tomada de posição rompe totalmente

com a concepção de sujeito em vigor até o início do século passado, um sujeito livre, dotado de vontades, origem de seus pensamentos.

A AD propõe uma crítica à noção de sujeito intencional, senhor de suas escolhas. O sujeito da Análise do Discurso é descentrado, ou seja, não está no centro do sentido, não controla os efeitos de sentido da linguagem. Pêcheux (1990 [1969]) indaga as ciências sociais em seu trabalho com a concepção de sujeito livre, consciente e repleto de vontades. Ele também questiona a linguística em sua dicotomia que amarra o significante ao significado. O analista do discurso considera que os sentidos não estão nem na língua nem nos sujeitos.



Vamos tentar conhecer melhor as diferenças entre o sujeito intencional do idealismo e o sujeito descentrado da AD?

Pêcheux (2009 [1975]) formula a noção de sujeito da Análise do Discurso diferenciando-o em relação ao sujeito intencional do idealismo. Se, no idealismo em pleno vigor no século XX, o sujeito está no centro do sentido, na Análise do Discurso ele é descentrado. O sujeito não está na origem do dizer, porque é afetado tanto pelo inconsciente quanto pela ideologia.

No idealismo, a existência do sujeito está para uma essência, enquanto que, em uma teoria materialista dos processos semânticos – como é a AD – é a ideologia que promove a ilusão de essencialidade, de liberdade e de autonomia. Pêcheux (2009, [1975]) cita Althusser (1980) para afirmar que a interpelação do indivíduo como sujeito livre não tem outra função que não seja a de fazê-lo submeter-se livremente à ideologia, para, também livremente, aceitar esta submissão. Em resumo, o sujeito da Análise do Discurso “não pode ser pensado como uma evidência ou como unidade, reflexo de uma interioridade” (MARIANI, 2002, p. 108).

Segundo Henry (1992), nossos corpos são atravessados pela linguagem antes de qualquer coisa, e o sujeito é, concomitantemente, sujeito da ideologia e do desejo inconsciente. Como não é origem ou fonte de

si, o sujeito deve ser pensado enquanto efeito, efeito de linguagem: o sujeito (se) significa ao filiar-se a redes de sentido, um processo histórico que não lhe é transparente.

E qual a relação com a escola e com o ensino de leitura? Vejamos. Isso diz respeito ao que temos indagado sobre a escola, e reforça a crítica a métodos consolidados de ensino-difusão-incentivo à leitura, se admitirmos que “os sentidos estão inscritos numa filiação, não são o produto de uma aprendizagem” (FEDATTO, 2007, p. 61), já que “todo enunciado é suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro” (PÊCHEUX, 1990, p. 53).

Para o analista do discurso, estar na linguagem é significar e ser significado constantemente (MARIANI, 2002). Desse modo,

O sujeito leitor se encontra inscrito nesse processo histórico produzindo sentidos, ou seja, interpretando sua relação com o mundo. Ao mesmo tempo, ele também é produzido na linguagem, tornando-se “produto” de sentidos ideologicamente cristalizados. Ler, nesta outra perspectiva, não é “descobrir” um sentido primeiro ou original. É saber, criticamente, que o sentido pode ser outro (MARIANI, 2002, p. 108).

Vamos pensar juntos nessa citação de Mariani? Por exemplo: por que são comuns certas divergências, em discursos políticos e/ou religiosos, ou mesmo entre posições assumidas por diferentes sujeitos, diante de um mesmo acontecimento? Porque cada um (re)produz sentidos inscrito em uma filiação, e é determinado, distintamente, pelo ideológico.

Quantas e quão diferentes não são as interpretações, no âmbito dos debates políticos, que se dizem baseadas no conjunto da obra de Karl Marx? Quantos não são os partidos políticos que têm em sua sigla o “S” de socialismo, mas reproduzem posicionamentos contraditórios entre si? E mais: quantas não são as divisões de sentido no interior de um mesmo partido? Alguns partidos surgiram exatamente em consequência dessas discordâncias, a partir de um rompimento com outras legendas.



Figura 5.3: As semelhanças com debates eleitorais na TV não são meras coincidências.

Fonte: <http://bichinhosdejardim.com/debate-cultural/>.

Podemos citar ainda as inúmeras discrepâncias entre denominações religiosas que têm a *Bíblia Sagrada* como base para seus ensinamentos, doutrinas e/ou costumes. A partir de uma fundamentação comum, de uma mesma materialidade escrita (os textos bíblicos), constroem-se diferentes sentidos, como, por exemplo, os que sugerem e propagam a legitimidade e a busca, pelo homem, da prosperidade, em que se inclui a ascensão econômica e a aquisição de bens materiais. Há também outras tantas interpretações que defendem que se deva levar uma vida simples e desapegada dos mesmos bens. E a disputa de sentidos segue entre os fiéis, adeptos de uma ou outra denominação.

Em outras palavras, como já dissemos anteriormente, para a AD não há sentido literal; o que há são sentidos dominantes em determinadas épocas históricas. Essa hegemonia de determinados sentidos produz uma ilusão de verdade e um efeito de literalidade. Por exemplo: tanto se afirma que a maioria dos alunos não sabe a língua portuguesa, sua língua materna (que o constitui e em que se constitui como sujeito), que o próprio aluno passa a reproduzir isso como verdade. Esse sentido se repete e se torna dominante nas práticas escolares.

Ao se dizer, interpreta-se. Isso já sabemos. Mas, como nos ensina Orlandi (1994), pelo funcionamento ideológico, a interpretação e as condições em que ela se dá são negadas. Assim, têm-se a impressão do sentido como o que se “reconhece” no enunciado, no texto. É esse o efeito de literalidade. O sujeito se esquece de que o sentido é produzido historicamente e de que “na multiplicidade de sentidos possíveis atribuíveis a um texto [...], há uma determinação histórica que faz com que só alguns sentidos sejam lidos e outros não” (ORLANDI, 2008, p. 12).

Entretanto, como a divisão de sentidos e o **equívoco** são constitutivos da língua/linguagem, não é negada ao sujeito a possibilidade de

Para a AD, a língua é estruturalmente passível de produzir **equívoco**, ao qual todo enunciado está exposto, podendo tornar-se outro (PÉCHEUX, 1983). Já que o sentido é histórico, um mesmo enunciado pode significar diferentemente para diferentes sujeitos.

deslocar sentidos dominantes, de significar de outra maneira aquilo que lê. Essa divisão dos sentidos, esse equívoco, é constitutiva da língua/linguagem. E é isso que torna os sentidos passíveis de deslizamento, de deslocamento. Para Pêcheux, “todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série [...] de pontos de deriva possíveis” (PÊCHEUX, 1990, p. 53). Orlandi (2004) dirá que são pontos de deslizamento que oferecem lugar à interpretação. A autora apresenta como exemplo os enunciados “Receio que x” e “Tenho convicção que x”, em que o deslizamento de “receio” para “tenho convicção” produz sentidos variados (ORLANDI, 2004, p. 23).

Já vimos que o sujeito é determinado tanto pelo inconsciente quanto pelo ideológico, sendo conduzido, ao tomar a palavra, a ocupar uma posição entre outras. Vimos também que o sentido é histórico, que ele não emana das palavras, não está na língua e nos sujeitos. Como a história é um “em movimento” contínuo, o sentido é algo que não se fecha, sendo passível de deslizamento. O sujeito, então, sempre pode resistir, deslocar-se de sua posição e ocupar outras no processo de produção de sentidos.

Leitura: sentidos e significações

Agora vamos acrescentar outro aspecto importante. Vamos trazer para a questão da leitura a premissa de que os sentidos de um texto são determinados pela posição ocupada tanto por quem o emite quanto por quem o lê.

Orlandi (2008) escreve sobre algo que constitui um texto, apesar de não estar visível para o autor e o leitor: *as relações de forças*. Elas dizem respeito ao fato de que o lugar social dos interlocutores (no caso de um texto, autor e leitor) é constitutivo do processo de significação. Vamos pensar isso por meio de um exemplo? Depois de você ter visto alguns exemplos sobre pichação, na Aula 1, acho que será interessante trazer nesta aula o grafite, outra modalidade de arte urbana. Considerando que toda arte, toda expressão é parte da relação do sujeito com o simbólico (ORLANDI, 2004), é bem provável que, para muitos sujeitos, não familiarizados com o vocabulário próprio, as questões políticas e a estética dessa arte da periferia, os enunciados do grafite (verbais e não verbais) não digam nada, ou digam algo que, para eles, não é fácil de ser lido. Trata-se, portanto, de uma arte que produz singularidades em seu conjunto de referências sobre o mundo e de pertencimento a certos lugares, a determinados grupos (MARIANI; MEDEIROS, 2013, p. 10).



Para a Análise do Discurso, o sujeito se constitui em sua entrada no simbólico, via linguagem, “estando condenado a significar” o mundo em contato com diferentes “objetos simbólicos” – por exemplo, um panfleto, uma música, um quadro (ORLANDI, 1996, p. 38). Segundo a autora, “diante de qualquer objeto simbólico ‘x’ somos instados a interpretar o que ‘x’ quer dizer” (1994, p. 57). Também é comum em AD a expressão “trabalho simbólico”, que remete à língua/linguagem fazendo sentido, como parte do trabalho social geral que constitui o homem e sua história (ORLANDI, 2012, p. 15).

Vamos pensar no exemplo anterior, agora por outro ângulo. Também é provável que o aluno de uma escola da periferia, quando confrontado com expressões artísticas com as quais nunca teve qualquer tipo de contato, e diante de peculiaridades e referências de mundo distintas das suas, não produza sentidos tal como se espera pelo professor ou como se delimita nos livros didáticos. Será que isso é levado em consideração? Será que há sempre uma discussão prévia com a turma, que vise à familiarização dos discentes com dadas referências históricas e sociais? Ao invés de ser vista como um empecilho, essa falta de referências precisa ser iluminada como uma possibilidade, uma greta que se abre para o aprimoramento do trabalho do professor.



hip hop

Em uma tradução literal do inglês para o português, significa movimentar os quadris (*to hip*) e saltar (*to hop*) (ROCHA et al., 2001).

Você sabe o que é o grafite? Consiste em uma arte plástica que integra o conjunto conceitual do **hip hop**, o qual ainda possui sua expressão musical e sua dança. Oriundo das periferias urbanas, o hip hop, e dentro dele o grafite, é hoje bastante difundido e reconhecido no mundo inteiro.

O fenômeno do grafite é mais antigo, mas ganhou enorme visibilidade no começo dos anos 1970, nas estações de metrô de Nova Iorque. Nesse período, garotos com lata de *spray* pintavam os trens de forma inovadora, utilizando letras e desenhos, uma

maneira de (se) inscrever (n)os sentidos da cidade. Os europeus ficaram entusiasmados e especialmente o italiano Cláudio Bruni enxergou a atividade como forma de expressão cultural, uma nova modalidade de arte urbana, que não deveria associar-se à delinquência. Muitos desenhos foram expostos em galerias, a partir de 1978, transformando essa prática em uma das mais significativas expressões de arte pública (ROCHA ET AL., 2001). Veja um exemplo:



Figura 5.4: Arte de rua.

Fonte: <http://pixabay.com/pt/arte-de-rua-grafite-264469/>

Deve fazer parte do processo ensino-aprendizagem voltado para a leitura, então, não uma seleção apenas de textos relacionados ao conjunto de referências do aluno (também não a exclusão desses textos), mas, principalmente, a preocupação em trabalhar a questão da leitura sem negligenciar as historicidades que atravessam autor e leitor na produção de sentidos.

Atividade 2

Atende ao objetivo 3

Leia com atenção os títulos a seguir, recortados de matérias jornalísticas publicadas em diferentes veículos:



Os enunciados citados são títulos de matérias/reportagens jornalísticas publicadas em jornais distintos e se concentram em um mesmo acontecimento, que teve enorme repercussão na mídia brasileira e internacional. Trata-se do choro de jogadores de futebol da seleção brasileira, logo após a vitória sobre o Chile, nos pênaltis, pela Copa do Mundo de 2014. Você leu direitinho? Então percebeu que os títulos em si expressam divergências de opiniões, ou melhor, são diferentes processos de produção de sentidos que visam significar o choro dos jogadores de futebol.

Você assistiu a esse acontecimento, ou tomou ciência dele? Caso não esteja inteirado, ao digitar os títulos em sites de busca você tem acesso às reportagens completas.

Agora, responda duas questões:

1. Você se identifica com alguma das interpretações? Concorde com algum desses posicionamentos em relação ao choro dos jogadores da seleção brasileira? Exponha os porquês. Em caso de resposta negativa, apresente o modo como você interpreta o que aconteceu.

2. Imagine que você é um jornalista e que vai escrever uma manchete sobre esse choro dos atletas. Que enunciado você formularia? Escreva, em no máximo duas linhas, tal enunciado.

Resposta comentada

Espera-se que você perceba, com esta atividade, que a interpretação não é fechada, que os sentidos atribuídos aos fatos sempre podem ser outros, dependendo da posição ocupada pelos sujeitos. É importante notar que, da mesma forma, os alunos podem não interpretar um texto verbal, não verbal ou um acontecimento da maneira que se espera, cabendo ao professor debater sobre as diferentes interpretações que surgirem, tentando demonstrar que cada uma delas resulta de uma filiação, de uma historicidade que determina a produção de sentidos.

Lembremos, mais uma vez, que, como futuros professores, precisamos estimular nossos alunos para a leitura do mundo e para a leitura de textos. Isso quer dizer que vamos estimular nossos alunos a produzir sentidos e a reconhecer os processos de produção de sentidos que se inscrevem nos textos. Portanto, não se trata de “treinar” o estudante para decodificar palavras. O professor (não só o de Língua Portuguesa) e a escola precisam ir além de capacitá-lo a desvendar o sentido de um texto. É preciso incumbir-se da importante tarefa de proporcionar as condições necessárias à formação de leitores.

Quando o professor trabalha com leitura, se ele está situado na AD, pode trabalhar no sentido de modificar as condições de produção de leituras do aluno. Como isso é possível? O professor pode sempre estimular o aluno a perceber que ele faz parte dos processos de produção de sentidos e, assim, ajudá-lo a construir suas próprias histórias de leituras e a estabelecer, quando imprescindível, as relações intertextuais, resgatando a história dos sentidos do texto.

Em outras palavras, a questão da leitura não se restringe ao caráter mais técnico reforçado na escola, que “conduz ao tratamento da leitura apenas em termos de estratégias pedagógicas exageradamente imediatistas” (ORLANDI, 2008, p. 36). A leitura na escola possui uma importante função no trabalho intelectual. Contudo, as soluções propostas por esse imediatismo colocam à disposição do aluno apenas “um artefato escolar pronunciadamente instrumental” (ORLANDI, 2008, p. 36), um elemento a serviço de resultados numéricos, passando-se por cima da história particular de nossas instituições do saber e de seus programas. Ignora-se, sobretudo, aspectos fundamentais da maneira histórica como o conhecimento se produz na sociedade.

Nós, professores, não devemos despossuir o aluno de suas falas, seu saber, sua história, mas fazê-lo entender que sempre se lê de determinado lugar. Precisamos conduzi-lo ao desejo de escrever, levando-o a dominar os processos textuais nos quais ele marca sua prática de autor. Faz parte dessa empreitada questionar a ideia de autor onipotente, dotado de intenções que controlam a significação do texto. Também é preciso atravessar a ilusão de transparência da linguagem, deixar de bater o martelo sobre a existência de uma única significação, com o propósito de que superemos, assim, a ideia de um leitor onisciente, capaz de uma compreensão que domine as determinações de sentidos que jogam em um processo de leitura (ORLANDI, 2008).

Vocês já pensaram que as palavras têm cor, têm cheiro? As palavras brilham, atravessam nosso cotidiano, penetram nosso inconsciente. A linguagem nos constitui, falamos e não dominamos tudo o que falamos, esse é um processo muito sutil e, ao mesmo tempo, muito forte. Não podemos perder isso de vista em meio a certo mecanicismo no qual o processo de ensino-aprendizagem muitas vezes se perde na escola.

Em muitas escolas públicas localizadas em periferias urbanas, a situação é ainda mais grave. Além de submeter-se a atividades que o excluem como agente do processo de leitura, o sujeito precisa driblar as barreiras ligadas à falta de estrutura física mínima da unidade escolar.

Esse é um aspecto importante para ser debatido: escolas de periferia e ensino de leitura.



A periferia é tema de muitos filmes nacionais e internacionais. O cotidiano de favelas e subúrbios, as relações de trabalho e de lazer nesses espaços, os confrontos entre policiais e traficantes de drogas estão sempre entre os elementos mais ressaltados no cinema, sob as lentes de variados diretores.

Nesta aula, estamos trabalhando com análise do discurso e leitura, não é mesmo? Como estamos situados na AD e, portanto, estamos teorizando sobre os processos de produção de sentidos, trazemos como exemplo uma produção cinematográfica nacional intitulada *5x favela – agora por nós mesmos*. Você já assistiu a esse filme ou ouviu falar dele?

Trata-se do primeiro longa-metragem brasileiro totalmente escrito e executado por jovens moradores de favelas. O longa foi dirigido por Mariana Carneiro e Wagner Novais, em parceria com outros cinco diretores, e produzido por Renata de Almeida Magalhães e Carlos Diegues. A obra conta com cinco episódios, cada um retratando a vida de moradores de favelas, com a proposta de fugir dos estereótipos violentos. Como todo o trabalho é feito por jovens das periferias, o subtítulo não pode passar despercebido: *agora por nós mesmos* demarca que essa interpretação sobre a vida na favela é significada pela diferença em relação a outras possibilidades de interpretação. A palavra *agora*, neste enunciado, pode remeter à existência de um “outrora” em que se constituíram outras produções cinematográficas com a proposta de retratar o cotidiano do favelado. *Por nós mesmos* dialoga com a existência de um “nós por outros, por eles”. Assim, essa produção se significa como sendo uma espécie de olhar de dentro, uma outra maneira de atribuir sentidos à vida na favela. Essa referência que trazemos demonstra, na prática, que os sentidos sempre podem ser outros. É preciso reconhecer que o fato de cada sujeito produzir sentidos a partir de uma posição no social, de filiações a determinadas redes de sentido e não outras, atesta que nenhum sentido é mais ou menos legítimo, mais ou menos verdadeiro. Os sentidos se marcam na diferença em relação a outros sentidos.

Se você ainda não assistiu ao filme, fica a dica.

5x favela – Agora por nós mesmos. Direção de Mariana Carneiro, Wagner Novais, Rodrigo Felha, Cacau Amaral, Luciano Vidical, Cadu Barcellos e Luciana Bezerra. Produção de Carlos Diegues e Renata Almeida Magalhães. Luz Mágica, 2010. DVD.

Você pode encontrar mais informações sobre o filme, além de seu *trailer*, no *site* oficial: <http://globofilmes.globo.com/5xFavelaAgoraporNosMesmos/>.

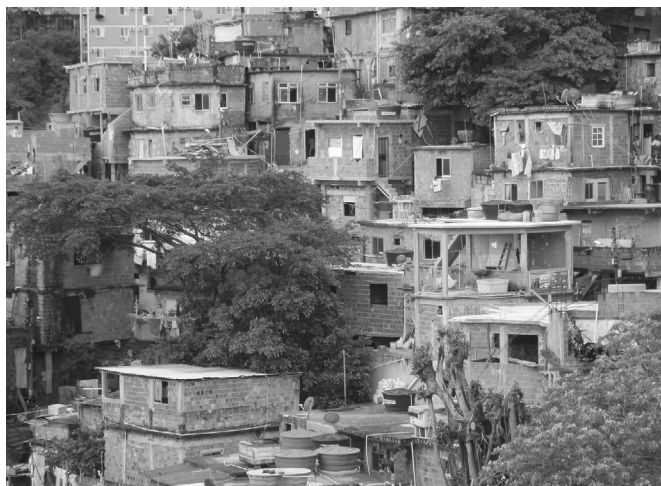


Figura 5.5: Favela.

Fonte: http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Favela_cantagalo.JPG.

Conclusão

Trabalhar a leitura do ponto de vista da AD pressupõe a não separação entre um tipo de leitura que se deva ensinar na escola – muito mais uma técnica pedagógica – e o que ela representa na constituição do sujeito. Em cada palavra, enunciado ou texto lidos, outros sentidos retornam, sustentando o discurso. A anterioridade/exterioridade de todo discurso está relacionada à inscrição da língua na história. O sujeito autor e sujeito leitor não se encontram na origem dos enunciados, mas estão integrados em suas condições de produção (MARIA-NI, 2008). Dentre o que compete ao professor e à leitura na escola, é preciso propor um resgate das condições sócio-históricas que constituem e fazem circular o texto.

O desenvolvimento de “campanhas” e o comprometimento de todos os tipos, prioritariamente pedagógicos/tecnicistas, têm apagado fatores fundamentais: em primeiro lugar, ignora-se que leitura e escrita fazem parte do processo de instauração de sentidos (por esse motivo, o sentido não é o mesmo para todo e qualquer leitor, mas se constrói na relação que cada um estabelece com o texto). Isso posto, é fundamental enfatizar que cada sujeito-leitor, em sua relação com a materialidade – seja ela linguística, sonora ou imagética – possui suas peculiaridades e sua história, estando os sujeitos e os sentidos determinados histórica e ideologicamente. Finalmente, e de forma particular, é necessário levar em conta que nossa vida intelectual está intimamente relacionada aos modos e efeitos de leitura de cada época e segmento social (ORLANDI, 2008).

O despertar para o desenvolvimento do senso crítico e analítico do estudante passa pela instauração de práticas de leitura que tomem o sentido enquanto efeito, em que sejam explicitadas as relações com isso (a leitura) que não é um aprendizado, mas algo que, devido à existência de uma memória histórica, está na constituição mesmo dos sujeitos.

===== **Atividade final** =====

Atende aos objetivos 2 e 3

Leia os enunciados a seguir. A partir destes títulos de artigos de opinião publicados em portais *on-line*, desenvolva uma pequena atividade de aula que se enquadre em uma tomada discursiva de leitura, a qual inclua o aluno como agente e considere o texto em sua historicidade.

“Juntos pela redução da maioria penal no Brasil” - Artigo do advogado Marcos Pereira, advogado e presidente nacional do PRB (Partido Republicano Brasileiro), publicado no portal R7.com, em 27/02/2014. Disponível em: <http://noticias.r7.com/blogs/marcos-pereira/2014/02/27/juntos-pela-reducao-da-maioridade-penal-no-brasil/>.

“Todos os países que reduziram a maioria penal não diminuíram a violência”

- Artigo de Frei Betto, publicado no portal Pragmatismo Político, em 15/04/2014. Disponível em: <http://www.carosamigos.com.br/index.php/artigos-e-debates/3427-contr-a-diminuicao-da-maioridade-penal>.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.**Resposta comentada**

Você deve desenvolver sua atividade baseando-se no que foi estudado até aqui sobre leitura e construção de sentidos, considerando a historicidade do texto e a possibilidade de deslizamento dos sentidos. Por que você não toma como exemplo a Atividade 3 deste curso? Espera-se que suas perguntas inscrevam o aluno no processo de leitura, estimulando-o a produzir sentidos acerca das divergentes posições assumidas nos enunciados e, ao mesmo tempo, mobilizando-o a assumir – e quem sabe deslocar – sua posição sobre o tema. Assim, você poderá perceber na prática que, ao tomar a palavra, o sujeito o faz a partir de uma posição, e que os sentidos sempre podem ser outros.

Resumo

Aprendemos nesta aula que a leitura não é uma via de mão única. Do ponto de vista da Análise do Discurso, a linguagem é opaca, não transparente para o sujeito. Os sentidos são determinados pela posição ocu-

pada pelo sujeito no momento da enunciação. De tal modo, o professor precisa ser uma espécie de pacificador do texto, deslocando o aluno de sua posição, entendendo que os sentidos não estão nas palavras, mas na história.

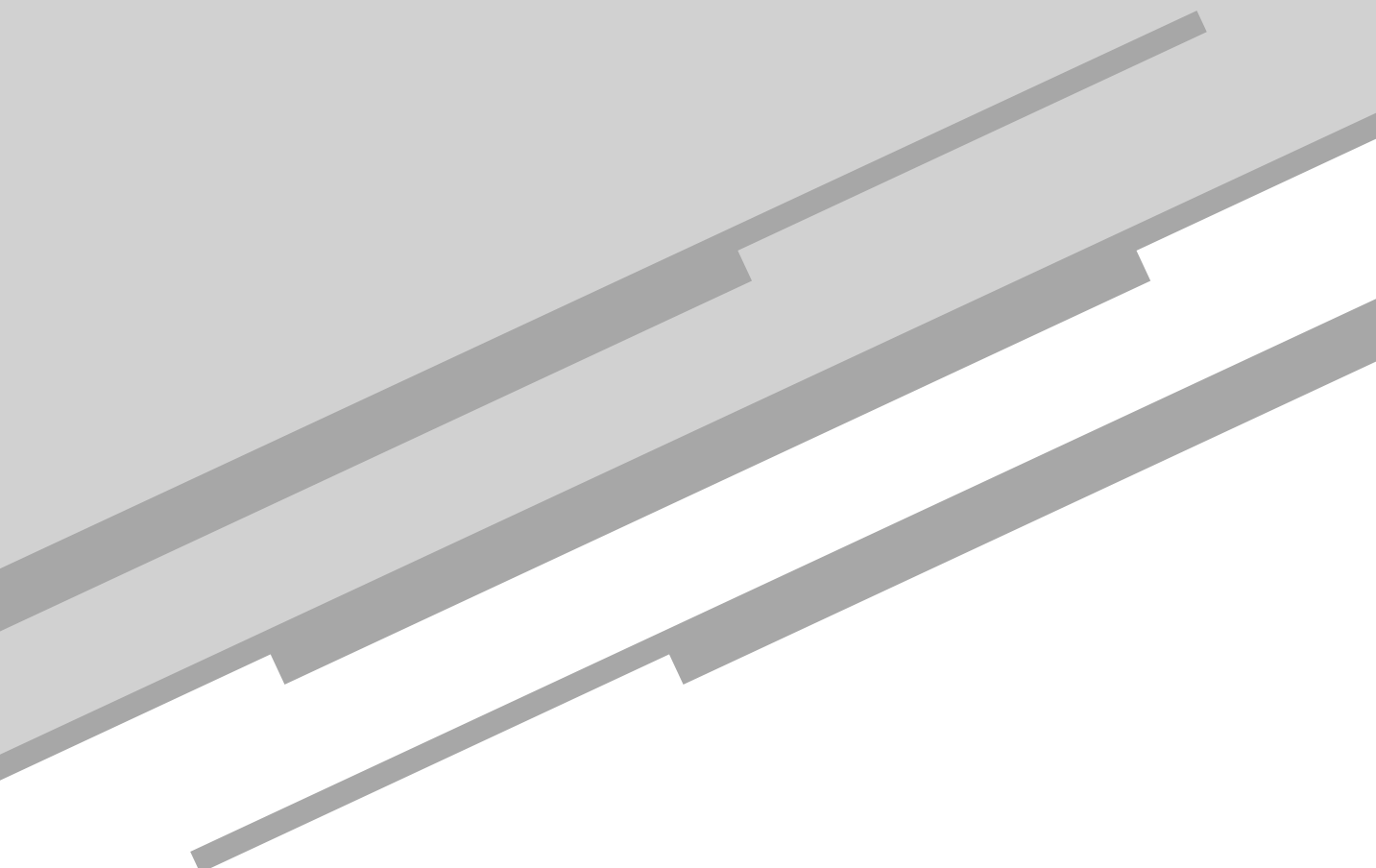
Esse conceito de história está associado à ideia de que, em uma formação social, “os diversos acontecimentos, resultantes de conflituosas relações entre os homens, reclamam sentidos que vão povoando o imaginário e a memória” (MARIANI, 1994). Sentidos que se constituem durante o processo de leitura, porque, para toda palavra, todo enunciado, todo texto podem-se constituir novos sentidos, cuja construção depende de diversos fatores.

Informações sobre a próxima aula

Na próxima aula, você será conduzido a pensar discursivamente sobre a relação entre leitura, interpretação e compreensão, articulando as reflexões com o trabalho do professor e o papel da escola na formação de leitores.

Aula 6

Leitura, interpretação e compreensão



*Bethania Sampaio Corrêa Mariani
Raphael de Moraes Trajano*

Meta

Apresentar a distinção entre interpretação e compreensão, com base no aparato teórico da Análise do Discurso, ampliando-se a discussão sobre práticas de leitura no ambiente escolar.

Objetivos

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

1. analisar a importância da noção de incompletude para a Análise do Discurso;
2. diferenciar o que seja interpretar e compreender, em uma perspectiva discursiva;
3. reconhecer as contribuições teóricas da Análise do Discurso para a revisão das práticas de leitura na escola.

Introdução

Que tal começarmos esta aula com um toque de poesia? Os versos a seguir foram recortados de um poema do grande escritor mato-grossense Manoel de Barros. O poema integra um conjunto de outros textos reunidos em um livro intitulado *Retrato do artista quando coisa*. Você conhece esse livro? Já ouviu falar nesse autor? Leia:

A maior riqueza
do homem
é sua *incompletude*.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam
como sou – eu não aceito. [...]
(BARROS, 1998, grifo nosso).



Manoel de Barros

Nascido em Cuiabá (MT), em 19 de dezembro de 1916, e falecido em Campo Grande (MS), em 13 de novembro de 2014, escreveu seu primeiro livro de poemas aos 19 anos. Somente na década de 1980 sua poesia começou a ser exibida ao público, por intermédio de Millôr Fernandes, em suas colunas para as revistas *Veja*, *IstoÉ* e no *Jornal do Brasil*.

Veja como é lindo o modo como o autor diz que constrói sentidos para o seu processo de invenção poética:

Exploro os mistérios irracionais dentro de uma toca que chamo “lugar de ser inútil”. [...] Descubro memórias fósseis. [...] Gosto de coisas que começam assim: “Antigamente, o tatu era gente e namorou a mulher de outro homem”. Está no livro *Vozes da origem*, da antropóloga Betty Mindlin. [...] Não uso computador para escrever. Sou metido. Sempre acho que na ponta de meu lápis tem um nascimento. (MANOEL ..., 1996).

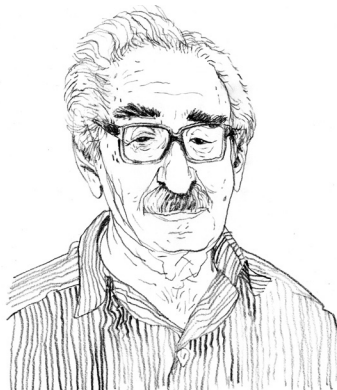


Figura 6.1

Reparou que a palavra *incompletude* está grifada com itálico, no terceiro verso? Você chegou a se perguntar o motivo de a destacarmos das outras? O poema de Manoel de Barros foi escolhido para dar a largada neste curso, porque *incompletude* é um termo importantíssimo entre os que integram o arcabouço teórico da Análise do Discurso (AD).

Em que você pensa quando ouve ou lê a palavra *incompletude*? A que sentidos ela o remete? Indo ao dicionário para buscar seu significado, provavelmente encontramos uma definição de *incompletude* como substantivo feminino, abstrato, que representa o “estado daquilo que está ou é incompleto”. No poema, podemos tomar o homem como aquilo que não é completo. Mas o que isso tem a ver com a Análise do Discurso mesmo? Que relação a palavra *incompletude* estabelece com as palavras *interpretação* e *compreensão*, que aparecem logo no título da aula? Acontece que *incompletude*, *interpretação* e *compreensão* são noções importantíssimas para a AD, ligadas diretamente à sua concepção de sujeito, de linguagem e à questão da leitura (ORLANDI, 2008).



Clicando no *link* a seguir, você tem acesso a 10 poemas selecionados pela *Revista Bula* como os melhores de Manoel de Barros. É uma boa oportunidade para conhecer o trabalho do autor e desfrutar de uma leitura apaixonante!

Acesse: <http://www.revistabula.com/2680-os-10-melhores-poemas-de-manoel-de-barros/>

Tendo em vista a noção de incompletude (palavra que a partir de agora usaremos sem *itálico*), chegaremos à apresentação de como essa teoria formula a diferença entre interpretar e compreender um objeto simbólico.

Certamente, há mais de uma boa entrada para se chegar ao modo como a AD trabalha as concepções de compreensão e interpretação. Como já tivemos ocasião de estabelecer contato com algumas noções e avançar em reflexões basilares para essa teoria, resolvemos nos embrenhar pela via da incompletude enquanto caminho produtivo a ser trilhado!

Vamos voltar ao poema? A existência de um **eu lírico** que se diz “abastado” de incompletude, designando-a como “a maior riqueza do homem”, pode representar uma oportunidade interessante para continuarmos nossa conversa sobre sujeito e linguagem.

A noção de incompletude, que tem a ver com sujeito e linguagem na AD, é crucial para pensarmos a interpretação e a compreensão. Você deve lembrar, como já estudamos nas aulas passadas, que o sujeito da Análise do Discurso é duplamente afetado, tanto pelo inconsciente quanto pela ideologia.

Em aulas anteriores, você aprendeu que a leitura e a escrita são práticas que se inscrevem na sociedade e na história. Também viu que o sujeito é, desde sempre: 1) constituído na e pela linguagem; 2) significado em suas relações sociais e 3) levado a dar sentido ao mundo em que vive.

Esse aprendizado nos conduziu a perceber a importância de trabalhar a questão da leitura com os alunos, considerando um princípio fundamental: o sentido é algo que não se fecha! Pensar a leitura como processo histórico demanda considerar: 1) que o aluno não pode ser anulado enquanto agente do processo de leitura; 2) que esse processo não será o mesmo para todo sujeito, pois cada um traz consigo uma história que também determina a construção de sentidos.

Para adentrarmos mais as reflexões que serão trazidas nesta aula, é preciso relembrar três fundamentos cruciais da aula anterior. São eles:

- a leitura, enquanto processo, não é passiva, e o leitor não é um objeto a ser manipulado (MARIANI, 2002);
- os processos de construção de sentidos de (para) um texto resultam da relação entre linguagem e história (MARIANI, 1994);
- a linguagem não é transparente para o sujeito e, por isso, é importante e relevante questionar a literalidade do texto (ORLANDI, 1996).

Eu lírico

Termo utilizado na literatura, que se refere à “voz que fala no poema”, exprimindo suas impressões sobre o mundo. No campo dos estudos literários, costuma-se ensinar que ele não deve ser confundido com o autor da obra poética.

Do mesmo modo que definimos aquilo que é preciso compreender para darmos sequência à discussão que esta aula propõe sobre interpretação e compreensão, apresentamos, a seguir, a partir dos ensinamentos de Orlandi (2006) sobre a relação leitor/autor/texto, as diretrizes de que abrimos mão, que integram uma série de concepções largamente difundidas no ambiente escolar:

- um autor onipotente, controlador de todo o percurso da significação;
- a transparência do texto que conteria em si apenas uma ou limitadas significações;
- um leitor que domina em absoluto as determinações de sentido que jogam em um processo de leitura.

Vamos seguir adiante com a noção de incompletude do sujeito e da linguagem, do ponto de vista da AD? Nos próximos passos da aula, vamos articular conceitos e noções que você já estudou na aula anterior. Em seguida, tomando como gancho a noção de incompletude, partiremos para nossa abordagem central: a importância da diferença entre compreensão e interpretação para o analista do discurso. Por fim, discutiremos o contexto escolar e o trabalho do professor. Abordando questões relativas a administração/controle e deslocamento de sentidos, demonstraremos como a AD se insere no debate sobre a redefinição de práticas pedagógicas voltadas para a leitura. Vamos em frente?

Incompletude do sujeito e da linguagem: reflexões de base discursiva

Antes de adentrarmos as relações entre leitura, interpretação e compreensão, é preciso explicar do que se trata essa incompletude do sujeito, da linguagem (do simbólico). Orlandi (2012) dirá que ela é a condição da linguagem. Mas você pode se perguntar: “Como assim? Quer dizer que sujeito e linguagem são incompletos?” É exatamente o que a autora afirma, que nem sujeito, nem linguagem “estão completos, já feitos, constituídos definitivamente” (2012, p. 52).

Você se lembra de ter estudado que discurso é efeito de sentido entre interlocutores e que o sentido, por não estar no sujeito nem na língua, sempre pode ser outro? Vamos completar essa explicação lendo o que Orlandi (2008) diz sobre a noção de efeito:

A noção de efeito supõe, entre outras coisas, a relação de interlocução na construção de sentidos. Sem esquecer que os sentidos não são propriedades privadas: nem do autor, nem do leitor. Também derivam da intenção ou consciência dos interlocutores. São efeitos de troca de linguagem. Que não nascem nem se extinguem no momento em que se fala (ORLANDI, 2008, p. 103).

O fato de o discurso ser efeito de sentido e o sentido sempre poder ser outro, se dá exatamente porque sujeito e sentido são constituídos pela incompletude. Ambos funcionam sob o modo dessa falta constitutiva, estabelecendo relações em sociedade pela tomada de posição no “em movimento” dos sentidos.

Um sentido está sempre em relação com outros sentidos que ele não é. Dessa forma, é sempre possível haver um deslizamento de sentidos. Se um texto não é fechado (ou seja, se não há um único sentido nele), se cada sujeito pode construir diferentes sentidos para um mesmo objeto simbólico (um texto, uma pintura, uma música), é porque há algo na linguagem que a constitui: sua incompletude. Do mesmo modo, se há para o sujeito (atravessado pela linguagem) a possibilidade de se deslocar de uma posição e assumir outra no processo de significação, é porque ele também é incompleto. É essa incompletude que permite o movimento tanto dos sentidos quanto dos sujeitos no seio da sociedade. Vejamos o que diz Orlandi (2012), no fragmento a seguir, sobre movimento e transformação de sentidos:

Pela natureza incompleta do sujeito, dos sentidos, da linguagem (do simbólico), ainda que todo sentido se filie a uma rede de constituição, ele pode ser um deslocamento nessa rede. Entretanto, há também injunções à estabilização, bloqueando o movimento significante. Nesse caso, o sentido não flui e o sujeito não se desloca. Ao invés de se fazer um lugar para fazer sentido, ele é pego pelos lugares (dizeres) já estabelecidos, num imaginário em que sua memória não reverbera. Estaciona. Só repete (ORLANDI, 2012, p. 54).

Por essa citação, podemos concluir que há uma abertura no processo de significação. Por isso mesmo – isso que é constitutivo da linguagem –, o sujeito não está fadado a significar sempre da mesma maneira. No entanto, como a autora ratifica, nada impede que o sentido seja administrado, sou seja, que haja tentativas de controle dos sentidos por parte das instituições sociais.

É por isso que, muitas vezes, ficamos imersos em evidências ideológicas, como se houvesse em certos enunciados uma verdade essencial, original, incontestável. Como se só houvesse uma maneira de emitir uma opinião, de se posicionar diante de uma questão. Não raro, bloqueada que está a sempre-possibilidade de produzir outros sentidos, não conseguimos compreender como nosso interlocutor pode dizer o que diz, pensar o que pensa, se é tão óbvio para nós que estamos “certos” e que ele está totalmente “errado”. Você já passou por uma situação dessas? Ou mesmo momentos em que parece que você e seu interlocutor não estão falando da mesma coisa?

Não conseguimos perceber que, se o outro constrói sentidos diferentes dos que construímos, é justamente porque os sentidos não estão fechados. Travam-se, o tempo inteiro, disputas de sentido! Disputas sempre políticas, que influenciam no movimento dos sujeitos e na configuração mais ou menos provisória de um estado de sociedade. Por exemplo, a disputa entre posições machistas, patriarcais, e posições ligadas à reivindicação dos direitos das mulheres produziu e ainda produz movimentos na história. Tais disputas determinaram/determinam transformações em relação à participação das mulheres na família, no trabalho e na sociedade como um todo.



Figura 6.2: O sentido sempre pode ser outro.

Fonte: <http://www.comoeurealmente.com/2013/08/feminismo-pt1.html>.

Você já deve ter estudado ou lido sobre a luta das mulheres ao longo da história. Na tensão entre a tentativa de administrar um estado de coisas e a oposição ao que se toma como óbvio, evidente (que as mulheres devem ficar em casa, cuidando dos filhos, “pilotando fogão”, etc.), são produzidos deslocamentos que representam mudanças históricas. Mudanças que poderão ser significadas, dependendo da posição que o sujeito ocupe, tanto como conquistas importantes quanto como um problema, um exagero, uma aberração.



Você já participou de algum debate, em casa, no trabalho ou entre amigos, cujo centro da polêmica fosse a preferência/pertinência de certas palavras em detrimento de outras para designar um acontecimento, uma prática ou um grupo específico?

Por exemplo, que palavra é mais adequada: *homossexualismo* ou *homossexualidade*? O que você acha? Esta é uma discussão bastante atual. É importante ressaltar que o ato de partir da palavra *homossexualismo* para a reivindicação do termo *homossexualidade* produz deslocamentos que não são indiferentes a demandas políticas e sociais. A luta para que se utilize a palavra *homossexualidade* apoia-se em argumentos de cunho histórico. Essa tensão surge a partir da alegação de que a palavra *homossexualismo* cola a questão da preferência sexual a sentidos de doença, de patologia. Assim, dependendo das condições de produção, que envolvem sujeitos e situações em que o homossexual é significado na sociedade, uma ou outra palavra é mobilizada atualmente.

Esse movimento não representa, necessariamente, o estabelecimento de um consenso. Os discursos em defesa do emprego desta ou daquela palavra não são dois, mas podem ser muitos e divergentes entre si! Trata-se de disputas sempre atravessadas por processos históricos e filiações ideológicas. O que deve ser observado é que essa disputa pelo sentido das palavras representa um movimento na história.

Orlandi aponta que, da noção de incompletude, pode-se derivar para duas outras que a definem: o “implícito” e a “intertextualidade” (ORLANDI, 2008). Em todo processo de leitura, não só o que está dito como também o que não está dito significa. Mas nem sempre isso se dá a ver tão facilmente. É preciso estabelecer certas relações para remeter a esses não ditos que constituem o dizer:

E o que não está dito pode ser de várias naturezas: o que não está dito mas que, de certa forma, sustenta o que está dito; o que está suposto para que se entenda o que está dito; aquilo a que o que

está dito se opõe; outras maneiras diferentes de se dizer o que se disse e que significa com nuances distintas etc. (ORLANDI, 2008).

Os sentidos presentes em um dado enunciado – que se querem os únicos – se constituem por uma ausência necessária. Quando digo “A”, deixo de dizer “B”, “C”, “D”. Ao ler “A”, porém, podemos identificar, na construção de sentidos para “A”, o que se deixou de dizer para que “A” fosse dito. “A” é aquilo “que está presente por uma ausência necessária, o que, da memória (saber discursivo, interdiscurso) estruturalmente se esquece para que o sentido seja ‘este’” (ORLANDI, 2004, p. 23).

A AD trabalha com dois conceitos muito importantes: interdiscurso e intradiscurso. O conceito de interdiscurso remete à concepção de que todo discurso se relaciona com uma exterioridade, com uma memória que o determina e o atravessa. Como você sabe, todo discurso se mantém filiado a redes de sentido ideologicamente determinadas. O interdiscurso é um já dito constantemente reformulado, atualizado. É a memória discursiva de sentidos que sustentam o dizer. É no interdiscurso que se encontram os sentidos que serão atualizados em novos discursos, com sujeitos que falam de determinadas posições, em específicas condições materiais de produção.

Para pensar o conceito de interdiscurso, Pêcheux (2009) introduz o de intradiscurso, classificando-o como fio do discurso, a parte das relações entre elementos internos de um texto. O discurso conta com uma interioridade (intradiscurso) sempre determinada por uma exterioridade (interdiscurso). O conjunto dos elementos internos de um texto está ligado à exterioridade que o constitui, a outros discursos presentes neste. Essa elaboração de Pêcheux ajuda muito a refletir sobre o que Orlandi (1981) chama de limites entre o dizer e o não dizer.

Entre o que um texto diz e o que ele não diz se estabelecem relações. Relações com outros textos (existentes, possíveis ou imaginários) e com a exterioridade que o constitui, com os sentidos que poderiam ser ditos e não foram (ORLANDI, 2012).



Você se lembra ou já leu algo sobre as eleições presidenciais de 2002? À época, os candidatos Lula (PT) e José Serra (PSDB) protagonizaram uma das disputas eleitorais mais marcantes da história recente da política brasileira. Ambos travaram um embate caloroso em torno do que foi significado, por parte da mídia, como “discurso do medo”.

Na propaganda de José Serra, candidato apoiado pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, uma famosa atriz de televisão reproduzia o enunciado: “Eu estou com medo”. Medo do que poderia acontecer caso Lula, que estava concorrendo ao cargo pela quarta vez consecutiva, se tornasse presidente do Brasil. A propaganda do PT rebateu o incentivo à desconfiança dos eleitores com um enunciado em que a palavra medo aparecia de outra maneira: “A esperança vencerá o medo”.

Nas eleições de 2014, o discurso do medo retorna ao debate. Dessa vez, a propaganda do PT traz a mesma palavra, ressignificando-a em outro discurso, direcionado ao eleitor para perguntar se ele não tem medo de o Brasil voltar a ser como era. Em 2002, o medo do novo se inseria nas condições históricas de produção das propagandas eleitorais de José Serra, sendo ressignificado nas propagandas de Lula. Em 2014, trata-se do medo de que o passado retorne, encenado na propaganda eleitoral de Dilma Rousseff. A palavra *medo* produz os mesmos efeitos de sentido em todos esses casos? Sabemos que não! Você percebe a intertextualidade? Percebe também como o que não está dito comparece produzindo sentidos naquilo que se diz?

Em dado momento, no meio de uma discussão sobre o que algo quer dizer, podemos nos movimentar, estabelecer novas relações e construir outros sentidos. Mesmo que não nos identifiquemos plenamente com o discurso do outro, seremos capazes de aceitar sua posição. Se não a aceitamos, pelo menos observamos que gestos de leitura foram mobilizados por sujeitos que significam certos enunciados ou acontecimentos de um jeito (leia-se a partir de uma posição), quando seria perfeitamente possível significá-los de outro.



Gestos de leitura/gestos de interpretação são expressões muito utilizadas em Análise do Discurso. Veja como Orlandi (2012) define esses termos:

Ao utilizarmos a expressão gestos de leitura, como é próprio à Análise do Discurso, e no meu caso específico gestos de interpretação, estamos pois fazendo da leitura, e da interpretação, um ato simbólico dessa mesma natureza de intervenção no mundo. Uma prática discursiva. Linguístico-histórica. Ideológica. Com suas consequências. Com efeito, pode-se considerar que a interpretação é um gesto, ou seja, ela intervém no real do sentido (ORLANDI, 1996, p. 63).

Atividade 1

Atende ao objetivo 1

Com base no que estudamos até aqui e na retomada da citação a seguir, de Orlandi (2008), discorra sobre como a noção de incompletude é importante para entendermos a sempre-possibilidade de os sujeitos se deslocarem de sua posição e se filiarem a outros sentidos em sua injunção a significar.

Pela natureza incompleta do sujeito, dos sentidos, da linguagem (do simbólico), ainda que todo sentido se filie a uma rede de constituição, ele pode ser um deslocamento nessa rede (ORLANDI, 2012, p. 54).

Resposta comentada

Esperamos que você escreva, a seu modo, que a incompletude do sujeito e da linguagem se refere ao fato de os sentidos não nascerem nos sujeitos e não estarem fechados em texto. Para facilitar, veja um exemplo: um sujeito que vai às ruas se posicionar politicamente pode ser significado pela mídia como vândalo, manifestante, vagabundo, politizado etc. Por meio de um processo de leitura que remeta o texto às histórias que o atravessam, podemos observar as tensões e disputas entre sentidos, ou seja, remetendo o dito ao não dito que o constitui, tornam-se compreensíveis os deslizamentos de sentido e deslocamentos dos sujeitos de sua posição.

Até aqui, estudamos que a incompletude é constitutiva dos sujeitos e da linguagem. Vimos que, se os sentidos e os sujeitos não estão completos, tanto pode haver um deslizamento de sentidos como um deslocamento do sujeito de uma posição a outra (não necessariamente oposta, antagônica) no processo de significação.

No próximo tópico, apresentaremos a importante contribuição que a Análise do Discurso oferece a partir de sua diferenciação entre as noções de compreensão e interpretação. Essa diferenciação parte da concepção de incompletude como o que constitui sujeito e linguagem no processo de significação.

Interpretação e compreensão na Análise do Discurso

Orlandi (2012) propõe a distinção teórica entre inteligibilidade, interpretação e compreensão. A autora aponta para a importância do reconhecimento dessa distinção em propostas de redefinição, inclusive, de práticas pedagógicas.

Pense: não é comum, ao ouvirmos ou lermos certas frases, cujos elementos internos (linguísticos) estão totalmente desarticulados, dizermos que são frases ininteligíveis? E o que seria, então, o inteligível? Simples: inteligível é aquilo que refere o sentido à língua (ORLANDI, 2012). Por exemplo, quando digo: “Onde fica a rua do *campus* do Gragoatá?”, basta que meu interlocutor e eu falemos a mesma língua para que esse

enunciado possa ser inteligível. Se eu estiver na China e não souber falar mandarim nem inglês, como eu poderia significar “Onde fica a rua do hotel em que estou hospedado”?

Interpretável, por outro lado, é aquilo a que se pode dar sentido estabelecendo relação entre os elementos do texto, as outras frases e o contexto imediato (ORLANDI, 2008). Tomemos como exemplo a sequência: “Eu estou há horas neste cinema, todos já entraram e o filme não começa. Que desrespeito!”. Podemos interpretar assim: há alguém (eu), que está no cinema, irritado, porque já aguardou demais pelo começo de uma sessão. Podemos ainda assumir posições em nossa interpretação: “o homem tem toda a razão”, “o homem está fazendo um *show* desnecessário”. Interpretar é mobilizar informações explícitas.

Nós aprendemos que, ao tomar a palavra, já estamos interpretando. No entanto, assumindo uma ou outra posição em nossa interpretação, estamos afetados pela ilusão de estabilidade do referencial. Em outras palavras, ao interpretarmos a partir de uma posição, temos a impressão de que há uma relação direta entre um texto e aquilo que ele significa. Mas, no momento da leitura, nossa posição de leitor (de sujeito) funciona nos sentidos que produzimos em relação ao que lemos. Como já dissemos em outros momentos deste curso, os sentidos estão sempre em relação, não são literais, não estão presos ao texto, nem dependem das minhas intenções. Por isso, em *Análise do Discurso*, objetiva-se sempre compreender o funcionamento ideológico que determina nossa posição e também a do autor de um enunciado ou texto (ORLANDI, 2008, p. 117).

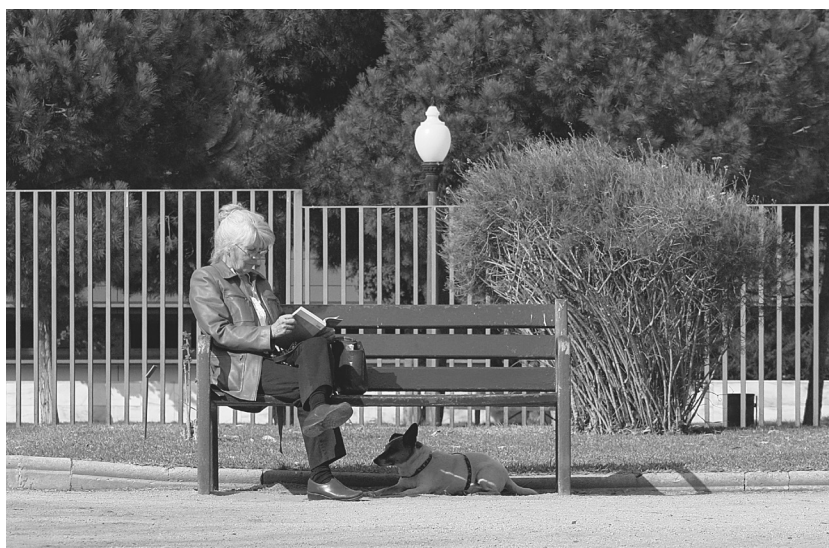


Figura 6.3: Ler é produzir sentidos sempre em relação a outros sentidos.

Fonte: <http://www.freeimages.com/photo/740581>.

A Análise do Discurso, trazendo a reflexão para a questão da leitura, dirá, ainda, que não é só quem escreve que significa, mas também quem lê. E quem lê não o faz como algo que se dê de maneira abstrata. O sujeito lê em condições sócio-históricas determinadas (ORLANDI, 2008, p. 101). Por isso é tão importante a diferenciação entre interpretação e compreensão.

Compreender, do ponto de vista da proposta discursiva feita por Orlandi, é bem mais do que interpretar, bem mais do que dar sentido a um texto ou enunciado a partir de uma posição. É ir além da interpretação imediata, pois supõe uma análise criteriosa. Em outras palavras, para compreender um texto, é necessário *colocar em relação os processos de significação que um texto engendra*. Compreender é saber como enunciados, textos, músicas, pinturas estão produzindo sentidos. Isso tem a ver com dar a conhecer o funcionamento de uma interpretação, a qual já realizamos estando presos a determinados sentidos (ORLANDI, 2012).



Em 2014, acompanhamos a disputa entre os presidenciáveis Dilma Rousseff e Aécio Neves, em uma eleição bastante acirrada. Uma grande novidade do processo eleitoral foi o papel determinante das redes sociais, por meio das quais se materializaram disputas de sentido entre internautas, através do compartilhamento de textos no Twitter, Facebook e outras redes. Observe os títulos de dois artigos que foram lidos e compartilhados após um debate entre os candidatos que ocorreu no dia 03/10/2014:

Debate da Globo: Aécio finalmente venceu de lavada. Veja vídeos e notas do último confronto do primeiro turno (BRASIL, 2014).

Dilma vence o debate da TV Globo e pode ganhar no 1º turno (VIOLIN, 2014).



Figura 6.4

Os enunciados acima materializam interpretações distintas sobre o mesmo debate. Ao ler esses enunciados, os leitores também os interpretam, produzindo sentidos a partir de suas posições ideológicas. Compreendê-los, no entanto, requer um trabalho de análise que reconhece que nenhuma interpretação pode ser neutra, para assim poder explicitar os processos ideológicos que atravessam as posições assumidas pelos blogueiros. Além disso, o leitor precisa problematizar sua posição, relacionar-se com ela de forma crítica (ORLANDI, 2012).

É assim que um analista do discurso se coloca diante de um objeto simbólico, como um texto. E esse ponto de vista teórico aponta justamente a maneira como a AD pode contribuir com a prática docente, indicando caminhos que podem ser muito produtivos para o trabalho com leitura em sala de aula. Caminhos que têm como alicerce a noção de que a relação com um objeto simbólico passa por três diferentes estágios: leitura, interpretação e compreensão, sendo esta última a explicitação de

como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância por e para sujeitos. Essa compreensão, por sua vez, implica em explicitar como o texto organiza os gestos de interpretação que relacionam sujeito e sentido. Produzem-se assim novas práticas de leitura (ORLANDI, 2012, p. 27).

A teoria da AD desloca a posição do sujeito, levando-o a assumir uma posição enquanto lugar que se constrói pelo analista. Esse deslocamento ocorre da posição do sujeito para a posição do analista, sendo que aquele mostra a este as leituras outras que se podem produzir a partir de um dispositivo teórico, porque os dizeres não são

apenas mensagens a serem decodificadas. São efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz, deixando vestígios que o analista tem de apreender. São pistas que ele aprende a seguir para compreender os sentidos aí produzidos, pondo em relação o dizer com sua exterioridade, suas condições de produção. Esses sentidos têm a ver com o que é dito ali mas também em outros lugares, assim como com o que não é dito, e com o que poderia ser dito e não foi (ORLANDI, 2012, p. 30).

No processo de compreensão, a objetividade de um texto é pensada enquanto “efeito de objetividade” (ORLANDI, 1996). Em termos práticos, não se deve apenas levar em conta o que está ali, no texto. Você se lembra que a linguagem não é transparente? Porque a linguagem não é transparente, é preciso atravessar esse imaginário de completude do texto. Outro ponto importante: o analista sabe que apenas imaginariamente o texto pode ser um espaço fechado, com começo, meio e fim. É preciso ir além do que está dito nele para que se faça ouvir o não dito que o constitui. Esse deslocamento do analista o faz

considerar o movimento da interpretação inscrita no sujeito do discurso, naquele que fala, e que deixa pistas no próprio dizer. O trabalho do analista é, em grande medida, situar (compreender) – e não refletir – o gesto de interpretação do sujeito na produção do dizer e expor seus efeitos de sentido (ORLANDI, 1996, p. 83).

Trabalhar essa incompletude requer levar em conta o deslizamento, o equívoco, a ideologia, elementos que estudamos na Aula 5, como você deve se recordar.



Vamos retomar, resumidamente, as noções-chave da Aula 5?

Incompletude: Para a AD, sujeito e sentido se constituem pela incompletude, sendo esta a própria condição da linguagem, que se refere ao fato de os sentidos não nascerem nos sujeitos e não estarem fechados em um texto (ORLANDI, 2012). Se não há um único sentido próprio a um objeto simbólico, podendo cada sujeito construir diferentes sentidos para um texto (verbal, imagético, sonoro), é justamente porque a incompletude constitui a linguagem. E se o sujeito, atravessado pela linguagem, pode se deslocar de uma posição e assumir outra(s), é porque a incompletude também o constitui, permitindo movimentos e a transformações.

Interpretação: Ao tomarmos a palavra ou lermos um texto, já estamos interpretando e assumindo uma posição em nossa interpretação, afetados pela ilusão de estabilidade e literalidade dos sentidos, como se houvesse relação direta entre o dizer e (um) seu significado. De modo resumido, interpretar é dar sentido a partir de uma posição. E isso não é transparente para quem lê.

Compreensão: Compreender é um trabalho de análise, que se faz necessário para desconstruir o funcionamento ideológico, ou seja, é analisar o modo como os processos de produção de sentidos estão inscritos na materialidade de um texto. Nessa análise, busca-se relacionar a posição discursiva de quem fala/escreve um enunciado ou um texto (ORLANDI, 2008), a fim de “escutar” outros sentidos, compreendendo como se constituem (ORLANDI, 2012). E mais: a compreensão, ou seja, a análise, precisa relacionar o texto às condições de produção e, também, à memória. O objetivo do analista do discurso é observar o funcionamento de dada interpretação, dar a ver como um objeto simbólico produz sentidos, os quais mantêm relação com uma memória que os constitui.

O trabalho de leitura da AD “promove o encontro entre diferentes sujeitos: com o autor, com o leitor e com as diferentes vozes anônimas que ressoam desde o interdiscurso e que são mobilizadas na produção de leitura” (INDURSKY, 2011, p. 174). O leitor, então, identifica-se ou não à posição que o autor assume. O aluno, por exemplo, não operaria com um sentido posto, procurando, descortinando-o, até poder dizer “Eureca! Acertei a questão!”, em Análise do Discurso, opera-se com deslizamentos de sentido na prática de leitura, em que não é negado ao sujeito construir outros sentidos em relação com os sentidos que o texto propõe (INDURSKY, 2011).

Atividade 2

Atende ao objetivo 2

A ilustração a seguir trata do tema da maioridade penal. Não é novidade que os sentidos a respeito desse tema são divididos, ou seja, que há posições diferentes e divergentes sobre a questão. Leia e observe atentamente:

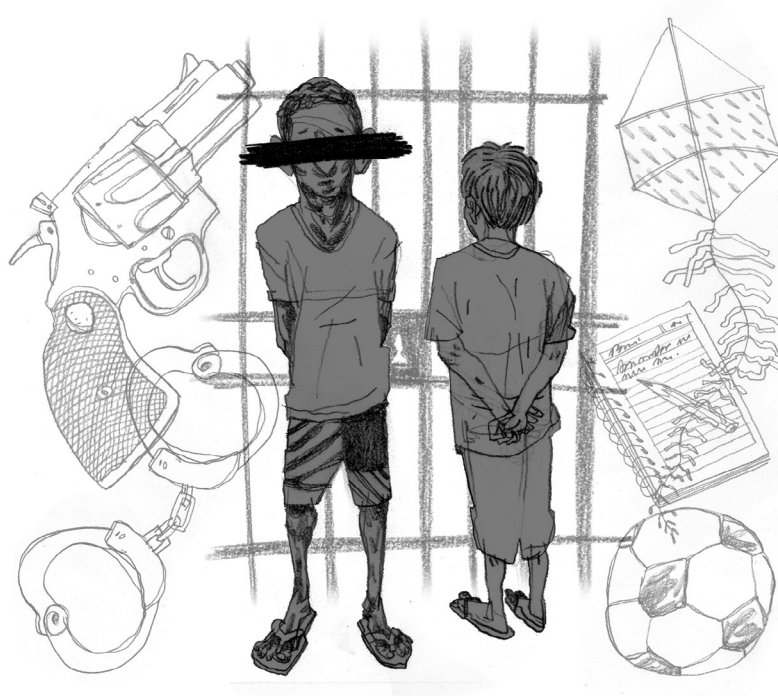


Figura 6.5: Sentidos para maioridade penal.

Agora, tomando como exemplo esta ilustração, disserte sobre os limites entre interpretar (ater-se a descrever os sentidos mobilizados pelos elementos explícitos do texto) e compreender (relacionar-se criticamente com sua posição e a do autor, demonstrando os processos ideológicos que atravessam o discurso).

Resposta comentada

Esperamos que você ressalte o caráter fechado da interpretação, que não vai além daquilo que está explícito, da ilusão de literalidade da linguagem, das relações entre elementos do texto e o contexto imediato. Podemos interpretar a ilustração, por exemplo, sem atravessar as evidências, apontando tão-somente os sentidos mobilizados sobre redução da maioria penal, expressos nos elementos visuais diretos da ilustração, como as armas e a cela. É importante destacar que compreender um texto vai além, pois exige trabalhar a *relação entre os processos de significação que ele traz*. Podemos problematizar, a partir da imagem, posições ideológicas em tensão, trabalhando-se não ditos que são evocados durante sua interpretação. Os sentidos da oposição crítica à redução da maioria penal mantêm relação com discursos que defendem tal medida, a partir de outras posições ideológicas. Você também pode destacar os efeitos de sentidos produzidos por materialidades verbais e imagética. Não há problema em parafrasear fragmentos que considere importantes dentro do que foi apresentado nesta aula. Lembre-se: compreender é posicionar-se criticamente em relação ao texto e ao processo de leitura em si.

Neste tópico, estudamos a diferença entre interpretação e compreensão para a AD. Vimos que a interpretação acontece no âmbito da ilusão

de fechamento do texto, sob o imaginário de sua unidade. Para compreender, porém, o leitor precisa romper com essa ilusão de fechamento, com a completude imaginária do texto. É necessário restituir do texto seu caráter de incompletude, relacionando seu interior à exterioridade que o perpassa e o constitui (INDURSKY, 2011). O leitor deve ir do intradiscurso ao interdiscurso para compreender.

Administração de sentidos na escola: práticas de leitura e a Análise do Discurso

Agora que vimos a diferença entre compreensão e interpretação, podemos fazer as seguintes perguntas: Como a leitura costuma ser trabalhada na escola? O aluno é mobilizado a compreender um texto ou apenas o interpreta com base em elementos explícitos? É a partir dessas perguntas que podemos destacar a relevância de uma perspectiva discursiva para o aprimoramento das atividades de leitura promovidas na escola. Desse modo, professor e aluno poderão conhecer e pôr em prática a consideração de bem mais do que os mecanismos internos em jogo na leitura de um texto. Pronto para ler mais sobre isso?

É justamente a abertura no simbólico, como demonstra Orlandi (2012), que faz com que o processo de construção de sentidos para um texto seja sujeito à administração, desses sentidos, sendo alguns deles institucionalizados, outros não. De forma objetiva, podemos dizer que as instituições tentam controlar o deslizamento dos sentidos, fazendo parecer que são únicos, verdadeiros, incontestáveis. Já aprendemos que a estabilização e a cristalização de sentidos não ocorrem sem, necessariamente, o apagamento de outros. Esses sentidos apagados também são constitutivos do texto, podendo emergir a qualquer momento, por meio de um deslocamento na rede de filiações. O sujeito permanece sob o efeito de um apagamento da exterioridade/historicidade (enquanto interdiscurso, memória do dizer), com a ilusão da evidência do sentido (ORLANDI, 2004). Para a autora,

uma metodologia de ensino consequente deve explicitar, para o processo da leitura, os mecanismos pelos quais a ideologia torna evidente o que não é e que, ao contrário, resulta de processos de produção de sentido, historicamente determinados. Assim, a naturalidade dos sentidos é, pois, ideologicamente construída (ORLANDI, 2008, p. 102).

A escola é uma das instituições responsáveis por essa administração de sentidos, reforçada pela utilização de métodos que inviabilizam o sujeito de se deslocar, de fazer o sentido fluir. Ela o move alicerçada em procedimentos didáticos, reproduzindo sentidos dominantes como se fossem os únicos possíveis.

Certamente você já se deparou com enunciados do tipo “Estude para crescer na vida”, “Estude para ocupar um lugar de destaque”, “Estude, porque a vida premia os melhores”, ou, ainda, “Estude, pois a caneta é mais leve do que a pá”. São discursos que se institucionalizam e adquirem uma força incrível, sendo reproduzidos na escola, em propagandas eleitorais, na família, na mídia (em telenovelas, comerciais de televisão, programas sobre educação). E os livros didáticos? Quantas vezes não lemos, por exemplo, que ser um “cidadão letrado” representa a possibilidade de abandonar uma suposta condição difícil para ocupar um lugar de destaque no mundo do trabalho?

Não é necessário excluir tais questões políticas do debate, mas é preciso ir além do que parece óbvio para problematizar a naturalidade dessas associações. Uma análise dos enunciados citados possibilita o reconhecimento de que, para que a educação formal seja associada inequivocamente à ascensão socioeconômica, é preciso haver certos apagamentos. Apagamentos que evitem contestações, que encerrem discussões e anulem polêmicas antes mesmo que elas se instaurem. Apagam-se, por exemplo, os processos materiais e as construções históricas que estão na base dessa lógica de que é preciso premiar os melhores. Dito de outra forma, apaga-se a ideologia que produz, nesses discursos, o efeito de evidência de que, contra certas verdades, não há o que contestar.

Onde fica a leitura – e o conhecimento de modo geral – enquanto algo que é capaz de estimular o prazer, a descoberta, a imaginação, proporcionar interação e múltiplas experiências? Isso não deveria se colocar antes e acima, para todo sujeito, do “salve-se quem puder”? Muitas crianças e adolescentes acatam essas relações, sem sequer questionar como elas funcionam. O máximo que muitos alunos são capazes de fazer é reclamar, em uma atividade de interpretação proposta pelo professor, que não encontraram o sentido no texto. O professor pede ao aluno que emita uma opinião e o mesmo lhe indaga: “Mas está no texto?”.

Segundo Assolini (2011), o professor, os livros e a escola tentam controlar; e isto é a principal característica do discurso letrado: os movimentos de deriva e dispersão dos sentidos, movimentos inevitáveis, devido ao fato de a língua ser sujeita à falha, ao equívoco, a ambiguidades.

Um ou outro aluno sempre irá escapar à identificação com um sentido pronto, sendo tratado como incapaz disso ou daquilo. E essa falta de identificação faz com que suas frases sejam desarticuladas, com que não formem um texto propriamente dito (ASSOLINI, 2011, p. 149).

Os lugares e sentidos construídos para a leitura na escola de hoje, de acordo com a autora, se assemelham aos lugares e sentidos construídos na Idade Média. Naquela época, o sujeito deveria aceitar a submissão a sentidos que se impunham na sociedade, uma homogeneização que permanece forte na atualidade, ainda que de modo velado. Hoje em dia, muitos alunos e professores apenas reproduzem sentidos dados, sem questioná-los, marcando-se como agentes do processo de produção de sentidos (ASSOLINI, 2011, p. 160). Alunos e professores interpretam, porque a interpretação é uma injunção, mas não compreendem o funcionamento das interpretações.

Já falamos, na aula anterior, sobre como os alunos têm sido sistematicamente reprovados em sua própria língua materna. Pior: como dizem por aí que foram reprovados porque “não sabem nada de português” ou porque “não sabem falar português”! Podemos nos perguntar se não é estranho alguém dizer que não sabe falar português, afinal a língua portuguesa é a própria língua materna! Mariani (2008) dirá que esses enunciados, estreitamente ligados ao lugar de onde os alunos o enunciam, trazem em sua materialidade dois efeitos de sentidos: o absurdo, que mencionamos acima, e a evidência. Uma evidência de sentidos ideologicamente produzida, ou seja, esse enunciado funciona como uma verdade absoluta. No entanto, podemos nos perguntar: isto acontece porque os alunos não dominam a língua portuguesa, ou porque não conseguem reproduzir o comportamento linguístico esperado? Mariani (1994) aponta que, diante desse problema, é comum todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem buscarem culpados para o fracasso escolar, ora o professor, ora o aluno, ora o “sistema”, ou seja, “a forma política oficial momentaneamente adotada para ‘resolver’ a questão” (MARIANI, 1994, p. 103).

Vamos pensar mais sobre isso imaginando uma atividade de aula? O enunciado “Neste governo, finalmente, temos uma educação impecável” é comum em propagandas eleitorais. Parece óbvio, porque este é o trabalho exercido pela ideologia: tornar evidente para o sujeito aquilo que é histórico. Com base nessa frase, o aluno pode transitar entre pressupor, a partir da materialidade da língua, que a educação não era prioridade em governos anteriores, que este governo é bom, que o atual governante se preocupa com as necessidades do povo. Vejamos alguns exercícios que são comumente aplicados com base em enunciados como o que mostramos:

1. O que o autor quis dizer com o enunciado “Temos uma educação impecável”?

Resposta esperada: Ele quis dizer que a educação é ótima, que não tem defeitos.

2. Classifique o sujeito da oração “Temos uma educação impecável”.

Resposta esperada: Sujeito oculto, elíptico ou desinencial.

3. Em que tempo, modo, pessoa e número está conjugado o verbo “ter”?

Resposta esperada: Presente do Indicativo, 1ª pessoa do plural.

O ensino de gramática, as análises sintáticas e morfológicas são relevantes e muito importantes. São, sim, saberes sobre a língua! Mas não devemos tomar certos saberes como os únicos. É preciso questionar até que ponto priorizar apenas esse ensino ajuda o aluno a desenvolver sua autonomia no processo de leitura e produção de textos.

Normalmente, o aluno que vai além da ilusão de obviedade e ultrapassa uma proposta que exige dele a memorização de regras e/ou esquemas de respostas resolve questionar, por exemplo, sobre quem está incluído e quem está apagado na utilização da forma verbal “temos”. “Quem temos?”, ele pode perguntar. “Eu não tenho”, pode questionar. “Quem disse isso, professor(a)?”, “Só pode ser coisa de político”. Por conta da matéria formal que está no currículo e precisa ser “passada”, “trabalhada”, “explicada”, o professor acaba considerando que esses questionamentos atrapalham a aula e nada acrescentam à aprendizagem do “conteúdo”!

Retomemos a tirinha “Real da interpretação”, vista na Aula 3 (aqui, **Figura 6.6**). Desta vez ela servirá para ilustrar o que temos dito sobre o ensino de leitura na escola, a partir da perspectiva da AD.



Figura 6.6: Real da interpretação, **Figura 3.2** da Aula 3.

Fonte: <http://bichinhosdejardim.com/leitura-escolar-2/>.

Certas respostas de alunos não devem ser tratadas como impasses, mas como brechas, aberturas a novas reflexões, a deslocamentos. Por meio de respostas que fogem ao padrão comumente estabelecido, o professor pode, sem ter de negligenciar outros saberes, estimular o aluno a enunciar juntamente com o autor, posicionando-se de forma crítica. Isso implica dessacralizar o texto, para só assim poder contestá-lo (INDURSKY, 2011, p. 176). Demanda, sobretudo, que se abram espaços para que gestos interpretativos inusuais se construam. Gestos que são castrados na escola, impedindo-se que o aluno se insira no processo de construção de sentidos (ASSOLINI, 2011).

A proposta da AD, enquanto dispositivo de interpretação (ORLANDI, 1996), é que a língua não seja tratada simplesmente como um sistema linguístico e que o texto não seja trabalhado apenas pelo que traz de relações explícitas. Não é somente a superfície linguística que deve ser abordada. O linguístico funcionaria “como uma espécie de ‘janela’ através da qual se tem acesso aos processos semânticos e seus efeitos de sentido”, para que aluno e professor sejam capazes de “perceber os processos de significação que são produzidos por aquela materialidade” (INDURSKY, 2011, p. 170).

Quando se fala em leitura da posição da AD, fala-se em produção de leitura, em um jogo de efeitos de sentido entre autor e leitor, que admite que o sentido não está em um e nem no outro (INDURSKY, 2011, p. 171). Quando o professor se preocupa em (e encontra uma brecha para) ultrapassar esse engessamento do trabalho docente, o aluno tem a chance de perceber, a seu modo, as estratégias empregadas para persuadir, apreender os sentidos e direcionar interpretações. Assim, ele pode se deslocar do lugar onde não se reconhece como sujeito capaz de produzir conhecimentos e agir, construir sentidos nas relações entre a historicidade do texto, as condições de produção da leitura e suas próprias referências históricas (ASSOLINI, 2011, p. 151). Afinal, é ou não é ótimo quando nos sentimos parte dos conhecimentos construídos na escola?

Através de seus métodos, a escola apenas reproduz sentidos dominantes. Investe na formação de sujeitos submissos a interpretações prontas, que não se envolvem, nem se colocam criticamente em relação ao que dizem, leem e escrevem. As contradições, as divergências entre assuntos (como cultura, ecologia, desenvolvimento, economia) costumam aparecer nos livros didáticos como a verdade, reforçados por uma posição irrefutável. Trata-se de um conhecimento que o aluno sequer sabe de onde vem, mas aprendeu a acreditar porque está nos livros.

Podemos citar como exemplo os saberes dos/sobre negros e indígenas, que foram, por muito tempo, “apagados” dos livros didáticos como se não exercessem influências e atravessassem de sentidos o modo de constituição histórica da sociedade brasileira.

Desse apagamento resulta a (tentativa de) perpetuação da ideia de a população branca ser dominante, restando a negros e a indígenas posições de pouco ou nenhum destaque/relevância em discursos sobre o Brasil. Geralmente, essas figuras nacionais comparecem em meio à leitura e a exercícios de interpretação que apagam o equívoco constitutivo da linguagem e limitam, portanto, as possibilidades de deslocamento do sujeito e de deslizamento dos sentidos construídos sobre um tema. Impedem, como se fosse natural, que

o leitor aproxime-se do texto, enquanto sujeito ideologicamente determinado, texto como lugar material opaco, para produzir sua leitura, examinar de seu lugar os processos semânticos que aí se instauram e submetê-los à interpretação (INDURSKY, 2011, p. 171).

Toda essa reflexão que a AD traz passa por uma proposta de revisão, inclusive, da formação do professor. Muitas vezes não só o aluno, mas também o professor, interditado desde a formação, não é capaz de produzir gestos de interpretação no sentido de se opor ao que lhe é determinado de fora. Para Assolini (2011), professores e pedagogos precisam ser tratados em sua formação como sujeitos que têm direito à palavra e ao dizer, não como reverenciadores e reprodutores de discursos, para que possam ter a clareza e a autonomia de assim tratarem seus alunos, sejam eles quem forem, tenham a origem social que tiverem.



Para que você tenha acesso a uma leitura interessante sobre a vida de adolescentes na escola, indicamos que pesquise sobre documentário *Pro dia nascer feliz*, de João Jardim, produzido entre 2004 e 2005. O filme demonstra o cotidiano de alunos em instituições de ensino públicas e particulares de diferentes lugares do Brasil. Que tal assistir ao filme e estabelecer relações com algumas questões discutidas nesta aula?

Assim, o professor estará habilitado a tratar a leitura na escola como *produção de*. Poderá expor o aluno e a si mesmo a diferentes redes de sentido (INDURSKY, 2011, p. 175). O que hoje se faz é o contrário disso. É inegável que o aluno, vez ou outra, resiste, abrindo o processo de leitura, inscrevendo sua posição, deslizando o sentido. Mas ele é logo confiscado pela necessidade de restaurar a ilusão de completude, de unidade, de fechamento do texto. O trabalho com a incompletude do sujeito e da linguagem coloca a AD como uma importante alternativa de direcionamento teórico, desde a formação do professor. Aluno e professor podem, por meio desse conhecimento, passar da interpretação à compreensão de um texto, nos termos de Orlandi (2012). É assim que se pode “destramar os fios discursivos tramados pelo autor, no momento da produção do texto e [...] retramá-los novamente, só que, desta vez, a nova trama é obra do leitor” (INDURSKY, 2011, p. 175). Estamos falando, então, de um trabalho de leitura que demanda autoria! Na última aula do nosso curso, estudaremos a noção de autoria do ponto de vista da Análise do Discurso.

Atividade 3

Atende ao objetivo 3

O que você destacaria, baseado no que foi apresentado neste tópico, como uma contribuição da Análise do Discurso para repensar as práticas de leitura que se desenvolvem na escola?

Resposta comentada

Esperamos que você destaque um elemento qualquer dentre os que estudamos e disserte sobre ele. Por exemplo: que toda leitura deve reconhecer que os sentidos do texto são históricos; que o leitor precisa atravessar o efeito de unicidade do texto, para que possa compreendê-lo; que o professor deve criar as condições para que se restitua a incompletude constitutiva de um texto; que é preciso inserir o aluno com sua

história enquanto agente do processo de leitura etc. Você pode citar um fragmento desta aula para ilustrar sua resposta.

Discutimos, neste tópico, o papel que a escola tem exercido na administração de sentidos, destacando as alternativas possíveis para uma redefinição de métodos e práticas de leitura. A Análise do Discurso aposta na ideia de que a escola e o professor devem intervir criando as condições para que os alunos possam realizar muitos e diferentes gestos de interpretação. O professor deve ser preparado, ainda em sua formação (e isso não se constrói sem uma filiação teórica). É preciso mostrar ao aluno os porquês da leitura e da escrita, como ele pode construir o texto no embate com os sentidos do autor; movê-lo à compreensão de “como são produzidos e gerenciados os sentidos, em que medida o estudante pode ocupar posições que lhe permitiriam colocar ou deslocar sentidos, dentre outras questões (ASSOLINI, 2011, p. 155-156).

Conclusão

A Análise do Discurso confere extrema importância à necessidade de revisões nas práticas pedagógicas, que passam pela própria formação do professor. Um de seus passos indispensáveis é a criação de condições, nas atividades de leitura, para que se devolva ao texto seu caráter de incompletude. A leitura de um texto precisa voltar-se à ultrapassagem da interpretação – sob a ilusão de fechamento e unidade do texto –, a fim de que seja possível chegar, de fato, à sua compreensão, pela valorização de como um texto faz sentido.

Desse modo, mais do que um lugar que se propõe a reproduzir sentidos dominantes, a escola passaria a ser um espaço em que leitura é tomada como *produção de* e os alunos seriam vistos como parte desse processo. Os sentidos para um texto não seriam dados de antemão, mas construídos durante a prática de leitura, em condições específicas de produção. Trata-se de uma proposta que autoriza o estudante a “perseguir os rastros que a história inscreve nos textos [...], as relações entre as estruturas da língua e valores de uma sociedade” (GREGOLIN, 2007, p. 76); um trabalho que visa proporcionar tanto as condições para que os sentidos deslizem quanto para que os sujeitos se desloquem de sua posição.

Atividade final

Atende aos objetivos 2 e 3

Na Atividade 2, você respondeu a uma questão sobre os limites entre interpretação e compreensão para a Análise do Discurso. Com o intuito de expandir essa reflexão, responda: como a distinção feita pela AD entre interpretação e compreensão se articula com as propostas dessa teoria para o trabalho com práticas de leitura na escola?

Resposta comentada

Esperamos que você se aproxime da ideia de que a diferença entre interpretar e compreender tem a ver com a própria distinção feita pela AD entre os métodos tradicionais de leitura e o que sugere uma leitura discursiva. Você pode apontar, com suas palavras, o quanto o aluno costuma não passar da interpretação em práticas de leitura promovidas na escola, ou seja, ele se empenha apenas na busca por um sentido dado pelo autor, tornando-se incapaz de se reconhecer como agente do processo de construção de sentidos. Para chegar à compreensão, é preciso desfazer a unidade do texto e reconhecer a historicidade dos sentidos. No batimento entre interioridade e exterioridade, remete-se o dito ao não dito, em condições específicas de produção.

Resumo

Iniciamos esta aula com a explicação da noção de incompletude, para chegarmos à distinção proposta pela Análise do Discurso entre compreensão e interpretação. Aprendemos que, pelo fato de sujeito e linguagem serem constitutivamente incompletos, os sentidos de um texto não estão fechados e os sujeitos podem deslocar-se de sua posição. Tais definições

teóricas embasaram uma discussão sobre a leitura na escola e o lugar que a instituição ocupa na disseminação de sentidos dominantes. Isso se concretiza pela difusão de saberes que deixam de lado a necessidade de passar da interpretação à compreensão, para observar a determinação histórica dos sentidos.

Informação sobre a próxima aula

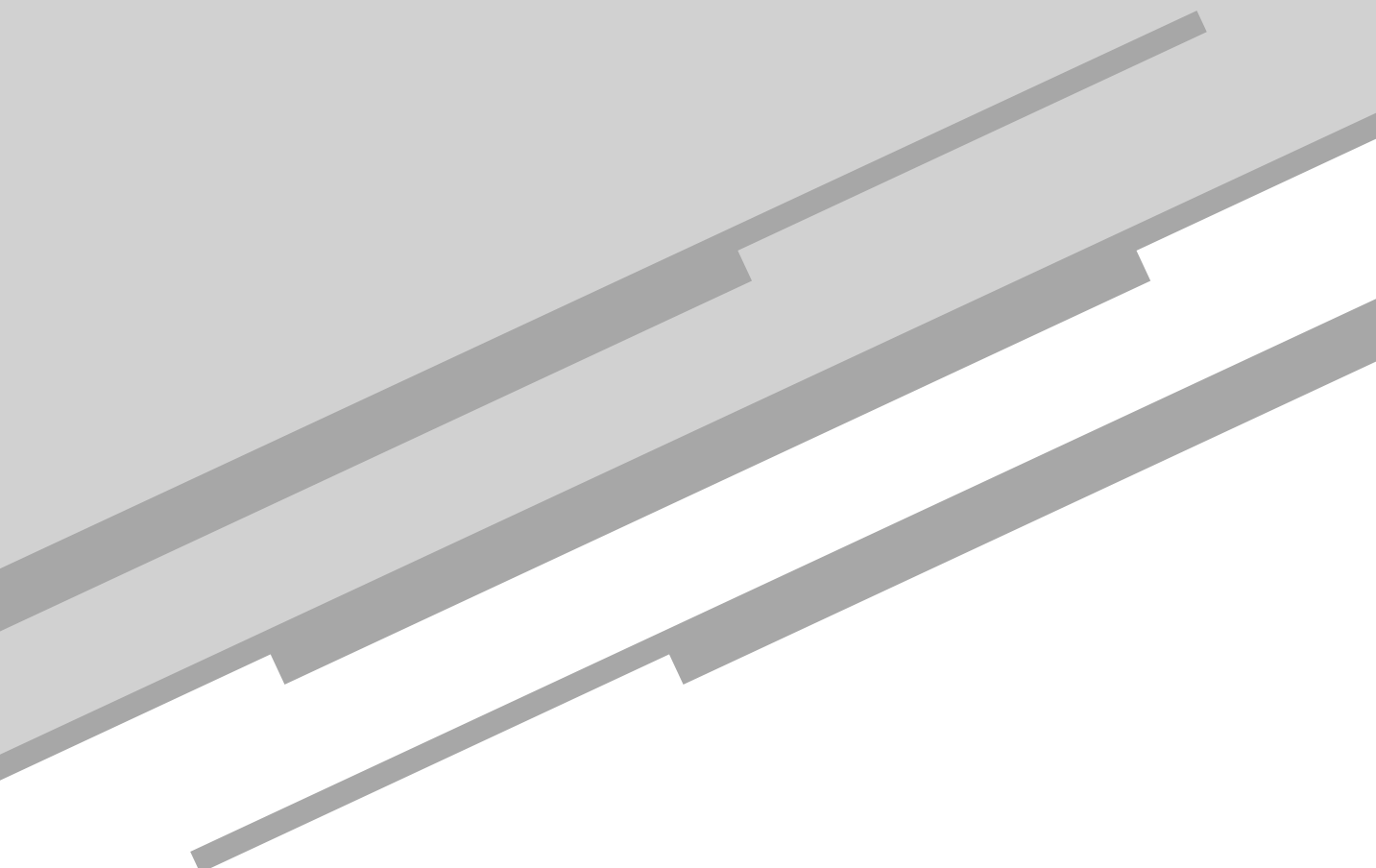
Na próxima aula, você terá oportunidade de continuar pensando discursivamente! Dessa vez, o assunto será “Leitura e formação do leitor”.

Leituras recomendadas

ORLANDI, Eni. *Interpretação, autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

Aula 7

Leitura e formação do leitor I



*Bethania Sampaio Corrêa Mariani
Juciele Pereira Dias*

Meta

Propor uma discussão sobre as condições sócio-históricas da leitura na formação do leitor brasileiro.

Objetivos

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

1. compreender que toda leitura tem sua história e que há leituras outras possíveis em relação a diferentes épocas (Idade Média, Idade Moderna e Contemporaneidade);
2. definir a prática da leitura como uma questão linguística e pedagógico-social e o lugar do professor crítico e autoridade responsável por essa prática;
3. compreender os seguintes conceitos: condições de produção e forma-sujeito em Análise do Discurso.

Introdução: entre os caminhos das leituras

Neste percurso de nossas aulas, estamos conhecendo um pouco diferentes abordagens teóricas sobre a leitura (abordagem psicossocial, abordagem sócio-histórica) e também, desde a Aula 5, pelo ponto de vista da Análise do Discurso, temos discutido outras maneiras de se trabalhar a leitura como uma prática social libertária e questionadora, através de exemplos e propostas de atividades com objetos de análise do nosso cotidiano, ora da atualidade, ora da memória. Anteriormente, apresentamos a noção de sujeito-leitor como efeito do discurso, enquanto que a constituição deste sujeito se dá, ao mesmo tempo, pelo modo como ele é afetado por processos inconscientes. Também vimos que o sujeito é interpelado pela ideologia, que funciona como um mecanismo produtor de evidência de sentido em uma formação social específica, ou seja, a ideologia faz com que o sentido de uma palavra específica construa uma ideia de obviedade.

A partir desta aula, veremos que a formação do sujeito-leitor é indissociável do seu processo de constituição enquanto sujeito-leitor, da sua história de leituras, da sua história de vida, das condições sócio-históricas do modo como ele lê o mundo significando as coisas para si mesmo. Desse modo, considerando os conceitos basilares da Análise do Discurso, que você já estudou nas aulas anteriores, propomos a discutir a questão da leitura em relação à *formação do leitor* e às *histórias das leituras*.

Fazemos, assim, uma pausa de reflexão inicial e propomos que você se volte para a sua própria história, sua história de leituras, considerando a relação com as letras, desde as primeiras, seja o que já foi estudado nas disciplinas escolares ou nas disciplinas do curso de Letras. A partir disso, perguntamos se você já se fez questões como estas: como você aprendeu a ler as primeiras palavras? Quais foram suas primeiras leituras? Em que época você leu esses textos? O que você gostava de ler na escola e por quê? Que materiais de leitura os professores levavam ou preparavam para as aulas?

Essas são algumas perguntas importantes para você refletir sobre sua própria constituição enquanto sujeito-leitor, pois elas podem tocar em pontos determinantes do modo como você entende a questão da leitura.

Agora, voltando nosso olhar para considerações sobre as **condições de produção** de leitura mais amplas, você já questionou: quando começou o ensino da leitura no Brasil? Como os brasileiros começaram a ler?

Condições de produção

Compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação (ORLANDI, 2002, p. 30). Em um sentido mais estrito, temos o contexto imediato. Já em um sentido mais amplo, as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico, ideológico.

Quais foram os primeiros textos de leitura? De que modo as práticas pedagógicas das primeiras maneiras de ensinar ainda repercutem sobre o nosso sistema de ensino atual? E ainda, como se constitui o sujeito-leitor em diferentes épocas, seja no passado, no presente e nas projeções futuras sobre ele?



A questão da constituição do saber sobre a língua no Brasil, sejam as línguas orais ou escritas, é parte de um campo de pesquisa da Análise do Discurso, que no Brasil tem se instituído pelo programa de pesquisa intitulado *História das Ideias Linguísticas*, fundado por Eni Orlandi e Eduardo Guimarães, na Unicamp.

Dentre os inúmeros projetos de pesquisa que se estendem por diferentes universidades do Brasil e do exterior, podemos encontrar trabalhos sobre a construção da brasilidade, a colonização do nosso país pelos portugueses, o ensino da língua portuguesa aos indígenas através da leitura, a história das gramáticas e dicionários, a história das disciplinas de ensino de língua nacional e estrangeira, história das escolas e das universidades etc.

Tais temas, dentre outros, fazem parte do programa de pesquisa no Brasil e, para saber mais sobre ele, você pode acessar o *site* <http://www.unicamp.br/iel/hil/>.

Eni Orlandi, em seu livro *Discurso e leitura*, salienta que “toda leitura tem sua história”, o que nos leva a compreender que, além de termos histórias das leituras no sentido de quais textos foram lidos ou como foram lidos no passado, também temos a relação da história da leitura de cada sujeito-leitor, de como um mesmo texto pode ser lido de diferentes maneiras em diferentes momentos, dependendo das condições sócio-históricas em que é lido.

As leituras têm história(s) e a história do sujeito-leitor se constitui pelas histórias das suas leituras! Você já pensou nas suas próprias histórias de leitura? Como foi que você construiu o seu caminho como leitor?

Pense nesse caminho e você vai perceber como é muito importante refletirmos sobre o aluno que formamos na escola, pois ele está construindo uma história de leituras a partir do que nós, professores e educadores, propomos para ele.

Nessa relação do aluno-leitor com a(s) leitura(s), é fundamental a discussão sobre a prática do professor como parte responsável na formação do leitor, pelas perspectivas linguística, pedagógica ou sociológica, as quais, desde já afirmamos, são separadas apenas por questões metodológicas, pois na prática da leitura elas são indissociáveis (ORLANDI, 2008). Essa prática, assim como as perspectivas teóricas, também tem história.

As leituras têm suas histórias

No estudo sobre a leitura e a formação do leitor, é imprescindível uma discussão sobre as condições sócio-históricas da leitura, considerando que as leituras têm histórias. A cada vez que lemos um texto, temos uma leitura singular que se constitui em relação à *história da leitura do leitor* e à *história da leitura do texto*, abrindo um universo de sentidos possíveis de serem compreendidos em diferentes épocas (ORLANDI, 2008).

Quando a criança entra na escola, já está imersa no universo da leitura, da linguagem e das letras, pois a sua relação com a realidade que a cerca já é mediada pela linguagem (pintura, música, filmes, computador, imagens dos livrinhos infantis etc.). Orlandi (2008) observa que os professores não têm considerado as linguagens não verbais, enfatizando apenas a prática da linguagem verbal e supondo um grau zero de conhecimento do aluno sobre o mundo das letras e da linguagem. Essa é uma questão importante, pois “o que a escola faz, ao supor o grau zero, é utilizar o conhecimento prévio que o aluno tem, sem explicitar essa utilização. É responsabilizá-lo por certa forma de conhecimento” (ORLANDI, 2008, p. 48). Em outras palavras, a escola muitas vezes supõe um grau zero, ou seja, que o aluno nada sabe, mas, ao mesmo tempo, se vale de um conhecimento que o aluno já traz, sem, no entanto, explicitar que faz isso.



Figura 7.1: Conhecimento prévio.

Fonte: <http://bichinhosdejardim.com/ser-crianca/>

Considerando as questões sócio-históricas da formação do aluno como leitor na sociedade contemporânea, é importante entendermos como se constitui o sujeito moderno em relação à leitura do texto na história.

De acordo com Haroche (1984) e Orlandi (2008, 2002), no século XII, a palavra *texto* significava *livro de evangelho*, ou seja, estamos falando de texto no sentido de *letra sagrada*. O texto é a palavra autêntica de Deus e a sua leitura é restrita a poucas autoridades (mestre). Temos, segundo Orlandi (2002, p. 51), nessa época, “a forma-sujeito religioso, característica da Idade Média”, quando a interpretação era única e dada pelo mestre na *determinatio* (resposta única), não podendo ser reivindicada como fato individual. É nesse cenário de meados do século XII que, segundo Haroche (1984), surge a palavra *interpretação*, enquanto que a palavra *intérprete* data do século XIV, quando começa a ocorrer uma intervenção do discurso jurídico sobre o discurso religioso.



Para recordar um pouco sobre o processo de passagem da Idade Média para a Idade Moderna, acesse o *site* <http://idademoderna/>.

Temos, na história, uma passagem da Idade Média para a Idade Moderna, que é marcada pelas grandes navegações, pela descoberta de outros territórios pelos europeus, pela ampliação do mercado (capitalismo),

pela ascensão da burguesia, pela contrarreforma religiosa. E também temos, nas histórias das leituras, uma passagem da forma-sujeito religioso (Idade Média) para a forma-sujeito jurídico (Idade Moderna), com seus direitos e deveres. Dito de outro modo, “a crença na Letra (submissão a Deus) dá lugar à crença nas Letras (submissão ao Estado e às leis). Crença nas cifras, na precisão, sustentada pelo mecanismo lógico (se... então; ou...ou)” (ORLANDI, 2002, p. 51). Em outras palavras, como você pode perceber a partir do que está sendo explicado, a forma-sujeito jurídica, presente no mundo capitalista, é historicamente determinada, nos antecede e nos constitui. Nós pensamos e agimos inscritos nessa determinação histórica.



Forma-sujeito histórica

A expressão *forma-sujeito* se constitui a partir da ideia de que, no processo de interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia, há um revestimento desse indivíduo por uma “forma de sujeito”. A *forma-sujeito*, desse modo, passa a ser a forma histórica resultante desse processo de interpelação ideológica, que se define pela identificação do sujeito com uma *formação discursiva dominante* (na qual ele é constituído como sujeito).

Na atualidade, a formação discursiva dominante é a capitalista, que corresponde à forma-sujeito jurídico, em que o sujeito é livre e ao mesmo tempo submisso, com vontade e responsabilidade por seus atos. Segundo Orlandi (2002, p. 51),

submetendo o sujeito, mas ao mesmo tempo apresentando-o como livre e responsável, o assujeitamento se faz de modo a que o discurso apareça como instrumento (límpido) do pensamento e um reflexo (justo) da realidade.

A passagem da forma-sujeito religioso à forma-sujeito jurídico é um processo que afeta a questão das histórias das leituras na prática pedagógica.

Dentre os exercícios pedagógicos medievais, a noção de leitura se confundia com a ideia de repetição das palavras do texto. O aluno tinha espaço para pergunta como sinal de humildade diante do mestre, que detinha a única resposta verdadeira/correta dentre as alternativas. Você consegue perceber a relação do poder com o conhecimento nesse exercício pedagógico religioso da leitura? Nessa prática pedagógica medieval, há tentativas de assujeitamento do indivíduo (aluno) à religião, porém, no próprio processo da passagem da forma-sujeito medieval para a forma-sujeito jurídico, algo se transforma, muda, acontece na tensão com o assujeitamento também ao Estado.

Pela observação dos exercícios pedagógicos religiosos medievais – *lectio* (leitura como mera e estrita repetição), *quaestio* (pergunta enquanto sinal de humildade), *disputatio* (questões alternativas) e *determinatio* (a resposta única) – podemos perceber que, embora sejam tentativas de assujeitamento do indivíduo (à religião, ao Estado), esses exercícios acabam por possibilitar um deslocamento no modo de relação do sujeito com o signo, com a escrita, sem deixar modificar sua relação com o conhecimento.

No entanto, apesar desse modo de assujeitamento, começa a haver uma intervenção cada vez maior do jurídico sobre o religioso, no sentido de que começa a aparecer explicitamente um sujeito. Esse processo atinge seu ponto máximo com o romantismo, no século XIX, século do individualismo triunfante (ORLANDI, 2008, p. 49).



Assujeitamento ideológico

Para compreendermos o *assujeitamento ideológico*, é importante que você retome a leitura do verbete “Inconsciente e ideologia”, da Aula 5, pois, para a Análise do Discurso, tudo o que é dito inscreve marcas do sujeito, assinaladas por traços do registro do inconsciente e do assujeitamento ideológico (MARIANI; MAGALHÃES, 2011).

Diante disso, o que é o assujeitamento ideológico? Quando falamos, temos a ideia de que o que dizemos faz sentido, como se esse sentido fosse óbvio, evidente. Como vimos, os sentidos das palavras, que nos parecem tão evidentes, resultam do modo como o indivíduo é interpelado enquanto sujeito pela ideologia. Nesse processo de interpelação, o sujeito é inscrito em uma formação discursiva, ou seja, ele é regulado por um lugar que define o que pode e deve ser dito em uma dada conjuntura sócio-histórica.

Parece muitas vezes óbvio para nós, hoje, o sentido de *computador*, mas você já se questionou sobre o sentido dessa palavra nos anos 1970, 1980 ou 1990? Também o sentido de *computador* para um engenheiro da computação e para um adolescente que usa a máquina como lazer? A questão do assujeitamento ideológico se define em dois tipos de esquecimentos: 1) Quando o sujeito fala, ele tem a ilusão de que é a origem do dizer. Isso funciona como *esquecimento* de que os sentidos já existem e são regulados pela formação discursiva da qual ele faz parte. 2) O outro *esquecimento* diz respeito à ilusão do sujeito em relação ao sentido literal de que há uma relação natural entre as palavras e as coisas. O sujeito esquece que poderia dizer de outra maneira. Uma vez que ele é assujeitado, não tem controle dos sentidos. Ele não é a origem dos sentidos do que diz, tampouco tem consciência de que o que ele diz não precisa ser falado com aquelas palavras específicas.

Segundo Orlandi (2002, p. 35),

ao falarmos, o fazemos de uma maneira e não de outra e, ao longo do nosso dizer, formam-se famílias parafrásticas que indicam que o dizer sempre podia ser outro. Ao falarmos 'sem medo', por exemplo, poderíamos dizer 'com coragem', ou 'livremente'.



A tensão da passagem da forma-sujeito religioso para a forma-sujeito jurídico se dá no período que, aproximadamente, corresponde ao Brasil colonial. A história oficial aponta o século XVI

como o início do processo de colonização dos portugueses no Brasil, quando há a publicação de *cartinhas* de ensino de língua portuguesa, dentre as quais a mais conhecida é a *Grammatica da língua portuguesa com os mandamentos da santa madre igreja*, do historiógrafo e gramático do rei de Portugal, João de Barros.



Figura 7.2: Frontispício da *Cartinha* de João de Barros (1539). A primeira edição faz parte do acervo da Biblioteca Nacional.

Fonte: <http://www.bn.br/site/pages/bibliotecaDigital/bibsemfronteiras/tesouros/oraras/orara04.html>.

Essa gramática, mais conhecida como *cartinha*, é um instrumento de alfabetização em língua portuguesa para a prática da leitura das orações e dos mandamentos da igreja católica. A seguir você verá algumas letras associadas a imagens no método de ensino da leitura na cartilha de João de Barros.

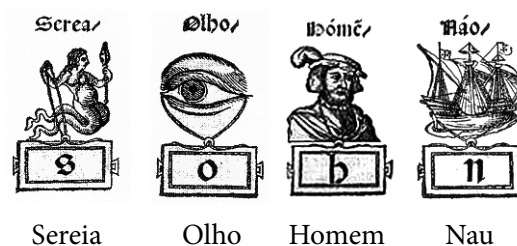


Figura 7.3: Ensino das letras em João de Barros (1539). A primeira edição faz parte do acervo da Biblioteca Nacional.

Fonte: <http://www.bn.br/site/pages/bibliotecaDigital/bibsemfronteiras/tesouros/oraras/orara04.html>.

Voltando à questão inicial, como você foi alfabetizado? Como aprendeu a ler as primeiras letras, a construir as primeiras sílabas, a formar as primeiras palavras? No método usado por João de Barros em 1539, podemos observar a escolha de uma imagem sobreposta à primeira letra da palavra correspondente. Esse é um modo de relação do sujeito com o signo. Você já se questionou sobre a escolha desses signos (olho, sereia, homem, nau) em relação ao contexto histórico? Lembre-se de que esse é o momento das grandes navegações vislumbrando outros continentes (olho, terra à vista!), do encontro entre diferentes nações europeias e americanas (homem europeu/índio), com desafios e imaginários sobre monstros marinhos (sereia) e os perigos de atravessar os oceanos em caravelas (nau)...

Com a intervenção cada vez maior do Estado na constituição da forma-sujeito jurídico, conforme Orlandi (2008, 2002), começa a se tornar perceptível um sujeito, o sujeito de direito e deveres (livre e submisso), da crença nas letras, submisso às leis e livre por estar dentro da lei.

Até a Idade Média, segundo Orlandi (2008), o feudalismo tinha como objetivo manter uma separação de diferentes ordens sociais (*classe dominante versus classe dominada*), em que o acesso à leitura (letra, sentido único) era restrito a poucos. Na Idade Moderna, com a constituição de uma classe trabalhadora – a burguesia – e sua posterior ascensão ao poder, ocorrem confrontos de diferentes naturezas, dentre elas, a diversidade linguística.

Se olharmos para as histórias das línguas, por exemplo, até a Idade Média e ainda no início da Idade Moderna, tínhamos uma divisão rigorosa entre o latim clássico (língua do clero, do culto religioso, língua escrita) e as línguas latinas vulgares (línguas faladas em diferentes lugares). Com a descoberta de novos territórios na América, começa um processo de formação das línguas dos Estados Nacionais: língua espanhola, língua portuguesa, língua francesa. E nesse processo, mediado pela lei das letras (a gramática), acontece uma regulação, uma normatização da diversidade linguística própria dessas línguas latinas vulgares.

Essa gramatização das línguas nacionais se caracteriza em nome da ilusão de que todos irão falar/escrever igual seguindo o modelo da *classe*

dominante (rei, nobres). Com isso, o que acontece é uma desvalorização das diferentes maneiras de se falar/escrever, apontadas como erradas frente à gramática da língua (lei, norma, regra).

Os estudos sobre a forma-sujeito religioso e a forma-sujeito jurídico nos dão base para refletirmos sobre a formação do sujeito-leitor na contemporaneidade, dentro dessa formação discursiva dominante capitalista, em que somos regulados pelo Estado através das suas leis. Somos, como vimos, sujeitos de direitos e deveres, responsáveis por nossos atos e movidos por nossas vontades.



Gramatização

Gramatização é um termo cunhado pelo pesquisador francês Sylvain Auroux (1992) e diz respeito ao processo que conduz a *descrever* e a *instrumentar* uma língua nacional. Para o autor, nosso saber sobre a língua é sustentado por dois instrumentos linguísticos – a *gramática* e o *dicionário* –, que são os pilares da primeira revolução científica do mundo moderno, a revolução tecnológica da gramatização, sem a qual as ciências modernas da natureza não teriam sido possíveis, tanto em sua construção quanto na sua circulação social.

A revolução tecnológica da gramatização acontece a partir do conhecimento sobre o encontro entre diferentes línguas, de diferentes continentes, de diferentes tradições linguísticas (MARIANI, 2004). É o período das grandes descobertas linguísticas entre continentes. Foi com base nesse processo de instrumentalização linguística, constituído pela relação entre falantes de diferentes territórios, que as gramáticas e os dicionários tornaram-se, para nós, as tecnologias de base para a formação e legitimação das línguas e dos Estados Nacionais, bem como para a produção de um efeito de unidade na articulação língua-estado-nação, conforme aponta Orlandi (2007).

Atividade 1

Atende ao objetivo 3

A partir da definição de forma-sujeito histórica, descreva como se dá o processo de passagem da forma-sujeito religioso para a forma-sujeito jurídico.

Resposta comentada

A partir da compreensão de que, no processo de interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia, há um revestimento desse indivíduo por uma “forma de sujeito”, você se questionou como isso afeta as diferentes concepções de leitura na história?

A *forma-sujeito* é histórica e se define pela identificação do sujeito com uma *formação discursiva dominante* (na qual ele é constituído como sujeito). Em nossa aula, você deve ter observado que estudamos principalmente dois tipos de *forma-sujeito história*: a forma-sujeito religioso e a forma-sujeito jurídico.

Atualmente, a formação discursiva dominante é a capitalista, que corresponde à *forma-sujeito jurídico*, em que o sujeito é livre e ao mesmo tempo submisso, com vontade e responsabilidade por seus atos. Pensando nisso, você já se questionou sobre nossa submissão às leis que nos dão direitos e que definem nossos deveres? Nós temos o direito de dirigir carros se tivermos habilitação, mas, por exemplo, a lei diz que temos o dever de seguir as normas de trânsito. E na Idade Média, quando não havia carros, por exemplo, como as coisas funcionavam? Que lei regia a sociedade?

Naquela época, a lei se confundia com a lei divina. O que estava na bíblia era a lei, e o sentido era entendido como transparente e não contraditório, de modo que a noção de leitura se confundia com a ideia de repetição das palavras do texto. No caso da prática pedagógica, o aluno

tinha espaço para pergunta como sinal de humildade diante do mestre, que detinha a única resposta verdadeira/correta dentre as alternativas. Nessa prática medieval, há tentativas de assujeitamento do indivíduo (aluno) à religião, porém, no próprio processo da passagem da forma-sujeito medieval para a forma-sujeito jurídico, algo se transforma, muda, acontece, na tensão com o assujeitamento também ao Estado. Há, desse modo, uma abertura para a interpretação.

Formação do sujeito-leitor: uma questão linguística e pedagógico-social.



Figura 7.4: Navegando pela imaginação.

Fonte: <http://bichinhosdejardim.com/2012/10/12/>

Todo leitor tem sua história de leitura e a história é capaz de produzir a imprevisibilidade (ORLANDI, 2008), pela criatividade, pela imaginação, nesse mar de leituras em relações. Na formação do sujeito-leitor, na contemporaneidade, o professor pode projetar “leituras previstas para um texto, embora essa previsão não seja absoluta, uma vez que sempre são possíveis novas leituras dele” (ORLANDI, 2008, p. 42).

Ao professor cabe saber compreender as leituras possíveis a um texto em relação às condições de produção, sem restringir o aluno a modelos prontos e fechados de leitura. Orlandi (2008) salienta que, hoje em dia, o professor está muito preso aos textos fornecidos pelo livro didático, transferindo a sua autoridade e a sua responsabilidade de orientação da prática de leitura do leitor-aluno para o autor do livro adotado.

Na prática da leitura orientada pelo professor, muitas vezes, reproduz-se a crença de que os especialistas possuem um conhecimento científico generalizado sobre quais seriam os melhores textos (prestigiados) para leitura de todos os alunos. Essa crença se sustenta na ilusão de que todos os alunos têm as mesmas histórias de vida e de leituras. Dito de outro modo, ocorre um apagamento das diferenças de leituras (jornais da cidade, informativo do bairro ou da escola, programas de televisão, literatura) na formação do leitor brasileiro.

Cremos que, em relação à escola, há especialistas com essa função para os diversos domínios científicos. Podemos exemplificar através de uma função geral a vários deles: a do crítico. Ao mesmo tempo que avaliam a importância de um texto, os críticos fixam-lhe um sentido que é considerado o desejado (o prestigiado) para a leitura.

Nesse circuito da leitura de prestígio, o professor, por sua vez, retoma, em seu trabalho pedagógico, uma leitura considerada como ideal que tem como modelo a de um crítico (ORLANDI, 2008, p. 43).

No domínio do discurso científico, tradicionalmente, há divisões entre disciplinas, ou seja, constrói-se um método de separar, de dividir o conhecimento para que ele possa ser transmissível ao aluno. Nas palavras de Orlandi, o método pode ser reduzido à ideia de que é preciso “separar, para conhecer”(2008, p. 35). Com isso, é importante compreendermos que, na prática, essa é uma separação imaginária, pois a leitura é um fato em que os conhecimentos linguístico, pedagógico e social estão integrados. Cada especialista, seja o linguista, o pedagogo ou o sociólogo, pode abordar a questão da leitura a partir das suas diferentes perspectivas, enquanto crítico; porém, não pode perder de vista o fato que analisa. Dito de outro modo, Orlandi(2008), metaforicamente, diz que é preciso esquecer que o microscópio não é a bactéria que se observa.

No caso do professor, ele tem a tarefa de saber ler esses críticos a partir do lugar da orientação da prática de leitura na formação do aluno-leitor. E ainda, o professor tem a responsabilidade e a autoridade de assumir o lugar de crítico dos livros didáticos e dos demais textos do cotidiano, com a finalidade de saber o que pode e o que deve ser proposto como leitura aos alunos. Ele tem autoridade de crítico tanto para a escolha do livro didático quanto para assumir uma posição de autor no preparo de seu próprio material didático.

Desse modo, conforme afirma Orlandi (2008), o professor pode construir uma dinâmica entre as leituras previstas para um texto e as novas leituras possíveis, traçando uma interação entre, de um lado, o que o aluno não chegou a compreender (no mínimo esperado) e, de outro, aquilo que ele atribui como sentidos ao texto, ultrapassando o que se pode compreender (no limite máximo).

O mínimo esperado de uma leitura é que o aluno reconheça um sentido no texto e que ele explique esse sentido com suas próprias palavras, sem uma cópia efetiva do texto, sem simplesmente repetir as frases, sem aquela repetição religiosa do período medieval. A leitura parafrástica, nesse sentido, funcionaria reproduzindo o sentido do texto, mas, ao mesmo tempo, deslocando-o minimamente pelo fato de dizer “o mesmo” de uma maneira “diferente”, com outras palavras. Esse é o mínimo esperado de uma prática de leitura!

Já uma leitura que ultrapassa os limites da compreensão é aquela que atribui ao texto sentidos que não fazem parte das condições de produção da prática social de leitura. Dito de outro modo, o aluno produz uma leitura sem relação com o texto, com a história das leituras do texto, ou com a história das leituras do aluno. Ele não lê o texto; ele apenas supõe sentidos, sem associações possíveis dentro do contexto do texto, nem das circunstâncias socioculturais de leitura em que o aluno está inserido.

Essas questões dos limites da interpretação na leitura são difíceis de serem delimitadas pelo professor, que pode assumir uma posição de analista do discurso e realizar diferentes exercícios com os alunos, sempre trabalhando textos em relação a outros textos e em relação a fatos do cotidiano em circulação na mídia impressa e eletrônica. A leitura é uma prática social; não há leitura boa ou ruim, mas há necessidade de um hábito dessa prática que conduza o aluno ao questionamento, a considerar que o sentido sempre pode ser outro, em um emaranhado de leituras em relação a outras leituras sobre uma questão/tema.

===== **Atividade 2** =====

Atende ao objetivo 1

Leia o trecho do conto “A perigosa Yara”, de Clarice Lispector, sobre o mito da sereia nas lendas brasileiras. Depois, considerando sua história

de leituras (livros, filmes, desenhos animados, lendas populares, notícias de jornais, vídeos do *Youtube*, novelas, minisséries, músicas) e as circunstâncias socioculturais em que está inserido, descreva sua leitura sobre a sereia Yara na contemporaneidade.

A perigosa Yara

À medida que a Yara canta, mais inquietos e atraídos ficam os moços, que, no entanto, não ousam se arriscar.

Sim, mas houve um dia um Tapuia sonhador e arrojado. Pensativamente estava pescando e esqueceu-se de que o dia estava acabando e que as águas já se amansavam. Foi quando pensou: acho que estou tendo uma ilusão. Porque a morena Yara, de olhos pretos e faiscantes, erguera-se das águas. O Tapuia teve o medo que todo o mundo tem das sereias arriscadas — largou a canoa e correu a abrigar-se na taba.

Mas de que adiantava fugir, se o feitiço da Flor das Águas já o enovelara todo? Lembrava-se do fascínio de seu cantarolar e sofria de saudade. A mãe do Tapuia adivinhara o que acontecia com o filho: examinava-o e via nos seus olhos a marca da fingida sereia.

Enquanto isso, Yara, confiante no seu encanto, esperava que o índio tivesse coragem de casar-se com ela. Pois — ainda nesse mês de florido e perfumado maio — o índio fugiu da taba e de seu povo, entrou de canoa no rio. E ficou esperando de coração trêmulo. Então — então a Yara veio vindo devagar, devagar, abriu os lábios úmidos e cantou suave a sua vitória, pois já sabia que arrastaria o Tapuia para o fundo do rio.

Os dois mergulharam e adivinha-se que houve festa no profundo das águas.

As águas estavam de superfície tranquila como se nada tivesse acontecido. De tardinha, aparecia a morena das águas a se enfeitar com rosas e jasmins.

Porque um só noivo, ao que parece, não lhe bastava.

Esta história não admite brincadeiras. Que se cuidem certos homens.

Clarice Lispector

Disponível em: <<http://portugues.seed.pr.gov.br/arquivos/File/Clarice-Lispector.pdf>>.

Resposta comentada

Espera-se que você compreenda que a palavra *sereia* não possui um sentido literal e que a leitura de um texto pode ser diferente a cada leitura ou em diferentes épocas. Filmes como *Aquamarine*, desenhos animados como *Ariel*, minisséries como *O canto da sereia*, livros clássicos como *Odisseia*, entre outros, fazem parte de algumas histórias de leituras do sujeito-leitor e dos textos, podendo produzir deslocamentos de sentidos dentro de uma rede de relações associativas determinadas pelas histórias das leituras do texto e do sujeito-leitor.

Quando pensamos no lugar do professor em relação à prática de leitura do sujeito-leitor, considerando-o também como um crítico que não separa os domínios de conhecimento linguístico-pedagógico-social, é importante salientar três afirmações de Orlandi (2008), que devem ser sempre colocadas em discussão:

1. Não restringir a reflexão da leitura ao seu caráter técnico. Isso seria desvincular a leitura de seu caráter sócio-histórico mais amplo em prol de modelos já prontos.
2. A questão da distinção de classes sociais na sua relação com a escola e a leitura. Como vimos na presente aula, a questão da divisão da sociedade em classes dominantes e dominadas perpassa diferentes momentos de nossa história. Segundo Orlandi (2008), uma vez que a sociedade é dividida, há formas legítimas e não legítimas (que têm de se legitimar). O professor tem um papel fundamental nesse trabalho de legitimação das diferentes práticas, tanto as oficiais já instituídas pelo Estado (escola, universidade) quanto aquelas que ele mesmo cria ou que seus colegas constroem e compartilham em relações de trabalho.
3. Sempre colocar em cena o objeto específico das nossas aulas: o que é a leitura?

Atividade final

Atende ao objetivo 2

Procure na *internet* vídeos da história da pequena sereia. Ariel, personagem que (en)canta nos desenhos animados da Disney, e outros vídeos relacionados ao tema da sereia e seu canto, seja histórico ou contemporâneo.

A partir dessa leitura, confronte: 1) os sentidos de *sereia e seu canto* construídos no conto de Clarice Lispector com 2) os sentidos de *sereia e seu canto* no desenho da Disney. Após isso, faça a sua leitura sobre os sentidos de *sereia* Yara e Ariel em relação aos sentidos que você tenha pesquisado das suas histórias de leitura sobre *sereia e seu canto*. Em sua resposta, busque explorar as possibilidades de leituras na tensão entre *paráfrase* e *polissemia*, atravessando sua compreensão por vídeos e textos do nosso cotidiano sociocultural. Lembre-se de que, na posição de professor, você deverá assumir a responsabilidade de crítico e para isso é necessário mergulhar por mares (des)conhecidos dos discursos em análise.

Resposta comentada

Primeiramente, você pode retomar uma leitura do conto de Clarice Lispector, buscando compreender como os sentidos de *sereia Yara e seu canto* são construídos em relação à ideia de perigo. Quando você toma a palavra *sereia* junto da palavra *homem*, é produzido um efeito de sentido de tentação da aventura, do risco de se deixar enfeitiçar pela beleza física, pela voz e pelo perfume da Yara e ir às profundezas das águas devido ao insuportável da saudade do homem por estar longe da sua *sereia*. Também, quando associado à ideia da *sereia* retornar à superfície, mesmo após ter um noivo seu nas profundezas, é atribuído a ela o sentido de infidelidade. Essa é uma possibilidade de leitura parafrástica, em que os sentidos de *sereia* estão em relação a elementos do texto, reproduzidos

de maneira a ser dito o mesmo, mas de um modo diferente.

Após você assistir a algum vídeo da Disney, em que há o *canto da sereia Ariel*, é possível compreender que são construídos sentidos de amor aos homens, às coisas/objetos dos homens, ao desejo de ser humana, de sentir o fogo, de saber o que está nos livros. Temos, assim, outra leitura sobre o canto da sereia, que é atravessada pela leitura do conto sobre a sereia Yara. Temos uma injunção à interpretação do canto associado aos homens, independente de termos um homem presente na cena, mas esse se presentifica, metonimicamente, pelos objetos de uso humano (livros, velas, fogo).

Para além desses dois exemplos, você fez outras pesquisas? É possível ter confrontando essas duas imagens com a nossa história de leituras, conduzindo ainda a compreender que o sentido da palavra *sereia* sempre pode vir a ser outro, em diferentes épocas, em relação a diferentes textos. Quando você viu as imagens da *cartinha* de João de Barros para alfabetização, chegou a se perguntar sobre os sentidos de *sereia* na época das grandes navegações? Seriam eles, desde sempre, monstros, anomalias, metade humano e metade animal marinho, com um canto mágico mortal? E antes disso ou em outros textos da época, será que havia a possibilidade de o sentido vir a ser outro ou ele era dado como uma lei divina, como único? Ou seria uma questão de pouca circulação de textos na época em que apenas algumas pessoas eram autorizadas a ler e a escrever?

Existe uma abertura a outras possibilidades não previstas, mas também possíveis em relação às leituras de notícias de jornais, filmes, minisséries do nosso cotidiano se pesquisarmos sobre os sentidos de *sereia* e *seu canto*, nos possíveis limites da interpretação, como *a mulher que (en)canta com sua voz envolvendo o outro em um chamado para um amor paradoxal*. Temos, assim, exemplos da mulher que encanta o homem em um amor impossível pela sua condição de não humana. Ou da mulher que se sente diferente, isolada do mundo dos homens e deseja viver entre as pessoas, ter acesso ao conhecimento, à cultura, ter pernas para caminhar, sentir as coisas da natureza, como o fogo que arde na mão/corpo e no coração/paixões, algo às vezes próprio da condição das vontades da mulher na contemporaneidade. Ou de uma cantora que está na crista da onda, mas guarda o segredo de também estar experimentando o inevitável da sua morte, tal como na recente minissérie da Rede Globo *O canto da sereia*. Esses são exemplos de possíveis leituras sobre o tema da *sereia* e *seu canto*.

Conclusão

Os questionamentos sobre os materiais a serem escolhidos (textos), sobre o objetivo específico do professor (desenvolver a prática da leitura) e sobre o objetivo mais amplo (orientar a formação do aluno-leitor) devem sempre ser mediados por uma fundamentação teórica que torne possível ao professor se posicionar como sujeito-crítico dentre os diferentes conhecimentos científicos. Nessas últimas aulas, trouxemos algumas noções teóricas da Análise do Discurso com a finalidade de possibilitar a vocês um olhar crítico sobre as questões que se relacionam com a prática da leitura na formação do leitor.

Resumo

Nesta aula estudamos o modo como a noção de leitura se constitui em diferentes épocas. Vimos que a questão da constituição das línguas nacionais e a divisão da sociedade em classes são determinantes dos processos de produção de sentidos na leitura de um texto: o texto sagrado, a letra no sentido único e verdadeiro enquanto palavra de Deus *versus* o texto profano, das letras, das leis, que regulamentam as relações sociais atribuindo direitos e deveres aos homens.

Com base nesse estudo sobre as condições sócio-históricas da leitura na formação do leitor (leitor brasileiro), discutimos sobre a posição sujeito-professor na orientação da prática da leitura, designando a ele o lugar de responsabilidade e de autoridade enquanto crítico dos conhecimentos científicos linguístico, pedagógico e social, que nessa prática são indissociáveis.

Informações sobre a próxima aula

Na Aula 8, daremos continuidade ao estudo sobre a questão da leitura enquanto prática social na formação do leitor.

Leituras recomendadas

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. 30. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2015 [1975].

HAROCHE, C. *A condição sensível: formas e maneiras de sentir no Ocidente*. Prefácio de Joël Birman. Rio de Janeiro: Editora Contracapa, 2008.

HAROCHE, C. *Fazer dizer, querer dizer*. São Paulo: Editora Hucitec, 1992.

HUBERMANN, Leo. *História da riqueza do homem: do feudalismo ao século XXI*. 22. ed. Rio de Janeiro: LTC Livros Técnicos e Científicos, 2010.

MARIANI, B. *Colonização linguística: língua, política e religião no Brasil (séculos XVI a XVIII) e nos Estados Unidos (século XVIII)*. Campinas, SP: Editora Pontes, 2004.

ORLANDI, E. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 4. ed. Campinas, SP: Editora Pontes, 2002.

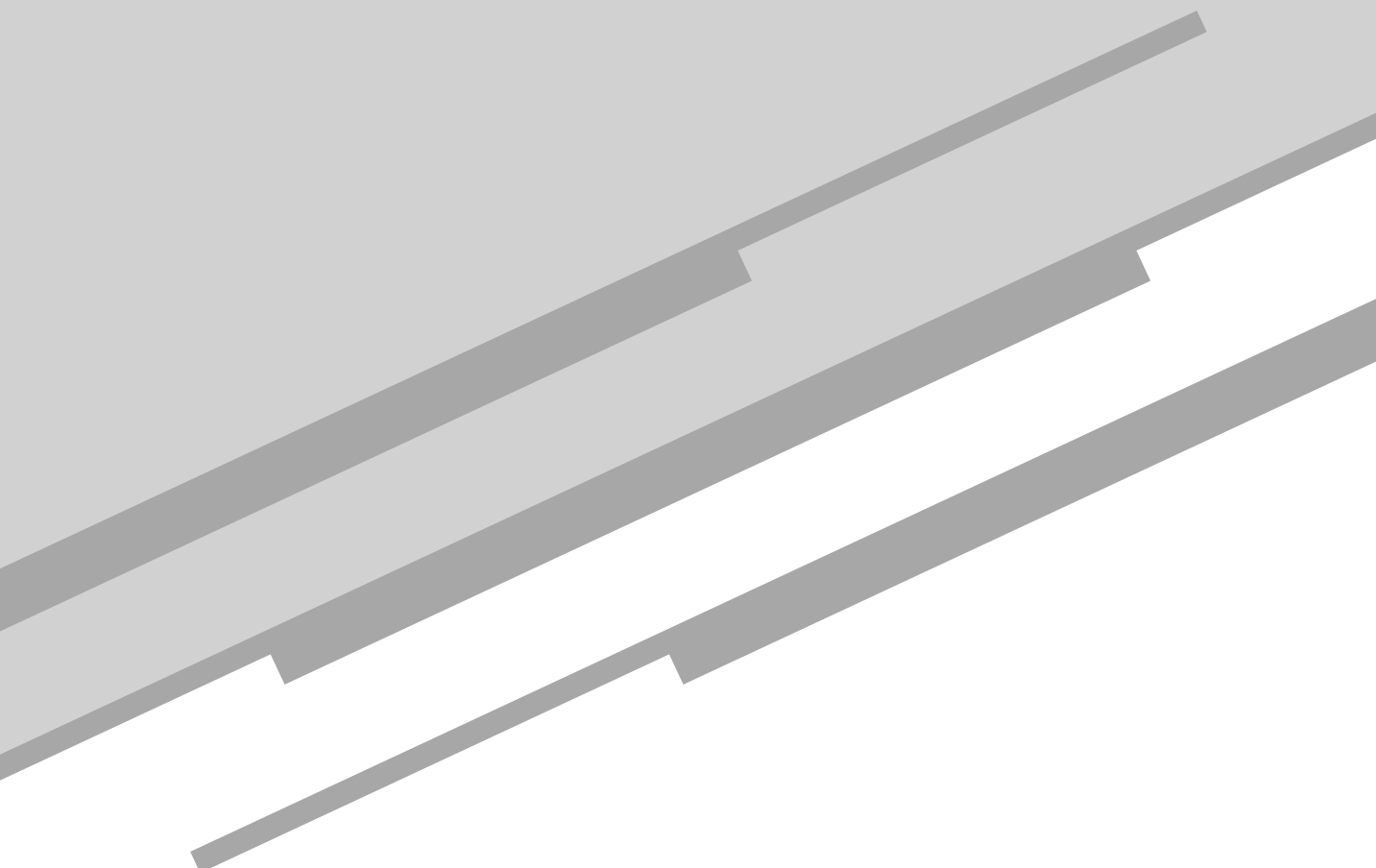
ORLANDI, E. *Discurso e leitura*. 8. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

ORLANDI, E. P. *La construction du Brésil: À propôs des discours français sur La Découverte*. Paris: L'Harmattan, 2011.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Terra à vista: discurso do confronto: Velho e Novo Mundo*. 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2008.

Aula 8

Leitura e formação do leitor II



Bethania Sampaio Corrêa Mariani
Luiza Castello Branco

Meta

Apresentar o modo como a teoria do discurso representa a prática discursiva da leitura a partir da relação entre os imaginários da língua portuguesa (aluno-leitor/escola) e os imaginários do espaço de leitura (aluno-leitor/escola).

Objetivos

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

1. compreender que há uma língua portuguesa imaginária no espaço escolar em disputa com uma língua portuguesa fluida constitutiva do sujeito-leitor, significando a prática de leitura;
2. compreender os conceitos de *língua imaginária* e *língua fluida*, de *formações imaginárias* e de *espaço simbólico*;
3. compreender como o modo de funcionamento dos espaços de leitura existentes significa e é significado pelo sujeito-leitor e sua prática de leitura, relacionando-o ao conceito de *espaço simbólico*.

Retomando pontos teóricos importantes de aulas anteriores

“Ler é saber que o sentido pode ser outro, mas não qualquer um” (ORLANDI, 1988, p. 102). Ao longo de nossas aulas, já citamos esse enunciado várias vezes! Ele é muito importante, porque nos diz que ler é interpretar e que interpretar é significar. Também já explicamos que para a Análise do Discurso leitura é interpretação. Interpretamos sempre!

Isso quer dizer que nós somos sujeitos de linguagem e que estamos sempre buscando significar nossa realidade, ou seja, dizer algo sobre as coisas como forma de compreender o mundo. E ao fazermos isso, estamos lendo-o ou interpretando-o. Isso também quer dizer que é pela linguagem que organizamos nosso mundo. Você já se deu conta de que sempre que falamos estamos, em alguma medida, lendo, compreendendo, interpretando? E mais: fazemos isso com base no lugar social que ocupamos, a partir da nossa vivência sociocultural e histórica. Por exemplo, uma frase como “Isso são horas?” pode ser dita por uma mãe para a filha adolescente que chega em casa depois de meia-noite. Ou pode ser dita por um patrão para o empregado que chega depois do horário marcado. A frase é a mesma, mas os sentidos se alteram de acordo com o lugar ocupado por aquele que enuncia a frase, concorda? No caso da mãe, essa frase pode fazê-la lembrar-se de como ela mesma, quando adolescente, se rebelava contra sua própria mãe. Assim, dá-se conta de sua contradição: ela repete o que sua mãe dizia. Já no caso do patrão, essa frase pode significar desconto no salário a ser pago para o operário e reafirma o lugar de poder.

Quando falamos, portanto, entramos nas tensões sociais que marcam nossa época histórica: podemos repetir os sentidos que já estão em circulação ou resistir a eles, mas nem sempre nos damos conta disso. Um exemplo recorrente é quando os professores ouvem de seus alunos perguntas como “Professora, além de dar aula, a senhora também trabalha?” ou “Poxa, também queria isso! Ganhar bolsa sem ter que trabalhar!”. Nesses contextos, tanto dar aula quanto trabalhar como pesquisador são considerados “bicos”, atividades secundárias ou nem sequer trabalho.

Essas considerações sobre leitura são importantes, sabe por quê? Precisamos compreender que os sentidos são determinados pelas posições ideológicas no processo sócio-histórico dos sujeitos de linguagem. Por isso, o que significa de um jeito para uma pessoa pode significar

diferente para outra. E o jogo da interlocução e da troca entre os sujeitos pela linguagem não se dá sem a disputa por sentidos, sem a tentativa de convencimento do outro por um sentido determinado.

Vejamos outro exemplo. Nos anos do regime militar, no Brasil, os sentidos para *democracia* não eram únicos nem óbvios. Dependendo da situação sócio-histórico-ideológica do sujeito, *democracia*, para os que se opunham a esse regime, significava tudo o que havíamos perdido e estávamos proibidos de viver naquele momento e naquele espaço (como justiça, respeito, liberdade de expressão, de se reunir e de ir e vir); já para os militares e civis que compartilhavam o poder, vivíamos uma *democracia*, e eles se significavam como os defensores dela. Nesse sentido, ser democrata era lutar contra os que defendiam a reforma agrária, a divisão mais justa de renda, o transporte e a moradia dignos, não importando a violência do método usado para esse fim. Para o regime militar, os que se opunham eram “os rebeldes, os inimigos da pátria e das instituições liberais democráticas” (MARIANI, 1998, p. 47).



Figura 8.1: Livres, mas nem tanto.

Fonte: <http://professoraclara.com/set/ditadubras.php>.

Vamos pensar em outro exemplo, como dizer que a justiça é para todos. Será?



Figura 8.2: Justiça ou repressão?

Fonte: <https://pimentacomlimao.files.wordpress.com/2011/12/enquanto-isso.jpg>.

Então, já sabemos que significamos o mundo à nossa volta e a nós mesmos pela língua(gem). E quando atribuímos sentido a alguma coisa, geralmente não paramos para refletir de onde ele vem. Sabemos que o sentido não está nas palavras, nem está na intenção dos sujeitos que falam, nem nas coisas. O sentido está na relação de tudo isso. E mais, sabemos ainda que ele não depende da nossa vontade e não está sob o nosso controle.

Conforme já discutimos em aulas anteriores, o trabalho de dar sentido está relacionado ao funcionamento da ideologia. Esta funciona como um mecanismo produtor de evidência de sentido em uma formação social específica, ou seja, a ideologia faz com que o sentido de uma palavra específica se construa como uma obviedade para o sujeito que a diz.

Já aprendemos também que língua e discurso estão relacionados: o discurso, em seu funcionamento, não separa “o social e o histórico, o

sistema e a realização, o subjetivo e o objetivo, o processo e o produto” (ORLANDI, 2003, p. 158). Desse modo – e diferentemente da noção de fala ou de língua de Saussure – não tratamos a língua(gem) como representação, referência ou comunicação. Nosso trabalho com a língua(gem) é o de compreender o funcionamento dos processos de produção de sentidos nas formações sociais, pensando o discurso como efeito de sentidos entre interlocutores, que se materializa na superfície da língua.

Para compreender mais sobre o processo de produção de sentido e o funcionamento da ideologia, leia o boxe a seguir. Sugerimos, ainda, que você retome as Aulas 5 e 7 para reler os boxes “Inconsciente e ideologia” e “Assujeitamento ideológico”.



Lembremos que tudo o que é dito inscreve marcas do sujeito, assinaladas por traços do registro do inconsciente e do assujeitamento ideológico (MARIANI; MAGALHÃES, 2011). Quando um sentido nos parece óbvio ou evidente, esquecemos que ele resulta do modo como somos interpelados enquanto sujeitos pela ideologia.

Ao sermos interpelados, somos inscritos em uma formação discursiva, ou seja, somos regulados por um lugar que define o que pode e deve ser dito em uma dada conjuntura sócio-histórica. Além disso, esquecemos que não controlamos o que dizemos, e que o que dizemos pode ser dito de várias outras formas. Mas esse processo não nos é transparente. Essa ilusão se constitui por dois tipos de esquecimento: 1) quando fala, o sujeito tem a ilusão de que nele próprio se tem a origem do dizer. Isso funciona devido ao esquecimento de que os sentidos já existem e são regulados pela formação discursiva de que ele faz parte; 2) quando fala, o sujeito também tem a ilusão de que controla o que diz. Isso funciona como esquecimento porque parece ao sujeito que há uma relação natural entre as palavras e as coisas. Ele esquece que poderia dizer de outra maneira. Justamente porque é assujeitado, não tem controle sobre os sentidos: assim, ele não é a origem dos sentidos do que diz, tampouco tem consciência de que o que diz não precisa ser falado com aquelas palavras específicas.

Neste curso, temos falado sobre prática de leitura e de sujeito-leitor. Quando nos referimos a essa prática e a esse sujeito, não podemos esquecer que estão determinados por condições de produção específicas (para ler sobre este conceito, volte ao verbete da Aula 7), atravessados pela história, afetados por políticas de sentidos e constituídos diferentemente por processos ideológicos e inconscientes. É por isso que podemos dizer que cada leitor e cada leitura têm suas próprias histórias (MARIANI, 2002). A seguir, vamos trabalhar esse ponto teórico em sua relação com a leitura, tendo em vista o nome da língua que falamos no Brasil: língua portuguesa.

Língua portuguesa, imaginários de língua e prática de leitura – relações

Nesta aula, vamos falar sobre o conceito de língua fluida e língua imaginária e compreender como esses conceitos ajudam a pensar, por exemplo, a prática de leitura e o sujeito-leitor a partir da língua que nos é oferecida na escola. Vamos ver também de que forma o funcionamento dos espaços de leitura – como as bibliotecas – está ligado ao modo como sujeito e língua são significados, pensando o conceito de espaço simbólico.

Começemos lendo estes poemas de autores brasileiros de diferentes épocas que dizem sobre suas línguas portuguesas:

1. Letra de música de Caetano Veloso, escritor, cantor, músico e compositor. Foi lançada em 1984.

Língua

(Caetano Veloso)

Gosto de sentir a minha língua roçar a língua de Luís de Camões

Gosto de ser e de estar

[...]

Gosto do Pessoa na pessoa

Da rosa no Rosa

E sei que a poesia está para a prosa

[...]

E deixe os Portugais morrerem à míngua

“Minha pátria é minha língua”

Fala, Mangueira! Fala!

Flor do Lácio Sambódromo Lusamérica latim em pó
O que quer
O que pode esta língua?

Vamos atentar para a sintaxe dos paulistas
E o falso inglês relax dos surfistas
Sejamos imperialistas! Cadê? Sejamos imperialistas!
Vamos na velô da dicção choo-choo de Carmem Miranda
[...]
Ouçamos com atenção os deles e os delas da TV Globo
[...]
A língua é minha pátria
E eu não tenho pátria, tenho matéria
E quero fratria
[...]
- Tá craudebrô
- Você e tu
- Lhe amo
- Quéqueu te faço, nego?
[...]
(VELOSO, 2012).

2. Poema de Olavo Bilac, poeta e jornalista. Foi publicado em 1888.

Língua portuguesa

(Olavo Bilac)

Última flor do Lácio, inculta e bela,
És, a um tempo, esplendor e sepultura:
Ouro nativo, que na ganga impura
A bruta mina entre os cascalhos vela...

Amo-te assim, desconhecida e obscura,
[...]

Amo o teu viço agreste e o teu aroma
De virgens selvas e oceano largo!
Amo-te, ó rude e doloroso idioma,

Em que da voz materna ouvi: “Meu filho!”
[...]

(BILAC, 1964, p. 262).

3. Poema de Gilberto Mendonça Teles, poeta e crítico literário. Foi publicado nos anos 1960.

Língua

(Gilberto Mendonça Teles)

Esta língua é como um elástico
que espicharam pelo mundo.
no início era tensa,
de tão clássica.

Com o tempo, se foi amaciando,
[...]
e amolecendo nas folhas de bananeira
as expressões mais sisudas.

Um elástico que já não se pode
mais trocar, de tão gasto;
[...]
que nunca volta ao ponto de partida.
(TELES, 1993, p. 33).

É interessante perceber como esses autores, cada um em determinadas condições de produção, criam efeitos de sentido sobre o que é língua em geral e o que é língua portuguesa em particular. Pensando na *interdiscursividade* dos textos, podemos compreender os sentidos para a expressão *língua portuguesa* em cada um deles. Por serem brasileiros, esses poetas dizem de sua língua a partir do Brasil, com suas misturas. Por exemplo, para Caetano, a língua é “Flor do Lácio”, mas o latim é em pó; ela é também do “Sambódromo” e da “Lusamérica”(América colonizada pelo português). O autor aponta, ainda, para as variações existentes nas diferentes sintaxes da língua portuguesa e para os empréstimos ao inglês, que não descaracterizam essa língua cantada por ele. Bilac também fala da “Flor do Lácio”, que nos chega inculta, rude, porque encoberta, desconhecida, ganhando viço e o aroma das virgens selvas, mas sendo bela porque é a língua em que ele se reconhece como filho. E Teles nos fala dessa língua que se amacia e se amolece nas folhas de bananeira, que no Brasil já se fortaleceu porque se “gastou”, deslizou e virou outra, sem volta.



Interdiscursividade

Para a Análise do Discurso, a interdiscursividade está relacionada aos modos como os sentidos em torno de alguma palavra, expressão ou enunciado podem ser administrados em um determinado discurso. É possível fazer essa investigação em um mesmo discurso, nas relações entre os sentidos de um termo ou expressão no corpo do texto e no título, numa citação ou numa nota de rodapé, ou em discursos diferentes, estudando, por exemplo, como uma expressão em um texto pode ser utilizada em outros, produzindo diferentes efeitos de sentido.

Esse conceito, muito importante na Análise do Discurso, será trabalhado com maior ênfase na Aula 9.

Os textos de Caetano Veloso, Olavo Bilac e Gilberto Mendonça de Teles, com suas diferentes acepções da língua, contrariam o discurso institucional escolar que torna evidente a existência de uma única língua portuguesa – *a língua imaginária* –, criando o efeito de homogeneidade necessário à constituição de um Estado-Nação (o Brasil, por exemplo). A partir desses textos, podemos pensar que há mais de uma língua portuguesa, de que há línguas portuguesas (fenômeno que chamamos de *língua fluida*). Na próxima seção, vamos nos aprofundar nessa questão e nas formulações de Orlandi a esse respeito.



Esta é a capa do álbum *Língua*, de Caetano Veloso, que contém a música “Língua”, lançada originalmente em 1984.

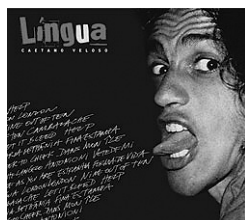


Figura 8.3

Fonte: <http://www.caetanoveloso.com.br/discografia.php>.

Para saber mais sobre o artista, acesse o seu *site* no endereço: <http://www.caetanoveloso.com.br/discografia.php>. E, para ouvir a música “Língua”, acesse o *link*: <https://www.youtube.com/watch?v=n2KttEYpURI>.

Para ler mais poemas de Olavo Bilac, acesse o *link*: <http://www.academia.org.br/academicos/olavo-bilac/textos-escolhidos>.

Para saber mais sobre Gilberto Mendonça Teles, leia sua entrevista no *link*: <http://www.jornaldepoesia.jor.br/teles.html>.

Língua imaginária e língua fluida

Os conceitos de língua imaginária e língua fluida são bastante produtivos discursivamente para se pensar a relação tensa e contraditória com que trabalhamos ao tentar compreender a língua em seu funcionamento. É assim que Orlandi formula sobre essa distinção:

A língua imaginária é a língua sistema, a que os analistas fixam em suas regras e fórmulas, em suas sistematizações, são artefatos (simulacros) que os analistas de linguagem têm produzido ao longo de sua história e que impregnam o imaginário dos sujeitos da sua relação com a língua. Objetos-ficção que nem por isso deixam de ter existência e funcionam com seus efeitos no real.[...]

A língua fluida, por seu lado, é a língua movimento, mudança contínua, [...] não se deixa imobilizar, a que vai além das normas. A que podemos observar [...] nas condições de sua produção, na sociedade e na história, afetada pela ideologia e pelo inconsciente. A que não tem limites. Fluida. A língua fluida é a língua pela qual o sujeito se constitui. (2009, p. 18-19).

Tendo em vista a distinção entre língua fluida e língua imaginária proposta por Orlandi (2009), podemos falar sobre a língua portuguesa no plural – línguas portuguesas –, porque, pela nossa vivência, sabemos que não falamos um modelo de língua, a língua portuguesa imaginária de Portugal, mas a língua fluida, aquela que se constitui na nossa prática, por meio da qual enunciamos diariamente, na qual nos constituímos sujeitos.

A partir daí, podemos pensar, por exemplo, na língua que entra nas colônias portuguesas, no século XVI. Para o Estado português, essa língua é a língua gramatizada, a língua imaginária oficial do Estado-nação Portugal, aquela representada como homogênea no imaginário dos sujeitos da metrópole e das colônias.

No entanto, se considerarmos as condições de produção em que esse processo de deslocamento da língua – que constitui o sujeito e o espaço para onde ela está indo – se dá, podemos pensar que essa língua que se desloca é a língua fluida. Em outras palavras, trata-se da língua que está já em espaços-tempos diferenciados, posta em contato com inúmeras outras línguas africanas nas costas ocidental e oriental da África e com línguas indígenas na costa do Brasil, em constante movimento. É a língua fluida trazida por diferentes falantes, de diferentes lugares que ocupam: o lugar da nobreza do Reino de Portugal, dos donatários das capitânias, dos servos, dos degredados, dos traficantes de escravos, dos escravos que já falavam português e dos *línguas* (ou *chalonas*, intérpretes multilíngues, negros livres ou não – que deveriam aprender a falar o português –, os crioulos e as outras línguas africanas e indígenas, devido à diversidade dos povos escravizados, pois intermediavam a comunicação entre estes e os europeus) (BRANCO, 2013).

Este é um momento da aula para pensarmos sobre uma importante questão: o sentido de uma palavra, expressão ou enunciado nunca é único e nunca é óbvio.



Figura 8.3: Mestre é quem faz perguntas, não quem dá respostas.

Fonte: <http://ryotiras.com/?p=229>.

Homogeneidade linguística

Circula como evidente o sentido de uma homogeneidade linguística entre os países que foram colonizados por Portugal e que têm como língua oficial a língua portuguesa, ou seja, é tido como óbvio que em todos

eles se fala a mesma língua trazida de Portugal. Todos esses países, incluindo a antiga metrópole, são membros de uma organização internacional chamada CPLP – Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (BRANCO, 2013).



A Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – CPLP – é uma organização internacional oficialmente criada num encontro chamado *Cimeira dos Chefes de Estado e de Governo*, ocorrido nos dias 16 e 17 de julho de 1996. A comunidade criada durante a cimeira é formada por Portugal (Europa), Brasil (América do Sul), Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe (África) e, mais recentemente, a partir de 2002, pelo Timor Leste (Oceania), que se somou ao grupo ao adotar o português como língua oficial, após intensos anos de luta pela sua independência, resistindo a Portugal, Indonésia e Austrália. Ao final desse encontro, divulgou-se um comunicado conjunto (Comunicado Final da Cimeira Constitutiva da CPLP), em que se expunham, resumidamente, os objetivos e os ideais norteadores da comunidade. Para saber mais, acesse o *link*: www.cplp.org.

Há correntes de estudos teóricos que falam em diversidade nesse espaço de oito países que formam a CPLP. No entanto, essa ideia ainda pressupõe uma língua portuguesa em sua unidade imaginária, como a língua que congrega todas as variedades das outras línguas portuguesas, isto é, significando a de Portugal como matriz e as outras como variações. Se tomarmos esse sentido como óbvio, não abrimos a possibilidade de significar essa variação como mudança linguística, ou seja, como um processo que acabou por formar outra(s) língua(s) em cada um desses países; fala-se, apenas, em “variação” de uma mesma língua.

Esquecemos que, em relação a Portugal, há aqui no Brasil, por exemplo, outra vegetação, outras frutas, outros animais, outro povo, outra história, outro tudo! E, ao esquecermos isso, apagamos a nossa historicidade como sendo diferente. Produz-se, então, o efeito de amálgama

(vínculo), do que une, porque nossa língua é significada como língua “única”, “uma língua portuguesa para todos” (BRANCO, 2013).

Quando a colonização portuguesa chegou no Brasil, já havia pessoas vivendo aqui. Esses povos autóctones, ou seja, os habitantes originários dessas terras, falavam suas próprias línguas, viviam suas próprias culturas, valores e crenças. Ainda hoje, muitas palavras derivadas do tupi-guarani fazem parte do nosso cotidiano. Você conseguiria identificar o significado das palavras a seguir?



**TUPI-GUARANI:
O QUE ESSAS
PALAVRAS
SIGNIFICAM?**



☐ 1 Abacaxi

☐ 2 Açaí

☐ 3 Carioca

☐ 4 Jacaré

☐ 5 Minhoca

☐ 6 Canoa

☐ O que olha torto

☐ O que é arrancado

☐ Fruto cheiroso

☐ Fonte de água

☐ Montaria

☐ Fruto que chora

Respostas: 4,5,1,3,6,2

Pensar sobre o monolinguismo que a CPLP diz existir é considerar evidente que só há uma língua portuguesa imaginária, ou seja, é tornar invisível a existência das línguas autóctones, das línguas dos imigrantes e também das diferentes línguas portuguesas. Isso é uma importante questão, porque um Estado-nação, ao constituir-se, precisa de pelo menos uma língua oficial para consolidar a unidade nacional.

Mas, para pensarmos na unidade, precisamos esquecer a diversidade? É possível pensar a língua de um país considerando as duas questões ao mesmo tempo? O que você acha?

Se refletirmos sobre o espaço da escola, onde é ensinado o idioma nacional, veremos que as outras línguas estão excluídas desse ensino, restando lugar apenas para a língua portuguesa imaginária, a língua sis-

tematizada, normatizada. Só há, então, lugar para a unidade. Sabemos também que, de uma forma ou de outra, as políticas de línguas baseadas nessa língua portuguesa imaginária ou excluem, ou segregam, ou tentam homogeneizar as outras línguas existentes e seus sujeitos falantes (ORLANDI, 2010).

É aí que funciona, como já percebemos, o trabalho da ideologia: por meio dela, produz-se em nós o efeito de sentido de homogeneidade da língua portuguesa como dominante. E é esse mesmo sentido que sustenta o discurso da escolarização.

Ainda voltaremos a essa questão, trazendo à aula o conceito de *formações imaginárias*, mas, por ora, vamos verificar o que você entendeu até aqui, propondo, para isso, a atividade a seguir.

===== **Atividade 1** =====

Em sua dissertação de mestrado, Marcos de Sá Costa (2011) analisa sentidos para a educação no Brasil por meio de charges que trazem como tema o ambiente escolar. A partir da figura a seguir, reflita e discorra sobre o conceito de língua imaginária e língua fluida, pensando a língua que o aluno traz consigo e a língua que ele encontra nas aulas de português.



Resposta comentada

Na figura anterior, nos chama a atenção a aparente tensão gerada entre a fala do aluno e a incompreensão da professora. Pensando nisso, uma das possibilidades de resposta seria considerar motivos para essa incompreensão. Assim, poderíamos dizer que:

- a) a língua usada pelo aluno, em relação à língua ensinada na escola, apresenta, além de excessiva informalidade, violação das regras gramaticais, o que implicaria um total descompasso entre o que é ensinado e o que é aprendido.
- b) o enunciado *new português* também gera tensão porque poderia se referir, na escrita, ao novo acordo ortográfico, ou, na fala, ao modo como a língua da escola está distante da língua do aluno, parecendo, para ele, uma nova língua.

Se pensarmos que:

- a língua fluida é aquela falada pelos sujeitos por toda a sua vida, a que está em movimento junto com o sujeito, não se deixando imobilizar e estando em mudança ininterrupta;
- a língua imaginária é aquela sistematizada, gramatizada, fixada em regras e fórmulas, a língua que constitui o imaginário do sujeito escolarizado que fala e que dá corpo ao Estado-nação,

então a língua que encontramos na sala de aula quando estudamos “a língua portuguesa” como disciplina não coincide com a língua falada, mas com uma língua que é imaginada como perfeita, certa, completa.

Como consequência disso, temos que a língua imaginária da escola serve para avaliar, homogeneizar e domesticar os sentidos sobre língua e língua portuguesa, enquanto a língua que vem com o aluno está fora do lugar de língua sobre a qual se deva saber.

Para compreendermos discursivamente um pouco mais sobre essas questões, estudaremos o conceito de *formações imaginárias*, porque o imaginário faz parte do funcionamento da linguagem no sujeito, e esse funcionamento é muito eficaz (ORLANDI, 2002).

Formações imaginárias

Ao falarmos de formações imaginárias, precisamos pensar nas relações de sentido, porque um dizer (discurso) sempre aponta para outros dizeres (discursos) que o sustentam, dizeres (discursos) já realizados ou imaginados ou possíveis. O que isso quer dizer? Que sempre pensamos nos sentidos em relação, isto é, o que se diz está em relação ao que já foi dito. E, nesse dizer, há também uma memória sempre constituída pelas relações da história com a língua.

Um bom exemplo para pensarmos como os discursos estão em relação uns com os outros é a análise dos discursos sobre a demarcação de terras indígenas. Essa é uma questão discutida por Maria do Socorro Pereira Leal em sua dissertação de mestrado e em sua tese de doutorado, ambas defendidas na Universidade Federal Fluminense (UFF), sob a orientação da professora Dra. Bethania Mariani. A pesquisadora nos faz pensar que “limitar terra para os índios em solo brasileiro” (LEAL, 2011, p. 10) não é novidade, é da ordem da evidência. Diz-nos que o procedimento de demarcação de terras indígenas parece já ser uma marca mantida ao longo da história brasileira, que significa algo do cotidiano nacional.

Mas Leal nos faz uma pergunta que usualmente não se formula e por meio da qual a pesquisadora consegue deslocar e desnaturalizar a questão da demarcação de terras indígenas:

por que se demarca terra para os índios em vez de se demarcar terra para os outros, os não índios? Por que soa ingênuo ou absurdo demarcar terra para os não índios, visto que eles é que aqui chegaram? O que temos é que, mais de quinhentos anos após a chegada dos portugueses numa terra que já era habitada por diversos povos, há um funcionamento do imaginário que, pela imbricação do social, do histórico e da linguagem, torna possível dizer no Brasil sobre demarcação de terra para os índios e que impossibilita, ao mesmo tempo, dizer sobre demarcação de terras para não índios. (Ibidem, p. 15).

Pensando com a pesquisadora, quais são os discursos que estão sustentando, atravessando essa questão da demarcação de terras indígenas? Os imaginários dos índios e dos não índios são certamente diferentes, não é? Quem seriam os não índios? O sentido de *terra* para esses sujeitos não é o mesmo, você concorda?

Além disso, nas formações imaginárias atuam as relações de força. Nossa sociedade é hierarquizada por essas relações, o que significa dizer que o lugar a partir do qual se enuncia (por exemplo, o lugar do professor, do diretor, do aluno etc.) é constitutivo do que e de como se diz. Por exemplo, na escola, a fala do diretor vale mais do que a do aluno.

Nesse conceito funciona também o mecanismo da antecipação e da projeção. Do que se trata esse mecanismo? Trata-se da possibilidade de o sujeito experimentar se colocar no lugar de que seu interlocutor “ouve” suas palavras e, a partir daí, procurar se antecipar ou projetar seu próprio dizer, buscando regular a argumentação, tendo como objetivo o efeito que deseja produzir no seu ouvinte. Essas projeções e antecipações são acerca de si mesmo, do outro e do referente. Trabalhar o jogo de imagens é, por exemplo, antecipar a imagem que o diretor tem da imagem que o aluno tem daquilo que o primeiro vai dizer, e tentar, nesse jogo, antecipar o que ele (diretor) “quer” (gostaria, deveria) ouvir.

Como nos lembra Orlandi (2002), quando imaginamos, nos referimos aos indivíduos e aos lugares sociais, e não aos sujeitos físicos nem aos seus lugares que ocupam as relações sócio-institucionais. O que funciona no discurso são

suas imagens que resultam de projeções. São essas projeções que permitem passar das situações empíricas – os lugares dos sujeitos – para as posições dos sujeitos no discurso. As imagens constituem as diferentes posições. Essa é a distinção entre lugar e posição. Em toda língua há regras de antecipação/projeção que permitem ao sujeito passar da situação (empírica) para a posição (discursiva). O que significa no discurso são essas posições. E elas significam em relação ao contexto sócio-histórico e à memória (o saber discursivo, o já-dito) (ORLANDI, 2002, p.40).

É importante dizer que o mecanismo das formações imaginárias faz parte das condições de produção do discurso. Isso significa que esse imaginário (de língua, de cidadão, de aluno, de professor, de escola, de

biblioteca, por exemplo) não nasce do nada, espontaneamente, isto é, os sentidos produzidos no imaginário têm a ver com as relações sociais inscritas na história e regidas pelas relações de poder, que são político-ideológicas. Por exemplo, a imagem que temos de um professor ou de um aluno não cai do céu, não surge espontaneamente. Ela se constitui no confronto da língua com o político e a história (ORLANDI, 2002).

Vamos agora pensar a questão do imaginário de língua em relação à CPLP ou à escola. E vamos fazer isso pensando o conceito de *formações imaginárias* sobre o qual acabamos de falar.

Os imaginários de língua portuguesa

Sabemos que o sujeito de linguagem chega à escola e traz com ele um imaginário de língua que não é o mesmo que será ensinado naquele ambiente, porque trata-se de línguas diferentes. Podemos dizer isso pensando que a discursividade sobre língua portuguesa produzida pela escola é a da Língua Portuguesa, única e uma, homogênea, a mesma falada em todo o país, com filiação aos “bons” escritores (os literatos), ao “bem” falar, aos padrões de normatividade estabelecidos pela gramática normativa. A língua que remete ao sentido de civilidade e urbanização, ou seja, a língua imaginária significada como nacional.

Como nos diz Pfeiffer (2005), essa língua nacional imaginária, legitimada pela escola, funciona como instrumento do Estado para normatizar, estabilizar e regulamentar sentidos do sujeito e sentidos para o sujeito ocupar seu espaço do dizer e do ler, do ser e do estar. Esse sujeito é chamado pela autora de *sujeito urbano escolarizado*.

Essa língua portuguesa imaginária, legitimada implica esquecimentos (das outras línguas existentes), pois constrói o efeito imaginário de unidade linguística. Segundo Pfeiffer, esse não é o problema fundamental dessa situação, mas um efeito necessário. A questão está em tomar esse instrumento de legitimação e de administração como a própria língua,

sem atravessar seus efeitos imaginários, fazendo com que tudo o que não se encontra nele contemplado seja dito no lugar do erro, do desvio, do regional, do folclórico, do íntimo (familiar), enfim, daquilo que pode estar subsumido no sentido de oralidade (PFEIFFER, 2005, p. 44).

Dessa forma, esse imaginário de língua da escola entra em disputa com o imaginário de língua em que o sujeito-aluno se constituiu até então. Assim, no plano das formações imaginárias, alunos e professores se encontram inscritos em uma rede de contradições sem se dar conta. De um lado, a escola supõe a evidência de que a língua portuguesa materna (língua fluida) que o aluno traz deveria ser igual à língua portuguesa nacional (língua imaginária) ensinada na escola. No entanto, ao entrar na escola, os alunos das classes populares se deparam com uma situação contrária. A maneira como eles falam e tentam escrever não é adequada para os parâmetros escolares. E mais, a partir daí, um conjunto de sentidos positivos e negativos entra em circulação: essa língua ensinada na escola é boa, a do aluno é ruim, a da escola é certa, a do aluno é errada, a da escola é culta, a do aluno é uma variante naturalizada.

Se nos deixarmos tomar por esse imaginário, a língua portuguesa “cultu” é significada como sinônimo da língua nacional. E o que isso quer dizer? Quer dizer que essa língua é institucionalizada em relação às variações orais no Brasil. Isso produz sentidos que apagam a diversidade das línguas faladas, por exemplo.

Sabemos que essa língua nacional não coincide com a língua materna do aluno que chega à escola, ou seja, a língua imaginária não coincide com a língua fluida; se assim fosse, o aluno iria à escola para aprender *sobre* a língua nacional, mas ele vai, na verdade, para aprender *a* língua nacional (PFEIFFER, 2005), já que a língua que ele fala não é a mesma ensinada na escola.

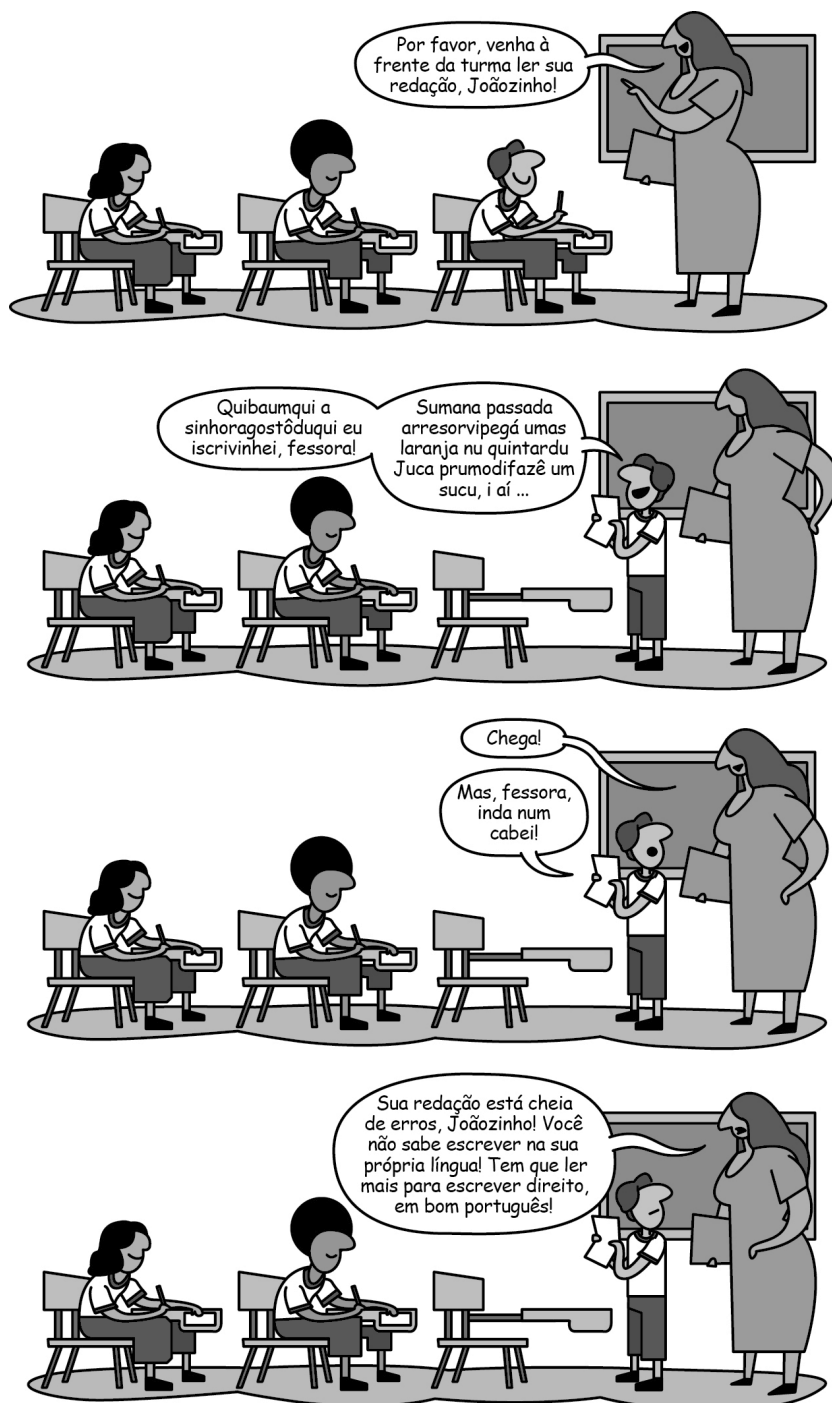
No entanto, essa contradição não fica clara para o aluno, porque há o trabalho da ideologia produzindo sentidos como evidentes, ou seja, produzindo um imaginário eficaz. Isso quer dizer que o aluno e o professor estão convencidos de que precisam aprender/ensinar a língua portuguesa que não falam, que não sabem.



Esse imaginário de língua que ainda hoje a escola quer fazer crer como único, como se essa fosse a língua que todos falamos, lemos e escrevemos é da ordem da ilusão. Mas, como nos diz Orlandi, “o imaginário faz necessariamente parte do funcionamento da linguagem. Ele é eficaz” (ORLANDI, 2002, p. 56). Essa ilusão é eficaz.

Um exemplo disso é ouvir dizeres absurdos, como “eu não sei português direito”, “eu quero estudar português porque eu falo tudo errado”, de brasileiros nativos falantes da língua portuguesa fluida há décadas. Sobre essa questão, há vários trabalhos publicados, dentre os quais uma tese de doutorado de Suely Almeida (2008) e um artigo de Bethania Mariani (2008), cujas referências você encontrará ao final da aula. Esse não é nosso assunto, mas é importante entender o que está em jogo em tais dizeres. Mariani nos aponta direções de sentidos para compreender “o modo como, no Brasil, o falante introjetou que ‘não sabe falar certo’” (MARIANI, 2008, p. 19). Ela discute como uma norma pode qualificar ou desqualificar os cidadãos, dando-lhes lugar na sociedade ou excluindo-os.

Atividade 2



A partir da historinha, mostre que você compreendeu que há uma língua portuguesa imaginária no espaço escolar em disputa com uma língua

portuguesa fluida constitutiva do aluno-leitor, significando a prática de leitura.

Resposta comentada

Você pode responder pensando o jogo das formações imaginárias, por exemplo. Assim, parece-nos que o aluno e a língua que a escola imagina não são o aluno nem a língua que chegam a ela. E vice-versa, ou seja, vimos na aula que, pelo discurso institucional da escola, o sujeito-aluno não é significado pela língua portuguesa que habita e o constitui, mas pela língua que imaginariamente não tem, aquela que vai ser ensinada para que ele possa ter acesso à escala do social. Como nos diz Pfeiffer, aquele que vai à escola deveria ir para

estudar/compreender/ouvir falar/escutar sobre a nossa língua brasileira, o que implica também saber sobre as outras línguas que já circularam e circulam no espaço brasileiro. Isso implica saber que essa língua oferecida na escola, como toda língua gramatizada, é efeito de uma unidade construída pela necessidade de uma língua nacional, uma língua de Estado, o que torna hegemônico o sentido de homogeneidade e silencia o sentido de diversidade (PFEIFFER, 2005, p. 63).

Conforme dissemos no texto da aula, esse imaginário de língua que ainda hoje a escola quer fazer crer como único, como se essa fosse a língua que todos falamos, lemos e escrevemos, é da ordem da ilusão. E ouvir dizeres absurdos, como “eu não sei falar português direito”, “eu não sei nem português, quanto mais inglês”, de brasileiros nativos falantes da língua portuguesa fluida há décadas dá visibilidade a um discurso sobre como o brasileiro acredita que “não sabe falar certo”. Isso nos leva a pensar em como uma norma pode qualificar ou desqualificar os cidadãos, dando-lhes lugar ou excluindo-os.

O espaço simbólico de leitura

Antes de entrarmos propriamente na questão dos espaços de leitura, em que falaremos de duas bibliotecas importantes para a cidade do Rio de Janeiro, vamos conversar um pouquinho sobre espaço.

Como podemos pensar o espaço? Pela linguagem. Já sabemos que somos sujeitos de linguagem e, como tal, sabemos também que a passagem entre a ordem natural e a ordem humana não se faz nem direta, nem transparente, nem homogeneamente; antes passa pelo simbólico, ou seja, pela linguagem.

Podemos dizer, portanto, que o espaço significa. Assim como o sujeito fala o espaço e sobre o espaço, também esse espaço fala no sujeito e sobre ele, numa relação de constituição e de significação mútua; da mesma forma, sujeito e sentido se constituem numa relação material e histórica.

O sujeito que importa para a teoria do discurso não é o indivíduo em suas funções biológicas, sociais e psíquicas, mas a posição sujeito no discurso, sua constituição enquanto sujeito de linguagem, assujeitado à ideologia e estruturado pelo inconsciente; do mesmo modo também o espaço não pode ser tomado pelo lugar geográfico, topológico, empírico, mas como espaço simbólico, significado e significando, constituído pela língua e pelo sujeito e constituindo língua e sujeito que nele estão.

De uma perspectiva discursiva materialista, consideramos o espaço como simbólico, porque, dessa forma, podemos compreender o mundo como espaço político e histórico de vida humana, deixando de ser compreendido como espaço natural, independente e anterior aos sujeitos que o habitam e o significam. Em outras palavras, pensar o espaço pela linguagem é dizer que ele é simbólico. Por quê? Porque damos ao espaço sentido dentro da história e da sociedade em que existimos. E esse espaço nos significa de volta.

Na Aula 7, vimos que o sujeito do discurso possui uma forma histórica; assim, esta também existe para o espaço. Mostrar como essa historicidade se produz sobre o espaço permite pensar que os processos de produção de sentidos em que se constituem sujeitos e línguas se dão em espaços produzidos historicamente, ou seja, esses espaços têm uma forma material, assim como a língua e as posições sujeitos do discurso, numa relação indissociável. Isso ajuda a compreender a relação entre sujeito-leitor/prática de leitura/espço de leitura.

O espaço da biblioteca também tem sua forma histórica, significando de um jeito e não de outro o leitor, a leitura e o espaço de leitura. E como é esse espaço de leitura na cidade? Ele já estava simbolizado, significado antes de nós estarmos no mundo?

O espaço de leitura na cidade é administrado, institucionalizado, organizado, calculado dentro do universo do urbano (ORLANDI, 2010), isto é, esse espaço urbano divide os sentidos do que é público e do que é privado, do que é espaço para a prática de leitura e do que não é.



Scott LaPierre

Figura 8.4: A vida contemporânea e a leitura em biblioteca.

Fonte: http://commons.wikimedia.org/wiki/File:2008_BostonPublicLibrary_2223721594.jpg.



Figura 8.5: Cenas da vida contemporânea.

Fonte: <http://www.brasileiraspelomundo.com/wp-content/uploads/2014/05/metro.jpg>.

A partir da noção de espaço simbólico de leitura, podemos refletir sobre a prática de leitura e a formação do leitor que aí são constituídas e também constituem. Então, sujeito, língua e espaço se significam mutuamente e estão ligados entre si.



É interessante saber que existem vários espaços que promovem discussões sobre leitura no Brasil, dentre eles o Congresso de Leitura do Brasil (Cole), que existe há mais de 30 anos, e a partir do qual surgiu a Associação de Leitura do Brasil (ALB). No *link* <http://alb.com.br/home> você pode ler a respeito do órgão, participar das atividades e ter acesso às várias publicações sobre as leituras oferecidas.

Para saber mais sobre espaços de leitura, como as livrarias, é interessante ler Ubiratan Machado, jornalista, tradutor e escritor, premiado pela Academia Brasileira de Letras (Prêmio Senador José Ermírio de Moraes de 2013) por seu livro *História das livrarias cariocas*. Para ler uma entrevista com o autor, acesse http://www.aelrj.org.br/website2010/index.php?option=com_content&view=article&id=97:ubiratan-machado&catid=11:figuras-do-livro&Itemid=20.

Atividade 3

Segundo Eni Orlandi,

A legitimação do processo da leitura – que sentidos atribuir ao texto, ou, como o texto deve ser compreendido? – se faz de formas variadas, nas diferentes instituições, através de especialistas, de autoridades: na Igreja Cristã, a leitura competente está a cargo do teólogo, no Direito, do jurista, na Escola, do professor. O professor, por sua vez, ou representa a voz do crítico ou a do livro didático adotado. Esse processo de legitimação resulta em que há um caráter previsível em relação à leitura: há leituras previstas para o texto, pois o crítico, ao mesmo tempo, em que avalia fixa-lhe um sentido, uma leitura. [...] Mas há o outro lado da questão: a imprevisibilidade (a história de leituras do leitor). Há algumas leituras previstas, mas há muitas leituras possíveis. Ou seja: as leituras têm sua história no plural (ORLANDI, 2003, p. 214).

Os espaços de leitura também devem ser interpretados no plural, porque têm história e sujeito significando-os e sendo significados por eles.

A partir desse texto, fale sobre espaço discursivamente em relação à leitura.

Resposta comentada

Pensando sobre o que lemos nesta aula, você pode elaborar uma resposta se compreender o espaço pela linguagem. Isso quer dizer dar-lhe sentido a partir de determinadas condições de produção históricas, sociais, políticas, ideológicas, a partir das filiações de sentido desse sujeito que habita o espaço. O espaço em sua forma histórica ganha sentido para o sujeito e vai também determinar sentidos para esse sujeito. Em cada espaço há modos diferentes de interagir com o próprio espaço, com os sujeitos que o habitam e com o momento histórico em que se está ali, por exemplo, quando se está lendo numa biblioteca, numa praia, num bar. Essa relação sujeito/espaço/língua vai já estar significada para o sujeito/espaço/língua, ou seja, há um já dito sobre aquele espaço, sobre o sujeito que está nele que o significa de determinada forma e não de outra. Assim, é previsível que não se entre na biblioteca de biquíni, ou que as fichas da biblioteca estejam em língua portuguesa em um país cuja língua nacional é o português, ou que os sujeitos não comecem a fazer um karaokê no salão de leitura de uma biblioteca etc.

O espaço de leitura não escapa a esse modo de significar. As bibliotecas, por exemplo, têm rituais que precisamos seguir para não sermos excluídos delas, por exemplo, fazer silêncio, não entrar com material antes de passar pela revista da bibliotecária, entre outros.

O espaço simbólico da biblioteca

Passemos agora ao que compreendemos por espaço simbólico de leitura e como esses espaços determinam a nós, entendendo-nos por leitores, e a nossas práticas. Vamos aqui observar os espaços das bibliotecas, mais especificamente a Biblioteca Nacional e o Real Gabinete Português de Leitura, como espaços simbólicos da paisagem urbana carioca.



Halleypo

Figura 8.6: Arquitetura: espaços simbólicos a serem lidos.

Fonte: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Biblioteca_nacional_rio_janeiro.jpg.



Cyro A. Silva

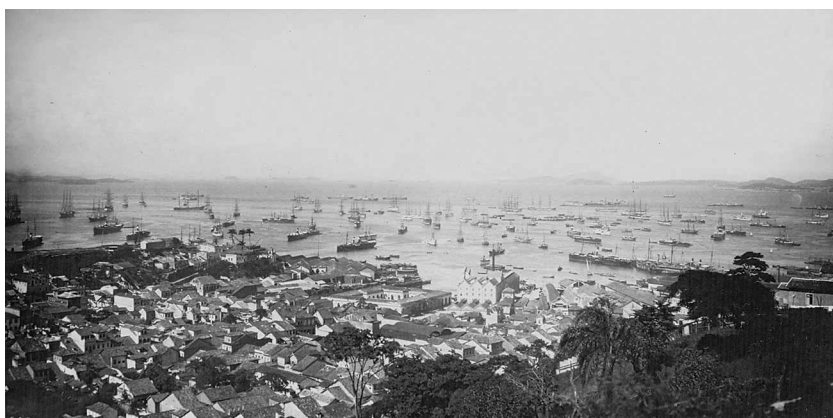
Figura 8.7: Forma histórica arquitetônica e o espaço simbólico de leitura.

Fonte: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Real_Gabinete_Portugu%C3%AAs_de_Leitura_-_Rio_de_Janeiro,_Brasil.jpg.

O espaço da biblioteca também tem sua forma histórica, significando de um jeito específico, o leitor, a leitura e o espaço de leitura. É preciso reconhecer o caráter político, logo, histórico e contingente dos mecanismos que regulam a vida social do sujeito no mundo. Não devemos naturalizar o formato da biblioteca como padrão de organização político-geográfica do espaço de leitura, já que concebemos o espaço como objeto simbólico em sua materialidade e em sua forma histórica específica de significar. A forma de existência histórica do espaço afasta-nos da ilusão de uma possível referência direta ao mundo.

Sabemos que uma biblioteca é um espaço com rituais. Se você já foi à Biblioteca Nacional, sabe que há muitos procedimentos a serem seguidos antes de entrar ali. E uma vez lá dentro, os movimentos para a leitura são bem limitados. Por exemplo, não é possível levar livros, porque não se pode entrar com pertences; nem ir à estante e pegar um livro, porque eles estão catalogados, o que significa que se precisa saber ler o fichário para procurar o que se quer. Que tipo de leitura é possível fazer na Biblioteca Nacional? Como o sujeito-leitor se significa nesse espaço e é significado por ele?

E no século XIX, quando a cidade se tornava a moradia da família real e a Biblioteca foi criada, como era ser sujeito-leitor naquele espaço? Qual era a prática de leitura? Como esse espaço de leitura foi significado e passou a significar o sujeito-leitor? E que imaginário (de língua, de leitor, de leitura, de espaço de leitura) se formou nessas condições de produção e ainda hoje produz efeitos?



Marc Ferrez

Figura 8.8: O Centro do Rio de Janeiro em 1889. Quais seriam as práticas de leitura nesse espaço?

Fonte: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Centro_Rio_de_Janeiro_1889.jpg.

Em sua tese de doutorado, Maria das Graças Cassano analisa os espaços simbólicos da Biblioteca Nacional e do Real Gabinete Português de Leitura do Rio de Janeiro como duas das instituições fundadoras dos sentidos de língua portuguesa imaginária e de nação brasileira (CASSANO, 2001). Ela nos diz que não podemos compreender esses espaços como “meras instâncias armazenadoras de documentos a contrapor-se à possibilidade da perda da lembrança ou como lugares de organização do saber” (CASSANO, 2001, p. 27). Devem, sim, ser entendidos como espaços que, em seu processo de historicização como instituições nacionais, ao longo do século XIX – quando a sociedade brasileira se organizava –, produziram discursividades, efeitos de sentido, direcionando a formação de um imaginário de língua, de leitor e de leitura na cidade do Rio de Janeiro e no Brasil Império em vias de se consolidar como nação.

Os regimentos e estatutos, documentos fundantes das bibliotecas públicas, permitiram à pesquisadora observar em que medida cada um desses espaços contribuiu para que noções como nação, língua, leitor e leitura se constituíssem e como tais construções afetaram e ainda afetam a formação do sujeito-leitor no Brasil (CASSANO, 2006).

A Biblioteca Nacional foi criada visando a uma transferência provisória de livros vindos de Portugal, e acabou se tornando permanente; já o Real Gabinete Português de Leitura foi criado por iniciativa particular de um grupo visionário e representativo da elite portuguesa. Não nos esqueçamos de que, nessa época, a questão da língua era de disputa não só entre portugueses e brasileiros, mas também entre os próprios brasileiros, e a questão do saber sobre a língua portuguesa no Brasil produziu aqui **instrumentos linguísticos**, instituições e os primeiros programas de ensino.

Instrumentos linguísticos

Trata-se, basicamente, das gramáticas e dos dicionários produzidos/confeccionados sobre as línguas. Esse gesto de criar objetos que encerrem o saber normatizado, institucionalizado, calculado sobre as línguas, afeta o modo como os falantes conhecem sua língua, porque esse novo conhecimento trazido pela gramática e pelo dicionário determina a relação do falante com sua própria língua (AUROUX, 2001 [1992]).

Havia algo em comum entre o Real Gabinete Português de Leitura do Rio de Janeiro e a Biblioteca Nacional, em relação à imagem de leitor e de leitura que pretendiam projetar no futuro?

Considerando que:

- o Brasil estava se constituindo como nação independente no século XIX (1822);
- o Rio de Janeiro foi capital brasileira entre 1763 e 1960;
- a vinda e a instalação da Corte portuguesa, com seus livros, transformou a cena urbana e institucional, direcionando os sentidos de leitura e de sujeito-leitor;

- a construção de uma biblioteca (iniciativa da Corte/Governo) e de um gabinete de leitura (iniciativa privada) consolida o processo de construção do espaço urbano como nacional (FEDATTO, 2013),

podemos responder dizendo que, em relação à língua, a Biblioteca Nacional e o Real Gabinete Português de Leitura do Rio de Janeiro são espaços simbólicos de leitura que significam, desde sempre, a variante portuguesa do idioma, isto é, a língua portuguesa imaginária, como representante de uma cultura a ser resguardada (CASSANO, 2007).



Para saber mais um pouco sobre a história da Biblioteca Nacional, acesse o *link* <http://www.bn.br/>. E, para saber mais sobre a história do Real Gabinete Português de Leitura, acesse <http://www.realgabinete.com.br/portalWeb/>.

Compreendemos que os efeitos de sentido produzidos nesses espaços de leitura ressoam ainda hoje na prática de leitura e na formação do leitor brasileiro.

O português do Brasil, tido como impuro, associado à oralidade, viria a ser sempre discriminado e desvalorizado, inclusive por outras instituições, tais como a escola. Esse apagamento do outro, que somos nós, acarretou consequências que se fazem observar ainda hoje no próprio ensino da língua materna no Brasil (CASSANO, 2011, p. 39).



O processo que acontece com o português atualmente pode ser relacionado ao que aconteceu com o latim no passado. Mas não nos esqueçamos de que esse processo não é dual, não é de oposição

entre língua oral e língua escrita. A língua oral são várias. Não é uma só, porque os imaginários são vários. E a língua escrita constitui-se pelo imaginário da língua perfeita, modelo, a que deve ser imitada na fala. Quando o sujeito enuncia, ele se filia a um imaginário de língua. E o imaginário oficial, da escola, é o de língua escrita.

Pensemos, então, na língua latina, sem nos esquecermos das suas condições de produção, ou seja, das sociedades que se estruturavam em classes diferentes das que temos hoje (aristocracia, clero, escravos), assim como das instituições oficiais do Império Romano, que eram bem diferentes do que imaginamos atualmente. Algumas das instituições que fazem parte da nossa realidade e do nosso imaginário, como escola (pública e privada), senado, exército, hospital (público e privado), igreja, biblioteca (pública e privada), nem existiam para os falantes do latim.

Assim, a língua latina falada, oral, ou seja, a língua sujeita a diversas variações, a língua usada por quem falava latim, era a língua fluida. Havia o imaginário do latim vulgar, aquele das classes populares e dos que não possuíam instrução formal (soldados, artesãos, agricultores, escravos) e o imaginário do latim clássico (que tinha como modelo a língua escrita). Esse era o instrumento literário usado pela classe com instrução formal (a elite do império, os senadores, os grandes poetas, prosadores, filósofos, retóricos).

Não podemos nos esquecer, ainda, de que, na constituição de seu vasto império – cuja extensão territorial compreendia toda a Europa, a Bacia Mediterrânea da África e da Ásia e era dividida em dois: o Império Romano do Ocidente, cuja capital era Roma, e o Império Romano do Oriente, cuja capital era Constantinopla –, os romanos conquistaram povos de línguas e culturas muito diversificadas e diferentes da deles. Por isso, em cada região onde o latim (predominantemente o vulgar) era imposto, houve alterações linguísticas distintas, o que levou às diferentes formas de falar a língua fora das cidades centrais do Império. Surgiram, então, os romanços, isto é, os dialetos do latim (palavra oriunda do latim *romanice*, que significa falar ao modo dos romanos), o que indica que surgiam outras línguas a partir das relações políticas entre povos e suas línguas, que se misturavam e disputavam espaços de enunciação (GUIMARÃES, 2002).

Dessa forma, no século V, com as várias invasões bárbaras, a queda do Império Romano no Ocidente e a constituição dos estados-nações, simultaneamente, constituíram-se as línguas modernas conhecidas hoje como românicas ou neolatinas (entre elas o catalão, o castelhano, o basco, o galego, o olivetio, o mirandês, o português, o italiano, o francês, o sardo, o romeno). Muitas delas ainda não são reconhecidas como línguas oficiais em seus espaços nacionais, como por exemplo, o olivetio e o basco. E muitas são consideradas variações de uma mesma língua, como é o caso do mirandês em relação ao português.

O leitor que se projetava na época em que espaços de leitura como a Biblioteca Nacional e o Real Gabinete Português de Leitura ganhavam visibilidade era, segundo Cassano, europeizado e seus interesses estavam nas obras de mérito e de cunho civilizatório. A esse leitor não era permitido, nesse imaginário criado pela crítica literária oficializada, interessar-se por outro tipo de literatura, como a que na época era conhecida por *de sensação*. Essa literatura de sensação não estava à disposição dos leitores nas bibliotecas públicas, mas podia ser adquirida a preços acessíveis em livrarias pela cidade, editadas em brochuras baratas. Seus sujeitos-leitores se significavam pela literatura não legitimada, não oficializada. Segundo Cassano, os rituais desses espaços de leitura instituídos pelo Estado falharam: “Um leitor imprevisto ia-se instaurando, a despeito de qualquer tentativa civilizatória”.

Carolina Fedatto aponta para os deslizos nos primeiros nomes da Biblioteca Nacional, que antes chamou-se Real Biblioteca, passando a Biblioteca Imperial e Pública da Corte. Para a autora, tais nomes davam visibilidade a sentidos diferentes em relação à ideia que a instituição pretendia transmitir. O espaço da biblioteca, apesar de ser dito público, não era para todos os leitores do reino:

No deslize de “real” para “imperial da corte” a biblioteca pertence agora ao Império, não mais ao rei, porém é enunciada como “pública”. No entanto, o uso de público continua restrito, já que a coletividade a quem se atribui o pertencimento da biblioteca é “a corte”, que delimita o sentido de “pública” por não incluir todos os súditos do rei, apenas a elite, os nobres (FEDATTO, 2013, p. 153).

Em 1876, poucos anos antes da proclamação da República, a biblioteca passou a ser nomeada como Biblioteca Nacional do Brasil, o que afirma que o conjunto de cidadãos que importava a partir de então era a nação, não mais a corte. No entanto, mesmo tendo *nacional* no nome, o que predica o espaço como oficial e, ao mesmo tempo, como pertencente ao povo brasileiro, ao leitor nacional, a pesquisadora nos mostra como esse espaço não exerce o que propõe. Em suas análises, ela conclui:

esse lugar de dizer predicado como oficial, representando um dizer elitista, estende seus atributos para a significação da biblioteca nacional e determina, assim, o modo como ela significa a posição do povo como (im)possível leitor (FEDATTO, 2013, p. 159).

Portanto, após essa discussão, podemos pensar que os espaços de prática de leitura das bibliotecas não são para todos, ainda hoje. O imaginário de público esperado por esses espaços e a língua portuguesa imaginária que circula neles ainda determinam a relação entre sujeito-espaço-língua.



Machado de Assis também se preocupou com a questão da prática de leitura e da formação do leitor. Em resposta a um texto em que se criticava a falta da prática de leitura do brasileiro, o escritor expôs uma de suas hipóteses sobre o modo como essa prática se significava: pela falta de estantes. Em uma crônica publicada originalmente no jornal carioca *Gazeta de Notícias*, em 11 de agosto de 1895, ele discute a questão. Assim começa o texto:

Que pouco se leia nesta terra é o que muita gente afirma, há longos anos; é o que acaba de dizer um bibliômano na *Revista Brasileira*. Este, porém, confirmando a observação, dá como uma das causas do desamor à leitura o ruim aspecto dos livros, a forma desigual das edições, o mau gosto, em suma.

Creio que assim seja, contanto que essa causa entre com outras de igual força. Uma destas é a falta de estantes. [...]

Para ler o restante da crônica, acesse o *link*: <https://blogdomachadodeassis.wordpress.com/2009/08/11/que-pouco-se-leia-nesta-terra-e-o-que-muita-gente-afirma-ha-longos-anos/>.

Atividade final

Atende a todos os objetivos

Vamos colocar em relação os conceitos trabalhados nesta aula. Como você faria a relação entre espaço e leitura, pensando discursivamente o funcionamento língua/sujeito/espaço, trazendo os conceitos de língua fluida/imaginária, de espaço simbólico e de formações imaginárias?

Resposta comentada

Não temos uma resposta exata e única para esta atividade. Sua resposta deverá ser atravessada pelos três conceitos relacionados, apontando para os sentidos múltiplos entre espaço e leitura e mostrando que toda leitura é produzida. Deve-se, assim, considerar suas condições de produção, já que as condições do sujeito, do espaço, da língua serão sempre diferentes em relação às classes sociais, às diferenças ideológicas, às histórias pessoais e do grupo, entre outros fatores.

Pensando discursivamente, com base nos teóricos já lidos até o momento do curso, podemos argumentar que a prática da leitura passa pela reflexão das relações de poder, das relações sociais e das condições de produção histórico-ideológicas que nos possibilitam compreender a leitura como uma produção de sentidos relacionados entre si, em sua multiplicidade, e não como um sentido único, conforme já foi observado desde as primeiras aulas.

É preciso pensar que os espaços de leitura estão sempre em constituição com o sujeito-leitor e com sua língua fluida, e que estes possuem uma constante relação de interpretação afetada pelo simbólico e pelo polí-

tico, dentro de determinadas condições de produção sócio-históricas. Espaço, sujeito e língua têm sua materialidade, sua não transparência. E estão sempre sujeitados à administração, à organização proposta por um poder maior num dado contexto sociopolítico, mas nesse processo de interpelação há sempre posta a possibilidade da falha.

É preciso que se tenha, sempre que possível, uma leitura crítica dos processos de produção de sentido sobre a realidade em que vivemos. E, como você pôde observar, os sentidos são constituídos pelo político e pelo histórico, o que nos afasta da ilusão de uma referência direta deles à realidade.



Conclusão

A Análise do Discurso é uma teoria que podemos definir como uma metodologia de leitura. Em outras palavras, trata-se de um dispositivo metodológico que nos ajuda a compreender a própria prática de leitura como uma prática político-ideológica, a partir de suas memórias, suas formações imaginárias e suas condições de produção. Aprendemos também, por meio dessa área de estudos, a praticar a leitura, a partir da filiação a um imaginário de língua, de sujeito-leitor e de escola. Assim, a Análise de Discurso nos ajuda a ler a prática, a ler a leitura, e a ler a prática de leitura. Não é mesmo incrível?

O modo como se constrói a leitura discursiva em relação à prática de leitura, à formação do sujeito-leitor e ao espaço de leitura a partir do discurso do nacionalismo e da urbanização sobre o espaço da cidade do Rio de Janeiro sobredetermina o modo como essa prática, esse sujeito, essa língua e esse espaço (se) significam. Ressoa no imaginário desse sujeito-leitor e de sua prática de leitura pela língua fluida a evidência da homogeneidade linguística, o desconforto de não saber falar/ler/escrever a sua língua materna e a necessidade evidente de fazer coincidir sua língua com a da escola, sua prática e seu espaço de leitura com o imaginário de leitura e de espaço de leitura oficializados.

Os discursos e as disputas por sentidos que envolvem a constituição do nome *leitura* para o brasileiro requerem, pelo menos, segundo Fabia Marucci (2007), a concomitância com os outros sentidos que pensam a leitura como bem sociocultural, e por fim, a dominância destes.

Ao considerar esses outros sentidos, a pesquisadora indaga: “[isso faria reduzir] a lacuna entre a leitura e o brasileiro se este pudesse vê-la como um poder individual? Ou como direito básico de sobrevivência nas sociedades letradas?” (MARUCCI, 2007, p. 57) Constata, contudo, que esses sentidos “não têm tido efetiva circulação nas leis, nas práticas ou na mídia impressa.” (2007, p. 59). E que, talvez, só seja possível tornarem-se dominantes quando tivermos a morte da hegemonia de sentidos sobre a leitura como “hábito”; “atividade para poucos”; “cultura alimentada por intelectuais”. Marucci (2007, p. 60) completa dizendo que “essa linha de desconstrução já foi iniciada no campo da História, quando se proclamou ‘O fim da história’ – aquela como representativa de uma única visão sobre os fatos. Se assim for, que venha também ‘o fim da leitura’” (MARUCCI, 2007, p. 61).

Resumo

Nesta aula, estudamos sobre como definir, discursivamente, língua, linguagem, sujeito e espaço é determinante para possibilitar a compreensão da multiplicidade de sentidos para esses conceitos e dar visibilidade à forma como os processos de produção de sentidos sobre o que é leitor, leitura e espaço de leitura são construídos, passam a circular, podendo tornar-se sentidos hegemônicos, únicos, evidentes.

Compreendemos que, pelo discurso institucional da escola, no jogo das formações imaginárias, o sujeito não é significado pela língua portuguesa que habita e o constitui, mas pela língua que imaginariamente não tem, aquela que vai ser ensinada para que ele possa ter acesso à escala do social. Como nos diz Pfeiffer, aquele que vai à escola deveria ir para

estudar/compreender/ouvir falar/escutar sobre a assim designada na nossa história “língua portuguesa”, o que implica saber sobre as outras línguas que já circularam e circulam no espaço brasileiro, o que implica saber que esta língua, como toda língua gramatizada, é efeito de uma unidade construída pelo gesto de interpretação inscrito em uma metalinguagem específica, isto é, ela poderia ser outra (2005, p. 36).

Vimos também como o espaço significa em relação ao sujeito e a sua língua, e como o processo de produção de sentido faz esse espaço ser atravessado pelos modos como o discurso institucional da escola e da

urbanização funcionam. Dessa forma, os espaços de leitura – escola e biblioteca – se significam e significam a formação do sujeito-leitor e a prática da leitura.

Informações sobre a próxima aula

Na Aula 9, você será apresentado ao modo como a teoria da Análise do Discurso estabelece uma leitura sobre a intertextualidade na produção de sentidos, trazendo o conceito de interdiscursividade.

Leituras recomendadas

ALMEIDA, Suely. *Língua, ensino e nacionalidade no Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1880-1932): uma contribuição à História das Ideias Linguísticas*. 228 f. Tese (Doutorado em Letras)–Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp102064.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2016.

BENASSI, Vera L. M.; SAVELI, Esméria de L. Biblioteca: espaço ausente nas escolas. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 16., 2007, Campinas. Anais... Campinas: Unicamp, 2007. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem02pdf/sm02ss05_06.pdf>. Acesso em: 6 ago. 2015.

CASSANO, Maria das Graças. *Bibliotecas portuguesas em terras brasileiras no século XIX: o leitor que se tem e o que se quer*. Disponível em: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem02pdf/sm02ss08_03.pdf. Acesso em: 28 abr. 2016.

_____. A perspectiva discursiva da leitura e algumas considerações relativas ao seu ensino/aprendizagem na educação fundamental. *Linguagem em Discurso*, Tubarão, v.3, n. 2, p. 63-82, jan./jun. 2003. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/231>. Acesso em: 6 ago. 2015.

_____. Bibliotecas públicas no Rio de Janeiro do século XIX: produção dos sentidos de língua, leitura e nação. *Fragmentum*, Santa Maria, n. 29, p. 20-25, abr./jun. 2011. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/fragmentum/issue/view/396/showToc>>. Acesso em: 6 ago. 2015.

_____. O sujeito-leitor na e fora da escola. *Revista da FAEEBA*, Salvador, v. 13, n. 21, p. 77-94, jan./jun., 2004. Disponível em: <<http://www.uneb.br/revistadafaeeba/files/2011/05/numero21.pdf>>. Acesso em: 6 ago. 2015.

_____. *O papel das bibliotecas públicas na produção dos sentidos de língua, leitura e nação no Brasil do século XIX*. 2006. 190 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos)–Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp101345.pdf>.

COSTA, Marcos de Sá. *Estereótipo e paráfrase, resistência e polissemia: charges sobre educação em uma perspectiva da análise de discurso*. 2011. 203 f. Dissertação (Mestrado em Letras)–Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011.

LEAL, Maria do Socorro Pereira. *Índios e brasileiros: posse da terra Brasileira nos discursos jornalístico online, político e indígena*. 2011. 212 f. Tese (Doutorado em Letras)–Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011.

MARIANI, Bethania. Leitura e condição do leitor. In: Yunes, Eliana (Org.). *Pensar a leitura: complexidade*. São Paulo: Loyola, 2002.

MARUCCI, Fabia. Os sentidos da falta de leitura no Brasil. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 16., 2007, Campinas. Anais... Campinas: Unicamp, 2007.

Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem05pdf/sm05ss06_02.pdf>. Acesso em: 6 ago. 2015.

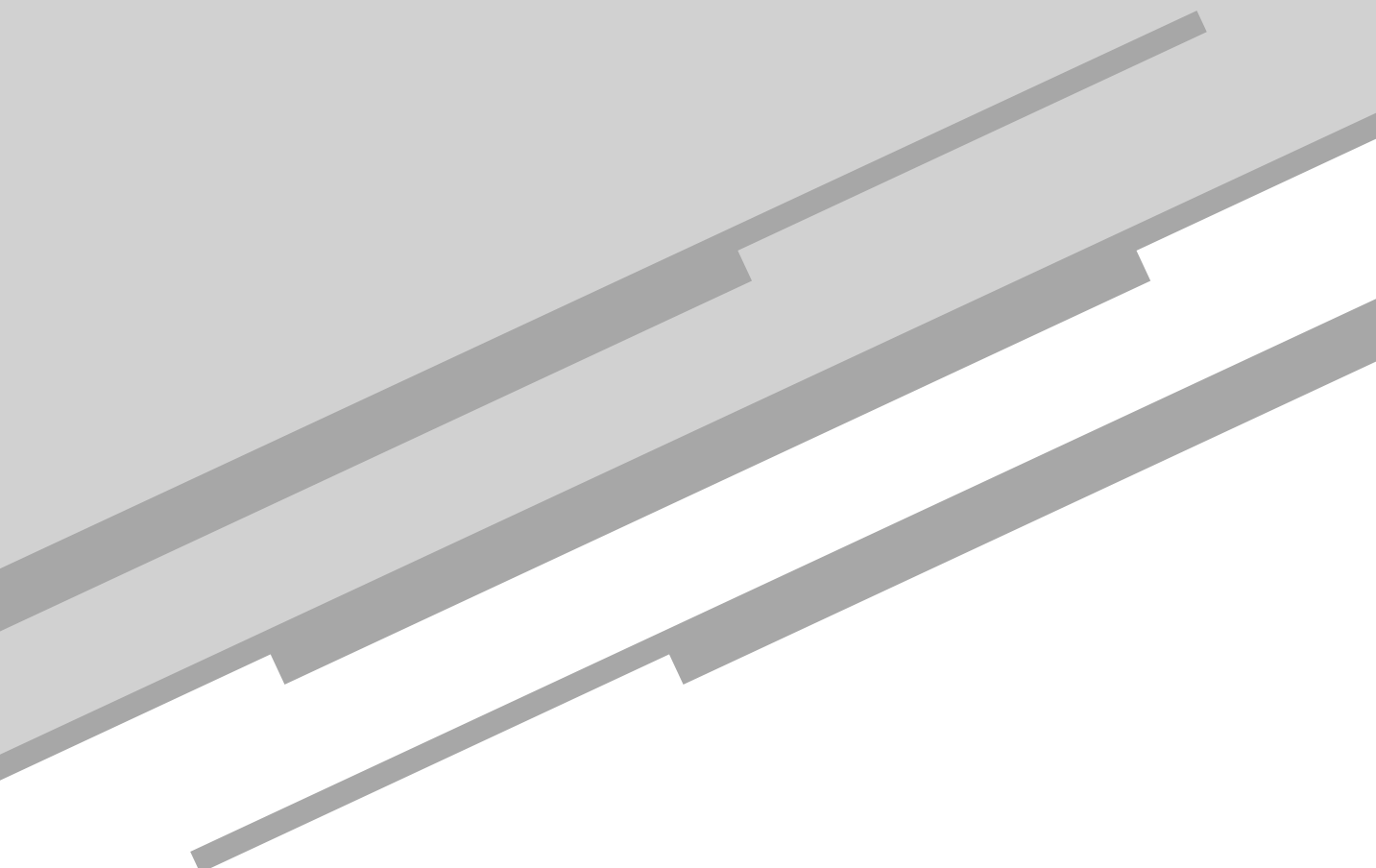
ORLANDI, Eni. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 4. ed. Campinas: Pontes, 2002.

_____. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. (Org.). *A leitura e os leitores*. Campinas: Pontes, 1998.

Aula 9

Leitura e intertextualidade



Bethania Sampaio Corrêa Mariani
Fernanda Lunkes

Meta

Apresentar o modo como a Análise do Discurso estabelece os conceitos *interdiscurso* e *intertextualidade* na produção de sentidos.

Objetivos

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

1. reconhecer que a noção de intertextualidade é diferente da noção de interdiscursividade;
2. identificar as principais características da intertextualidade de acordo com a perspectiva discursiva, tendo em vista a leitura de textos escritos, orais ou imagéticos.

Situando perspectivas de leitura

Para começar esta aula, vamos falar brevemente de intertextualidade, a partir de outras perspectivas teóricas além da Análise do Discurso. Leia os dois fragmentos transcritos a seguir:

Fragmento 1:

El desdichado

(Gérard de Nerval)

Sou o tenebroso – o viúvo – o inconsolado
O príncipe na torre abolida de Aquitânia;
Morta minh'única estrela – meu alaúde constelado
Porta o Sol negro da Melancolia.
(apud KRISTEVA, 1989, p. 133).

Fragmento 2:

El desdichado II

(Lobão)

Eu sou o tenebroso, o irmão sem irmão,
O abandono, inconsolado,
O sol negro da melancolia
(LOBÃO, 1999).

Em muitos momentos, o ensino escolar centra-se na intertextualidade relacionada à perspectiva da Linguística Textual. De acordo com Koch, o conceito de intertextualidade nessa disciplina é compreendido “quando o produtor de um texto repete expressões, enunciados ou trechos de outros textos, ou então o estilo de determinado autor ou de determinados tipos de discurso.” (KOCH; TRAVAGLIA, 1997, p. 75). Podemos dizer que os estudos sobre intertextualidade centram-se nas relações internas que diferentes textos estabelecem entre si, implícita ou explicitamente. Cabe ao leitor identificar quais são essas relações e como elas são construídas pelo produtor do texto, que, na leitura da Linguística Textual, é considerado em sua intencionalidade, ou seja, considera-se se há a intenção de parafrasear, parodiar, ironizar a partir da relação intertextual estabelecida.

Desse modo, vamos retomar os fragmentos citados. Como você pôde perceber, Lobão compôs uma música cujo título indica explicitamente a fonte para o leitor: o poema de Nerval. Você reparou que, inclusive, há

uma proposta de ser uma continuação do que fora escrito pelo escritor francês por meio da indicação “II”? Em outras palavras, a vertente de estudos da Linguística Textual, como dissemos anteriormente, observa as relações que os textos mantêm entre si. Você percebeu que um texto cita o outro, por exemplo? O estudo da intertextualidade traz essa característica, ou seja, a observação, na textualidade, das relações que os textos estabelecem entre si. E tais relações, de acordo com a Linguística Textual, podem ser de repetição ou de menção mais implícita, variando de acordo com as intenções do produtor do texto. Porém, podemos e devemos nos perguntar: seria possível descobrir quais as intenções ou motivações do Lobão? Será que os poetas, os escritores são assim tão conscientes de suas motivações?

Temos estudado a leitura a partir da Análise do Discurso, ou seja, a partir de uma concepção teórica que traz os conceitos de ideologia e de inconsciente. Para essa teoria, somos determinados pelo inconsciente e pela ideologia. E, conforme Pêcheux, eles operam se ocultando. Assim, para a Análise do Discurso, o aspecto teórico que deve ser realçado é o seguinte: quando falamos, não nos damos conta dessa dupla operação que constitui nossa subjetividade. Supomos que o dizer nasce em nós e que podemos controlá-lo. Porém, como temos estudado em aulas anteriores, o que está em jogo afetando nosso dizer é um duplo esquecimento: 1) não somos origem do dizer; 2) não temos domínio do que dizemos.

Quando falamos (ou escrevemos ou lemos ou ouvimos algo), estamos inscritos em uma matriz de sentidos, ou seja, em uma formação discursiva que está em relação com outras formações discursivas. E isso precisa ser levado em consideração, como veremos mais abaixo ao conceituar e distinguir *interdiscurso* e *intertextual*. Fica, então, um desafio para você começar a pensar: como será que a teoria da Análise do Discurso trabalha com a intertextualidade?



Gérard de Nerval, nascido em Paris em 1808, foi um importante escritor do século XIX. O poema “El desdichado” – termo que tem entre seus sinônimos o sentido de infeliz e desafortunado – foi publicado pela primeira vez, de acordo com Julia Kristeva (1989), em 1853. Nessa época, ainda segundo a autora, Nerval

estava em meio a crises de loucura, tornando o texto ainda mais significativo. O poema “[...] é a sua Arca de Noé. Se é provisória, ela lhe assegura contudo uma identidade fluida, enigmática, encantatória.” (KRISTEVA, 1989, p. 136). Kristeva faz uma análise do poema de Nerval para compreender os sentidos sobre a melancolia e, entre suas elaborações, afirma:

O título *El desdichado* logo assinala a estranheza do texto que se segue, mas sua sonoridade espanhola, aguda e estridente, para além do sentido pesaroso da palavra, sobressai com o vocalismo sombreado e discreto da língua francesa, e parece anunciar algum triunfo no próprio centro das trevas. (KRISTEVA, 1989, p. 136).



Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/G%C3%A9rard_de_Nerval.

João Luiz Woerdenbag Filho, conhecido como Lobão, nasceu no Rio de Janeiro em 1957. É compositor, cantor, escritor e multi-instrumentista. A música “El desdichado II” é uma das faixas do disco *A vida é doce*, de 1999.



Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Lob%C3%A3o_%28m%C3%BAsico%29.

Quer escutar a versão original do poema de Nerval e a música composta por Lobão? Sugerimos que você faça uma busca no YouTube para ouvir as canções!

Como já dissemos, esta aula tem como principal objetivo mostrar a perspectiva de leitura da Análise do Discurso sobre a intertextualidade. De imediato, destacamos: a intertextualidade será compreendida em relação aos processos de produção de sentidos do ponto de vista discursivo. O objeto empírico de análise é o texto. Vamos lá?

Marcando as diferenças: interdiscurso e intertextualidade

Para começar este tópico, vamos marcar, desde já, a diferença entre intertextualidade e interdiscursividade, conceitos importantes no campo teórico da Análise do Discurso. Você estudou sobre interdiscurso em aulas anteriores, mas vamos rever brevemente esse conceito. De acordo com Eni Orlandi,

O interdiscurso é o conjunto de dizeres já ditos e esquecidos que determinam o que dizemos, sustentando a possibilidade mesma do dizer. Para que nossas palavras tenham sentido é preciso que já tenham sentido. Esse efeito é produzido pela relação com o interdiscurso, a memória discursiva: algo fala antes, em outro lugar, independentemente. (ORLANDI, 2001, p. 59).

A citação de Orlandi mostra que a compreensão de um leitor filiado à Análise do Discurso compreende o conceito de interdiscurso como os dizeres que estão presentes em todo e qualquer discurso produzido. Tais dizeres e os sentidos produzidos estão organizados nas formações discursivas, determinando o que pode e deve ser dito em relação a uma posição social e discursiva dada. Em outras palavras, todo processo de produção discursiva está atravessado por dizeres outros, que foram produzidos em outros lugares, em circunstâncias diferentes, por outros sujeitos, e que podem ou não causar um efeito de reverberação e sustentação de sentidos, mesmo que não sejam mais ditos.

O funcionamento do interdiscurso em nosso cotidiano pode ser exemplificado por meio de dizeres sobre a mulher que circulam na nossa formação social: “Lugar de mulher é na cozinha,” “Mulher no volante, perigo constante,” “Ah! Só podia ser mulher!”. Há, de acordo com a perspectiva discursiva, outros discursos que dão sustentação para que, inscrito em uma determinada formação discursiva, um sujeito (e aqui não estamos considerando o gênero – homem ou mulher) se alinhe a esse dizer e o apresente como um sentido óbvio e inquestionável, como aquilo que pode e deve ser dito sobre uma mulher.

Indo além, você pode estar se perguntando: o que permite a alguém dizer, nos dias de hoje, como se os sentidos fossem únicos e evidentes, que o lugar de uma mulher é, apenas, na cozinha? Temos aqui o funcionamento da memória discursiva, ou seja, há sentidos que se repetem, sentidos postos como evidentes e que, ainda hoje, funcionam de forma preconceituosa na discursividade sobre a mulher. O enunciado “lugar de mulher é apenas na cozinha”, “mulher no volante, perigo constante”, bem como outros, formam um sítio de significância vinculado a uma formação discursiva machista. Podemos afirmar que aqui temos um sentido sobre mulher, que chamaremos de *sentido 1*.

Porém, sabemos que há outros sentidos em jogo. Com o movimento feminista, a partir dos anos 50 do século passado, outros sentidos sobre a mulher começam a entrar em circulação e aparecem materializados nos discursos feministas. As condições de produção se alteram, a historicidade ligada à posição da mulher na formação social também se modifica e, assim, novos enunciados surgem, como, por exemplo: “Igualdade de salários entre homens e mulheres!”. Dessa forma, no funcionamento desses enunciados, novos processos de significação entram em jogo e desestabilizam os sentidos que apareciam como evidentes. Podemos dizer que aqui temos o *sentido 2* sobre mulher, vinculado a uma formação discursiva feminista. O que se depreende nos dias de hoje é uma tensão entre os sítios de significância que produzem o sentido 1 e os que produzem o sentido 2.

É o conceito de interdiscurso que permite ao analista apontar algumas possíveis relações que são estabelecidas entre os discursos em seu conjunto, tendo no horizonte o conjunto das formações discursivas, o funcionamento da memória (na tensão entre o lembrar-e-o-esquecer), a historicidade e os distintos sítios de significância que, em qualquer texto, se encontram relacionados interdiscursivamente. Agora, convidamos você para ler outra explicação de Orlandi bastante elucidativa, sobre o interdiscurso:

O interdiscurso é o conjunto do dizível, histórica e linguisticamente definido. Pelo conceito de interdiscurso, Pêcheux nos indica que sempre já há discurso, ou seja, que o enunciável (o dizível) já está aí e é exterior ao sujeito enunciadador. Ele se apresenta como séries de formulações que derivam de enunciações distintas que formam em seu conjunto o domínio da memória. Esse domínio constitui a exterioridade discursiva para o sujeito do discurso. (ORLANDI, 1992, p. 90).

Já a intertextualidade, para a Análise do Discurso, está relacionada aos modos de se compreender como os sentidos em torno de alguma palavra, expressão ou enunciado podem ser administrados em um determinado discurso. É possível haver intertextualidade em uma mesma produção discursiva, por meio das relações entre os sentidos de um termo ou de uma expressão no corpo do texto com as notas de rodapé, por exemplo. As notas de rodapé, muitas vezes, entram para explicar determinados sentidos e, com isso, delimitar o sítio de significância do texto. Outra situação de intertextualidade que circunscreve sítios de significância em um texto é a da citação. Por meio de citações de um mesmo texto utilizadas em outros, pode-se produzir diferentes efeitos de sentido. E se estamos concebendo que podem ser diferentes os efeitos de sentido produzidos, você pode compreender que, diferentemente da Linguística Textual, a Análise do Discurso não concebe como repetição aquilo que é retomado em um determinado discurso. Como você já sabe, de acordo com a perspectiva discursiva, os sentidos sempre podem ser outros, não é mesmo?

Vamos compreender o funcionamento da intertextualidade apresentando um exemplo retirado da obra *Discurso: estrutura ou acontecimento*, de Michel Pêcheux ([1983] 2010), de quem você já ouviu falar durante nosso curso. O autor faz uma análise das eleições presidenciais que ocorreram em 1981, na França, e cujo vencedor foi François Mitterrand, filiado ao partido socialista.

A reflexão de Pêcheux ([1983] 1990) se debruça sobre o grito “Ganhamos!” (“On a gagné!”, em francês), que eclode nas ruas após as eleições. Pêcheux aponta que se trata do mesmo grito, com uma mesma musicalidade, que se pode ouvir nas disputas de futebol, tendo, inclusive, a mesma sequência de notas musicais (dó-dó-sol-dó). O autor mostra que, no discurso esportivo, o grito “Ganhamos!” se encontra pautado em um universo de disputas logicamente estabilizado, já que uma equipe de futebol X ganha um jogo sobre a equipe Y, jogo este

determinado por um tempo cronológico. Ao final de um jogo de futebol, o grito “Ganhamos!”, entoado com a melodia (dó-dó-sol-dó), indica que o grupo da equipe X ganhou a partida disputada com a equipe Y. No caso da retomada desse enunciado nas ruas após a divulgação dos resultados de um processo eleitoral, ocorre a produção de um equívoco que faz explodir a estabilização dos universos logicamente estabilizados. Isso se dá porque, na ausência de complementos verbais, tal enunciado se opacifica e produz questões do tipo: quem ganhou? Ganhou o quê? Por quê? Pêcheux aponta para o equívoco linguístico do enunciado (sua incompletude gramatical). Ao mesmo tempo, tal formulação funciona como sendo evidente diante dos gritos nas ruas: “Ganhamos!”. Assim, o discurso, normalmente proferido em qualquer disputa esportiva, que produz efeitos de vitória, ao deslizar desse sítio de significância para comparecer no discurso político, pode produzir outros efeitos ou mesmo provocar estranhamento, deslocamento de sentidos, já que os sentidos de vitória de uma campanha eleitoral não são os mesmos daqueles que ocorrem em um jogo esportivo.

Podemos, então, resumir a diferença entre o conceito de interdiscurso e a noção de intertextualidade em *Análise do Discurso* por meio do seguinte quadro:

Quadro 9.1

Conceito/ noção	Compreensão segundo a <i>Análise do Discurso</i>
Interdiscurso	Conceito que aponta para um dizer que não tem origem no sujeito que fala. Isso porque tudo o que se diz está sustentado por outros dizeres produzidos em outros lugares, por outros sujeitos, em diferentes situações e em outros momentos históricos. Muitas vezes, os dizeres e os sentidos retornam no que falamos como se fossem óbvios, evidentes, com um efeito de sentido verdadeiro. O conceito de interdiscurso aponta para um conjunto heterogêneo de sentidos, ou seja, para uma memória discursiva, o que inclui tanto a repetição quanto as lacunas e o esquecimento.
Intertextualidade	Noção que permite compreender a produção de sentidos no comparecimento de uma determinada sequência ou texto no interior de outro texto. Não se trata de uma relação neutra, já que, para a <i>Análise do Discurso</i> , a possibilidade de retomar esse outro texto e os sentidos que são produzidos nesse retorno estão diretamente relacionados ao modo como o sujeito se identifica ou não com aquilo que está sendo retomado.

Agora que situamos o horizonte teórico de nossa aula, vamos à próxima etapa. Ainda falaremos mais sobre intertextualidade, mas, por ora, encerraremos este tópico com uma atividade para tratar de partes do conteúdo até aqui abordado.

Atividade 1

Atende ao objetivo 1

Explique, com suas palavras, em que consiste a noção de interdiscurso para a Análise do Discurso.

Resposta comentada

É importante que, em sua resposta, você tenha abordado o atravessamento do interdiscurso em todo dizer. A marca do interdiscurso se faz de maneira a sustentar o que está sendo dito, mas pode também produzir outros sentidos. É válido considerar em sua elaboração que um sujeito se inscreve no discurso como aquele que diz e se filia aos dizeres sustentados pelo interdiscurso. Desse modo, você aponta para aquilo que estamos mostrando aqui: o interdiscurso se inscreve enquanto aquilo que foi dito em outro lugar, em diferentes circunstâncias, por outros sujeitos, e que foi até mesmo esquecido, mas retorna como já dito.

A intertextualidade segundo a perspectiva da Análise do Discurso

Como você pôde compreender, a disciplina que embasa a perspectiva teórica deste curso sobre leitura, a Análise do Discurso, busca apon-

tar para os processos de produção de sentido nas relações que determinados textos produzem com outros.

Em uma análise discursiva, o analista pode recortar determinados termos, expressões ou enunciados de um texto e analisar os efeitos de sentido que são produzidos.

Considerando os efeitos de sentido produzidos nas relações intertextuais, que são nosso enfoque desta aula, o analista está interessado em compreender como determinados fragmentos de um texto podem ser retomados no interior de outro texto e quais os sentidos que podem ser produzidos nessa(s) retomada(s). Lembrando: nesse caso, não se trata simplesmente de uma repetição, porque os sentidos podem ser diferentes.

Um exemplo possível para esse tipo de análise é a citação. Quando um determinado autor cita outro (em obras acadêmicas, literárias etc.), cabe ao analista do discurso situar algumas pistas das relações de sentido que são produzidas no processo de citar, retomar o outro. É importante destacar novamente que, inscritos na Análise do Discurso, esse percurso de análise envolve a compreensão de que é preciso, durante o estudo, levar em conta alguns aspectos, tais como: quem diz, para quem diz, quando e onde diz, qual é a formação social mais ampla na qual se insere esse dizer.

Para apontar o funcionamento da intertextualidade, elegemos um trabalho filiado à Análise do Discurso que investiga os efeitos de sentido produzidos em uma citação. Trata-se de uma análise desenvolvida por Bethania Mariani (1995) a respeito de uma citação que o gramático e filólogo Celso Cunha faz do Diretório de Pombal em três textos, isto é, em três momentos de sua escrita acadêmica, Celso Cunha cita o Diretório de Pombal para apontar que há diferenças entre o português do Brasil e o de Portugal.

O Diretório de Pombal foi decisivo para nosso futuro linguístico, pois esse documento, emitido em 1757, impôs que somente a língua portuguesa fosse falada em território brasileiro e que apenas ela fosse ensinada nas escolas. Ficaram proibidas outras línguas de contato entre os povos (índios, brancos e negros), como a língua geral. Uma das consequências dessa determinação foi a completa dominação da língua portuguesa em território nacional (exceto na Amazônia), passados 40 anos de sua imposição.



Você sabe o que significa a expressão *língua geral*? Para conhecer, relembrar ou aprimorar seus conhecimentos sobre o que foi a língua geral no Brasil, acesse o *link*: http://www.labeurb.unicamp.br/elb/indigenas/lingua_geral.html.

Nesse estudo, Mariani busca compreender quais são os efeitos de sentido produzidos a partir de um fragmento que originalmente foi escrito para o Édito de Pombal e que é retomado em três trabalhos do professor Cunha. Como vimos, na Análise do Discurso não se compreende essa retomada como uma repetição, já que pode haver deslocamentos de sentidos nesse processo. Assim, que tal situarmos algumas leituras empreendidas nessa análise a respeito da citação? Será possível que uma mesma citação produza diferentes efeitos de sentido mesmo quando feita por um mesmo autor?

Para ter mais condições de compreender a leitura empreendida pela autora, é importante que você conheça a citação que está sendo analisada, não é mesmo? Relembremos que se trata de um “fragmento do édito promulgado pelo Marquês de Pombal, em 3 de maio de 1757, aplicado inicialmente no Pará e no Maranhão e estendido em 17 de agosto de 1758 para todo o Brasil” (MARIANI, 1995, p. 130). Embora a citação seja a mesma, há pequenas diferenças em suas ocorrências, mas que não interferem em nossa exposição. Apresentamos a seguir uma das versões analisadas por Mariani (1995):

sempre foi máxima inalteravelmente praticada em todas as nações que conquistaram novos domínios introduzir logo nos povos conquistados o seu próprio idioma, por ser indispensável, que este é um meio dos mais eficazes para desterrar dos povos rústicos a barbaridade dos seus antigos costumes e ter mostrado a experiência, que ao mesmo passo que se introduz neles o uso da língua do Príncipe, que os conquistou, se lhes radica também o afeto, a veneração e a obediência ao mesmo Príncipe. Observando, pois, todas as Nações polidas do Mundo este prudente e sólido sistema, nesta conquista se praticou pelo contrário, que só cuidavam os primeiros conquistadores estabelecer nela o uso da

Língua, que chamamos geral, invenção verdadeiramente abominável e diabólica, para que privados os índios de todos aqueles meios que os podiam civilizar, permanecessem na rústica e bárbara sujeição, em que até agora se conservam. Para desterrar esse perniciosíssimo abuso será um dos principais cuidados Diretores estabelecer nas suas respectivas povoações o uso da língua portuguesa, não consentindo por modo algum que os Meninos e Meninas, que pertencerem às escolas, e todos aqueles índios que forem capazes de instrução nesta matéria, usem da língua própria das suas nações ou da chamada geral, mas unicamente da Portuguesa, na forma que S. M. tem recomendado em repetidas ordens, que até agora não se observaram, com total ruína espiritual e temporal do Estado. (CUNHA, 1975, p. 72 apud MARIANI, 1995, p. 139).



Celso Ferreira da Cunha (1917-1989) foi professor, filólogo e ensaísta. Em 13 de agosto de 1987, foi eleito para a Academia Brasileira de Letras, assumindo a cadeira 35, que pertencera a José Honório Rodrigues. Sua vida acadêmica voltou-se, sobretudo, à reflexão teórica sobre a língua, e suas contribuições podem ser encontradas nas muitas gramáticas que publicou ao longo da vida, nos debates desenvolvidos em torno da norma culta e das variantes linguísticas, da história da língua, entre outros temas. Além dos inúmeros trabalhos acadêmicos de sua autoria que foram publicados, citamos aqui alguns de seus livros: *Língua, nação e alienação*, *Gramática da língua portuguesa*, *Nova gramática do português contemporâneo* (em colaboração com Luís Filipe Lindley Cintra), *Língua portuguesa e realidade brasileira* e *A questão da norma culta brasileira*.

Em seu trabalho, Mariani destaca que a citação, por exemplo, como espaço textual reservado a um enunciador outro, deve ser analisada também em sua localização no interior do texto que a apresenta. Em outras palavras, cabe ao analista do discurso interrogar: em que momento o sujeito-autor retoma, por meio de uma citação, um texto outro, produzido por outro autor? Quais são os efeitos de sentido que se

produzem nessa retomada, levando-se em conta o momento do texto escolhido para fazer tal citação? Esse é um exemplo das possibilidades de leitura que a Análise do Discurso permite sobre intertextualidade. Não se pode desconsiderar que são de responsabilidade do analista as perguntas a serem respondidas em sua investigação.

Mariani afirma que “não se cita qualquer enunciado em qualquer texto” (1995, p. 133), ou seja, há um processo de identificação ou não identificação para que um determinado autor cite o texto de outrem. Pode-se compreender, então, que um autor se filia ou não aos sentidos produzidos pelo discurso do outro e o recorte, a citação de seu texto, comparece nesse outro como uma marca textual dessa filiação de sentidos ou não, como modo de corroborar o que está colocado no texto do outro autor ou contrapor-se a isso.

Que tal um outro exemplo para entendermos ainda mais esse funcionamento? Durante o regime militar brasileiro, um *slogan* que circulou fortemente foi este: “Brasil – ame-o ou deixe-o”. Esse mesmo enunciado comparece em um fragmento de uma música da banda Engenheiros do Hawaii.

Chuva de containers

(Engenheiros do Hawaii)

Triste vocação

A nossa elite burra se empanturra de biscoito fino

Triste sina, América Latina

Não escaparemos do vexame

Não caberemos todos em Miami

Ame-o ou deixe-o

(GESSINGER; LICKS; MALTZ, 1992).

Perceba que o último verso retoma e cita o discurso publicitário do governo militar. Mas, se durante o regime militar, os efeitos de sentido sobre o *slogan* apontavam para um ufanismo, um funcionamento voltado ao orgulho de ser brasileiro e de se viver sob tal regime, no fragmento da música a retomada produz outro efeito de sentido: o de crítica aos destinos da América Latina, com marcas que retomam o Brasil justamente pela citação que é feita do *slogan* construído durante o regime militar.



Quer conhecer a música “Chuva de containers”, da banda Engenheiros do Hawaii? É só pesquisá-la no YouTube, que traz várias versões.

É justamente a citação que, de acordo com Mariani (1995), permite que lancemos mão das noções de intertexto e intertextualidade com base na Análise do Discurso. Segundo a autora, “Por intertexto, na Análise do Discurso, entendem-se os fragmentos de fato citados por uma formação discursiva, já intertextualidade designa os tipos de citação que esta formação discursiva aceita.”

Por formação discursiva, como já foi escrito no início desta aula, compreende-se tudo aquilo que pode e deve ser dito em uma dada conjuntura, de acordo com a posição ocupada por um determinado sujeito. Para Pêcheux ([1975] 1997), as formações discursivas

[...] determinam o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma harenga, um sermão, um panfleto, uma exposição, um programa, etc.) a partir de uma posição [sujeito] dada numa conjuntura, isto é, numa certa relação de lugares no interior de um aparelho ideológico, e inscrita numa relação de classes. (PÊCHEUX, [1975] 1997, p. 166-167).

Mariani, seguindo Pêcheux, elabora explicações sobre as formações discursivas, afirmando que, por meio da análise delas, pode ser depreendida “a *matriz* da constituição de sentidos” (1995, p. 133). Esses sentidos não podem ser considerados em sua verdade ou mentira, mas como “sentidos em relações de forças em uma época dada. Sentidos dominantes aparecem como evidentes, transparentes e únicos, parecem até familiares, e isso é resultado da predominância de uma formação discursiva sobre as demais.” (MARIANI, 1995, p. 133).

Desse modo, qual a relação entre intertextualidade, citação e formação discursiva? Para a Análise do Discurso, os gestos de interpretação que os leitores fazem ao ler vão acontecendo à medida que o sujeito leitor vai se identificando com os sentidos produzidos nas formações discursivas. Da mesma forma, quando escrevemos um texto, quando

nos colocamos na função de autor, nosso texto vai sendo marcado e determinado por nossa inscrição em determinadas formações discursivas, ou seja, pelas identificações que já trazemos a determinados sentidos. A citação, funcionando como um modo de fazer comparecer o discurso do outro ao texto presente, permite que sejam depreendidas as filiações de um sujeito a uma determinada formação discursiva.

É muito importante observar que não se está tratando da citação somente como uma questão interna ao texto. O fio do discurso, a superfície linguística comparece como questão de análise. Ocorre que, de acordo com a perspectiva discursiva, a citação, assim como uma nota de rodapé, ou seja, expressões e enunciados que comparecem como intertextos, apresenta um funcionamento cuja análise remete a uma conjuntura mais ampla, a uma formação social e, por isso, relaciona-se à história e às ideologias. Isso se dá porque a Análise de Discurso compreende que qualquer palavra, expressão ou enunciado funciona ideologicamente à medida que permite apontar para alguns sentidos que circulam na sociedade e que comparecem em um determinado discurso a partir de suas filiações ideológicas.

Do ponto de vista da Análise do Discurso, vamos dizer que há uma identificação do sujeito-autor à determinada formação discursiva, e é essa identificação que permite o comparecimento ou não de uma citação em um determinado texto.

Tal processo de identificação depende da função que a citação terá no interior do texto que a traz. Uma mesma citação pode ser utilizada para conferir um efeito de verdade ou de mentira a um dado argumento construído no texto. Não há fixidez nos sentidos construídos a partir de uma citação, de uma palavra, de uma expressão ou enunciado. A leitura, como vimos nesta e em aulas anteriores, pode deslizar, produzir diferentes efeitos de sentido e, mesmo uma citação, quando recortada do texto original para comparecer em outro texto, na relação de intertextualidade, pode produzir sentidos diferentes, até mesmo contraditórios.

Vamos, por meio de um exemplo, mostrar como os sentidos de uma mesma palavra podem deslizar. Veja as imagens:



Rob Ferguson jr

Figura 9.1: Paciente que sofre de anorexia nervosa.

Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Anorexia_nervosa.

**Figura 9.2:** *The hungry lion throws itself on the antelope*, de Henri Rousseau (1905).

Fonte: <http://www.wikiart.org/en/search/hungry>.

Se pedíssemos que as imagens fossem interpretadas a partir do termo *fome*, você diria que o termo produz o mesmo efeito de sentido em ambas? Provavelmente não, certo? De fato, podemos compreender que cada uma delas produz efeitos distintos a partir do termo *fome*: se a primeira imagem apresenta uma pessoa que se recusa a comer, ou seja, que escolhe – por motivos conscientes ou não – passar fome (uma fome extrema e, às vezes, mortal), a segunda traz a imagem de um animal que está, justamente, lutando para saciar sua fome.

Então, que fique marcada a leitura da perspectiva discursiva: as relações produzidas entre intertextos não são estáveis, o processo de leitura

de uma mesma citação, por exemplo, pode fluir, de acordo com as filiações ideológicas em jogo.

Vamos recapitular este tópico? Como vimos, Mariani (1995) analisa o comparecimento de uma citação do Diretório de Pombal em diferentes textos de Celso Cunha. Também compreendemos que, nesse empreendimento analítico, a leitura da autora volta-se sobre aspectos da intertextualidade que permitem ser consideradas questões de ideologia e de formação social mais ampla, posto ser essa a perspectiva de leitura com a qual trabalha a *Análise do Discurso*. Após todo esse nosso percurso, resta mostrarmos as conclusões da autora, já que são elas que apontam, também, para as direções a que podem chegar esse possível modo de leitura sobre a intertextualidade.

De acordo com Mariani, as citações do texto do Diretório de Pombal nos trabalhos de Celso Cunha produzem diferentes efeitos de sentido. Se, em um primeiro momento, o discurso de Cunha parece inscrever-se em uma filiação que aponta para as diferenças entre o português do Brasil e o de Portugal, em outro momento essas diferenças são minimizadas e, por fim, a leitura da autora aponta para um intertexto que mantém o imaginário da supremacia da língua portuguesa. Por isso, para a *Análise do Discurso*, não importam quais sejam as intenções do autor em uma determinada produção discursiva: para essa perspectiva teórica, os sentidos sempre podem ser outros. Mas isso não significa, deixemos claro, que possam ser quaisquer sentidos, afinal, como vimos, há uma matriz de sentidos que funciona determinando o que pode e deve ser dito.

Antes de continuarmos nosso estudo, vamos fazer uma atividade para você retomar alguns pontos trabalhados nesta seção.

===== **Atividade 2** =====

Atende ao objetivo 2

Assinale as questões como verdadeiras ou falsas. Justifique as respostas falsas.

() A perspectiva da *Análise do Discurso* propõe uma leitura acerca da intertextualidade que leva em conta apenas os elementos internos do texto.

() A citação é o único modo de compreender as relações intertextuais entre discursos, na leitura proposta pela Análise do Discurso.

() Os sentidos das palavras não são estáveis, ou seja, não podemos compreender os sentidos produzidos sempre de maneira fluida, já que de um texto para outro eles podem sofrer mudanças. A palavra *povo*, por exemplo, pode apresentar diferentes sentidos, considerando-se o discurso em que comparece, o sujeito que produz esse discurso e suas circunstâncias (imediatas e mais amplas).

() Mariani, em seu artigo, apresenta um mesmo efeito de sentido para as citações apresentadas por Celso Cunha do Diretório de Pombal.

() A formação discursiva é um conceito da Análise do Discurso e consiste no que pode e deve ser dito em uma dada conjuntura a partir de uma posição que o sujeito ocupa no discurso.

Resposta comentada

(F) A perspectiva da Análise do Discurso propõe uma leitura acerca da intertextualidade que leva em conta não apenas os elementos internos do texto, mas também elementos mais amplos, como a formação social, os sujeitos envolvidos na produção do discurso, a formação discursiva, entre outros.

(F) A citação não é o único modo de compreender as relações intertextuais dos discursos: essa compreensão pode ocorrer observando-se o funcionamento de notas de rodapé, por exemplo, e também de palavras, expressões e enunciados que comparecem nos textos.

(V)

(F) Mariani, em seu artigo, apresenta diferentes efeitos de sentido para as citações apresentadas por Celso Cunha. Se, em um determinado momento, ele as traz para demonstrar as diferenças entre a língua portuguesa do Brasil e a língua portuguesa de Portugal, vai apaziguando essas diferenças e, por fim, inscreve-se em uma formação discursiva dos gramáticos.

(V)



Conclusão

Conhecer os procedimentos de leitura de um determinado texto ou discurso a partir de uma perspectiva teórica é fundamental em nosso percurso teórico. Nesta aula, conhecemos um pouco do percurso teórico que a Análise do Discurso empreende sobre a noção de intertextualidade, tendo em vista a de interdiscurso.

Como você pôde compreender, não se trata de uma noção cujo processo de leitura e análise se volte somente à superfície linguística. Ele leva em conta fatores outros, como, quem diz, o que diz e em que circunstâncias, ou seja, uma questão que queremos enfatizar é que, na perspectiva da Análise do Discurso, não há neutralidade quando uma palavra, expressão ou enunciado é retomado em um texto. Por outro lado, não são levadas em conta as intenções do sujeito que ocupa a função-autor, mas quais as filiações ideológicas em jogo na retomada ou citação do texto (palavra, expressão, enunciado). É possível, até mesmo, que sejam produzidas contradições nos efeitos de sentido. Assim, estamos muito, muito longe de pensar que a leitura é um processo transparente. Pelo contrário, todo processo de leitura é opaco, porque atravessado por questões mais amplas, como a história e a ideologia é, que, por sua vez, funcionam na e pela linguagem.

Atividade final

Atende aos objetivos 1 e 2

Resuma, em suas palavras, a compreensão que se faz da intertextualidade a partir da perspectiva discursiva e como ela se difere da perspectiva da Linguística Textual.

Resposta comentada

Em sua resposta, busque desenvolver os diferentes aspectos que envolvem as perspectivas da Linguística Textual e da Análise do Discurso. Sobre a primeira, é importante evidenciar que a análise da intertextualidade volta-se, sobretudo, aos mecanismos internos de um texto, mas também aos aspectos intencionais daquele que faz a relação entre textos: o autor.

Já em sua elaboração sobre a Análise do Discurso, é importante comentar que a intertextualidade remete aos diferentes modos de retomada de outros textos (textos, palavras ou expressões) que um determinado autor faz. Vale ressaltar em sua resposta que, além dos mecanismos internos de referência textual, são consideradas questões mais amplas, como a formação sócio-histórica, o lugar em que algo é dito, quem diz e para quem se dirige. Então, um modo de abordar a diferença entre essas perspectivas distintas é explicando que, na perspectiva da Análise do Discurso, questões ideológicas comparecem na leitura acerca da intertextualidade.

Resumo

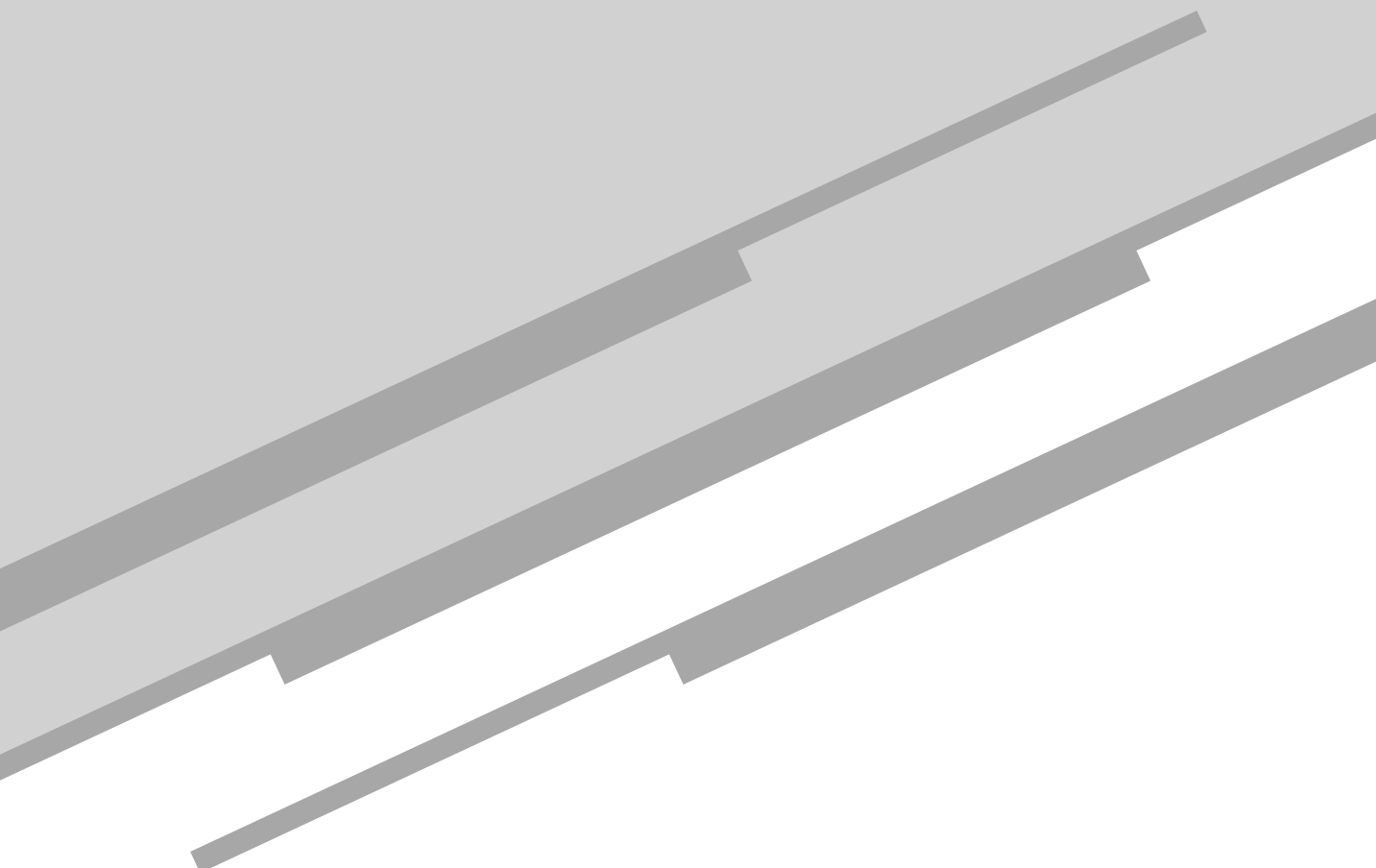
Nesta aula, compreendemos alguns dos modos pelos quais a Análise do Discurso empreende sua leitura considerando a noção de intertextualidade. Iniciamos marcando minimamente o ponto de vista da Linguística Textual para diferenciá-lo do que está em jogo na aula. Em seguida, diferenciamos intertextualidade de interdiscursividade, considerando que são conceitos importantes e que podem ser confundidos. Feitas essas considerações, apresentamos uma análise de Bethania Mariani (1995) que mostra como uma mesma citação de Celso Cunha, presente em diferentes textos, pode apresentar diferentes efeitos de sentido.

Informações sobre a próxima aula

Na próxima aula, você conhecerá dois dos mais importantes conceitos para a Análise do Discurso: arquivo e memória. Vamos estudá-los considerando algumas das relações que eles estabelecem com a questão fundamental deste nosso curso, que é a leitura. Muitas aventuras ainda nos aguardam.

Aula 10

Leitura, arquivo e memória



*Bethania Sampaio Corrêa Mariani
Juciele Pereira Dias*

Meta

Apresentar os fundamentos da leitura em relação às noções de arquivo e de memória.

Objetivos

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

1. analisar a questão da leitura do arquivo na perspectiva discursiva;
2. reconhecer as diferentes definições de memória: memória institucionalizada, memória discursiva e memória metálica.

Introdução

Quando você lê ou ouve alguém falar a palavra *arquivo*, o que imagina?



Figura 10.1: Quais as três primeiras noções de *arquivo* que você lembrou?

Uma ou várias caixas cheias de documentos? Um armário com várias pastas? Materiais guardados para, talvez, um dia, serem consultados por historiadores, literatos, antropólogos ou jornalistas? Suas lembranças devem ter ido ao encontro dessas ideias, certo?

E sobre a palavra *memória*, que sentidos você relaciona a ela?



Figura 10.2: Quais as três primeiras noções de *memória* que você lembrou?

O que é memória, afinal, para você? Seriam as suas recordações sobre coisas de um passado distante, como a sua infância? Seria aquilo de que você consegue se lembrar após estudar para uma avaliação? Ou as lembranças das histórias de vida de seus pais e avós? Ou poderia ser, ainda, a memória da sociedade, das instituições, das tecnologias (cartão de memória, *pen drive*, *hard disc drive* (HD), nuvem)?

Diante das possibilidades de sentido apontadas para a palavra *memória*, considerando a questão da *leitura*, vamos nos centrar na relação desta com as noções anteriormente destacadas do ponto de vista da Análise do Discurso. Um lembrete: para a Análise do Discurso, os processos de produção de sentido estão sempre em relação uns com os outros e, em função desse postulado teórico, temos que “ler é saber que o sentido pode ser outro”, conforme nos disse Orlandi (1988, p. 7).

Quantos documentos ou testemunhos, escritos, falados ou audiovisuais, armazenados ou esquecidos, poderíamos e deveríamos ler hoje? Como exemplos, temos os arquivos da colonização, da escravidão, da imigração, da ditadura, das corrupções, das pacificações em favelas, entre outros. A partir disso, propomos a seguinte reflexão: *será que a leitura desses documentos se altera conforme o momento histórico em que se lê?*



Figura 10.3: O sigilo da ditadura: não ver, não ouvir, não falar.

Fonte: <http://brasil.indymedia.org/images/2010/12/482084.gif>.

Atividade 1

Atende ao objetivo 1

Vamos trabalhar com os sentidos de memória e arquivo sobre a ditadura? Temos em circulação diferentes tipos de documentos que compõem o imenso arquivo da/sobre a ditadura militar e que podem ser lidos de formas diferentes. Para tanto, como uma primeira proposta de leitura, pesquise na internet e ouça a música “Aos nossos filhos”, de Ivan Lins e Vítor Martins, interpretada por Elis Regina, e, depois, assista ao documentário *15 filhos*, dirigido por Maria Oliveira e Marta Nehring. Confronte os sentidos das palavras *pai*, *mãe*, *pais* e *guerrilheiros*, depreendidos a partir da música e do filme. Quais diferentes sentidos são encontrados nesse espaço de leitura do arquivo da ditadura?

Resposta comentada

A partir do documentário *15 filhos* e da música cantada por Elis Regina, você pode observar os vários sentidos de palavras como *pais* e *guerrilheiros*, inseridos no imenso arquivo disponível sobre a ditadura. Perceba que a palavra *guerrilheiros*, para o governo militar, apresenta sentido diverso daquele depreendido dos depoimentos dos 15 filhos.

Considerando a questão do trabalho de leitura do arquivo hoje e a divisão desse trabalho de leitura na sociedade, nesta aula nós estudaremos a *leitura* em relação ao trabalho com o *arquivo* e a *memória*.

O trabalho de leitura do arquivo

Em um texto intitulado “Ler o arquivo hoje”, Michel Pêcheux (2010, p. 51) afirma que, tradicionalmente, o *arquivo* é “entendido no sentido amplo de ‘campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão’”. Essa ideia se aproxima de uma concepção comum de arquivo

como aquele conjunto de documentos guardados para servirem de fonte de pesquisas realizadas ou possíveis de serem feitas.

O texto de Pêcheux problematiza a *leitura* e o modo como o desenvolvimento da informática estava se aproximando dessa questão: pela criação de grandes bancos de dados de empresas, pelos programas cuja finalidade é traduzir textos automaticamente, pelo trabalho de desambiguação de frases etc. Por exemplo: para ler um texto em outra língua, você já tentou usar um tradutor automático? Em caso afirmativo, você percebeu os problemas que ocorrem quando o texto é traduzido pela máquina? Enfim, o trabalho com a leitura do arquivo e do discurso documental/textual faz parte do cenário das discussões de Pêcheux, como veremos a seguir.

No início dos anos 1980, voltado para a noção de *leitura de arquivo* e tendo em vista a proximidade da informática com os trabalhos de tratamento dos textos, Pêcheux discursiviza sobre uma possível divisão social do trabalho da leitura, designada pela tradição escolar-universitária, respectivamente, como: 1) a cultura literária e 2) a cultura científica. Essas duas culturas têm sido separadas por um abismo ao longo de toda a história das ideias, desde a era clássica até a atualidade. Vamos ver como essas classes de cultura se definem?

A cultura literária

A *cultura literária* pode ser definida pelo trabalho de leitura dos profissionais autorizados à interpretação. Entre esses, estariam os historiadores, os filósofos e as pessoas de Letras, ou seja, aqueles “que têm o hábito de contornar a própria questão da leitura regulando-a num ímpeto, porque praticam cada um deles *sua* própria leitura (singular e solitária) construindo o seu mundo de arquivos” (PÊCHEUX, 2010, p. 50). Essas leituras singulares levam, geralmente, o *nome próprio dos autores*.

Um exemplo prático sobre os profissionais autorizados a ler e interpretar pode ser encontrado nas diferentes leituras da *Bíblia*. Durante os séculos XV e XVI, a Reforma Protestante e a Contrarreforma católica ocorreram, justamente, em função dos diferentes gestos de interpretação da obra, ou seja, a produção de sentidos para o texto sagrado foi um dos motivos geradores de confrontos e guerras.

Ainda como exemplo dessas práticas individualizadas, temos as grandes autoridades religiosas ou intelectuais que, ao longo do tempo,

foram responsáveis pela interpretação de grandes obras, seja ditando-as, escrevendo-as ou apenas conferindo seus respectivos *nomes próprios* como autores. No Boxe a seguir, temos o exemplo do trabalho dos copistas que reproduziam as obras de grandes autores, tais como Cícero, Virgílio e Tácito.



Os copistas e sua prática silenciosa

Você sabe qual foi o primeiro livro impresso na história?

No século XV, a prensa móvel foi inventada pelo alemão Johannes Gutenberg e o primeiro livro impresso foi a *Bíblia*. Até essa época, todo o trabalho gráfico (grafia) de produção de cópias de textos era realizado por homens, os copistas.



Figura 10.4

Jamais será excessivo insistir sobre o prodigioso trabalho dos *scriptoria* carolíngios. Milhares de manuscritos foram recopiados – quase oito mil foram conservados: as obras dos fundadores da Igreja, de gramáticos, poetas, prosadores. Graças aos copistas, uma grande parte da herança literária latina foi salva e preservada. Cícero, Virgílio, Tácito e muitos outros só se tornaram conhecidos pelo trabalho dos carolíngios (RICHÉ, 2014).

Compartilhamos o *link* para que você acesse o texto completo sobre os copistas: http://www2.uol.com.br/historiaviva/reportagens/quando_copiar_era_um_estimulo_intelectual.html.

Aproveitamos para sugerir que você leia *O nome da rosa*, livro escrito por Umberto Eco. É um belíssimo romance, que tanto retrata o ambiente medieval religioso como trata da censura, ou seja, do gerenciamento das leituras a que os jovens monges podiam ou não ter acesso nos mosteiros.

A cultura científica

A *cultura científica* diz respeito ao imenso trabalho dos anônimos, com a finalidade de gestão administrativa dos documentos. Por vezes, esse trabalho tem o objetivo de socializar métodos de tratamento em massa pautados na questão da objetividade, da facilidade de comunicação, de transmissão e de reprodução do arquivo textual, ainda conforme nos ensina Pêcheux. Ele se aproxima das ciências exatas, com o desenvolvimento da informática em meados do século XX.

Quando você lê sobre esses diferentes modos de trabalho com a leitura (cultura literária e cultura científica), é possível imaginar como isso se faz presente no nosso cotidiano, nos dias de hoje? Na *cultura literária*, por exemplo, quando você lê uma notícia, normalmente faz uma associação desta ao nome próprio do jornal ou da revista (*O Globo*, *Folha de S.Paulo*, *O Dia*, *Istoé*, *Veja*, *Caros Amigos* etc.), certo? Frequentemente, escutamos alguém dizer: “Li no Facebook uma notícia da *Veja*...” ou “Li no *Jornal do Metrô* que...”. Outras vezes, pode ainda associar a leitura feita ao nome próprio do jornalista ou colunista responsável, por exemplo, “Eu li um texto do Dr. Drauzio Varella sobre...”.

Já em relação à *cultura científica*, é possível lembrar o lugar e o valor do trabalho dos anônimos responsáveis pelo processo de leitura que levamos a cabo (revisores, tradutores, diagramadores, ilustradores, técnicos das gráficas) que, com o auxílio de tecnologias, buscam facilitar a leitura, tornando-a transmissível para a leitura em massa, ou seja, a leitura de um grande público.



O jornal na contemporaneidade

Hoje em dia, cada vez mais a cultura científica se faz presente em nossas leituras, produzindo apagamentos de todo um trabalho literário realizado. Você já parou para pensar em todo o processo que envolve a produção e a circulação de um jornal? Já imaginou que é fundamental o saber do vendedor da banca de jornal para apresentar o produto, assim como o saber do editor-chefe, responsável pelo gerenciamento da edição jornalística? O saber dos jornalistas e suas fontes ou seus entrevistados? O dos administradores das gráficas e dos técnicos de impressão, que operam as máquinas; o dos ilustradores e revisores de texto, que também trabalham para facilitar a leitura? Afinal, você já observou a força e os efeitos de apagamento de todos esses saberes em prol do nome próprio de um jornal/empresa na veiculação de uma notícia: “Eu li na *Folha de S.Paulo* hoje...”?

Essas são algumas questões para que você pense sobre as maneiras como as *culturas literária e científica* se confrontam e se atualizam no nosso cotidiano!

Entretanto, a produção das páginas do jornal conta também com um processo automatizado, como podemos conferir, por exemplo, no *site* da *Folha de S.Paulo*. Após serem produzidas na Redação, as folhas do jornal são impressas, contadas, empacotadas e expedidas mecanicamente no Centro Tecnológico Gráfico-Folha (CTG-F). Você pode ler mais sobre o processo de produção da *Folha* em: http://www1.folha.uol.com.br/institucional/centro_grafico.shtml).

Faça este exercício: busque refletir e pesquisar sobre o expediente de outros jornais, revistas, livros e filmes que façam parte das suas leituras!

Para a Análise do Discurso, conforme já foi mencionado, a questão da divisão social do trabalho da leitura do arquivo atravessa toda a história das ideias, reconfigurando-se em relação às diferentes conjunturas

sócio-históricas. As maneiras de ler, tanto na *cultura literária* quanto na *científica*, problematizaram métodos de leitura, cada uma apresentando suas próprias limitações. Se, de um lado, os *literatos* praticam uma leitura solitária, isolada em seu mundo de arquivos, sem confrontá-la com as práticas sociais cotidianas e com os demais leitores, de outro, temos os cientistas, voltados para o uso das máquinas e para as simplificações, que parecem se esquecer dos homens e de que eles não são máquinas.

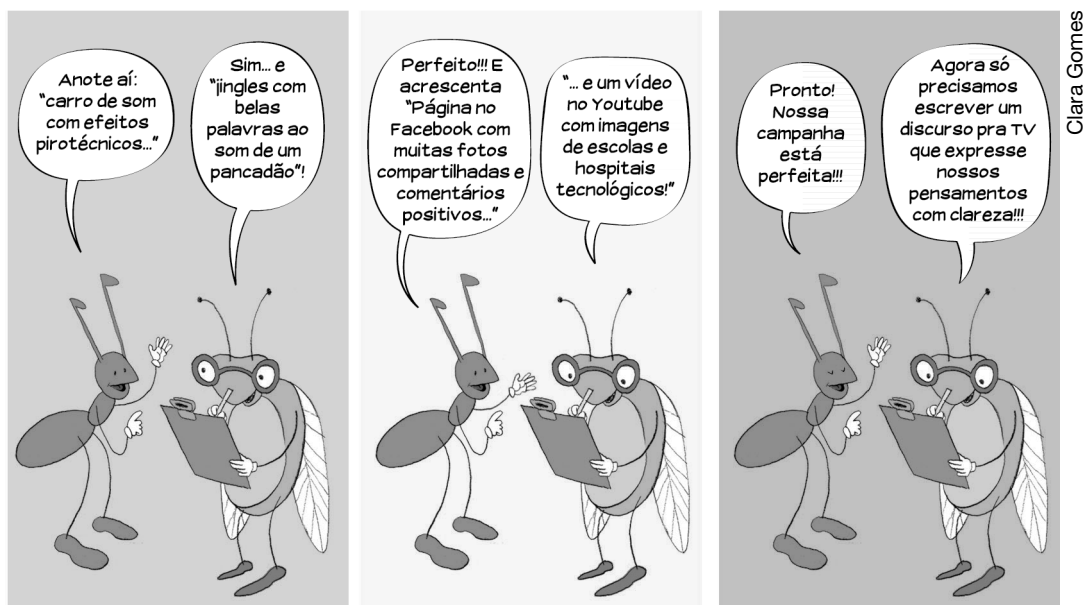


Figura 10.5: Clareza cotidiana.

Fonte: <http://bichinhosdejardim.com/renovacao-pirotecnica/>.

O trabalho de leitura do arquivo consiste em reconhecer e desconstruir as evidências práticas que organizam essas leituras, para que elas passem da decodificação do que o autor quer dizer para um trabalho de interpretação. Dito de outro modo, a leitura de arquivo é um trabalho sobre os efeitos de sentido, enquanto forma de desautomatizar os sentidos postos como evidentes (literais, únicos), rompendo com efeitos ideológicos da evidência do sentido único, de modo a se trabalhar a leitura enquanto interpretação, com a possibilidade de o sentido vir a ser outro.

Como exemplo, temos, a seguir, um documento com a música “Cálice”, de Gilberto Gil e Chico Buarque de Hollanda, vetada durante a ditadura militar.

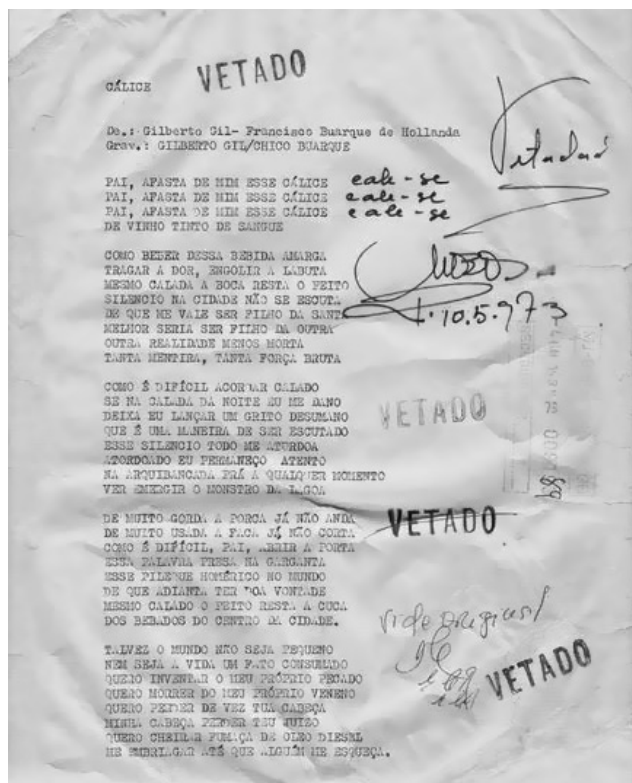


Figura 10.6: Documento do regime militar vetando a música “Cálice”.

Fonte: <http://www.documentosrevelados.com.br/geral/ascancoes-de-chico-buarque-no-contexto-da-ditadura-militar/attachment/calice/>

Quando fez a leitura da letra dessa música, você pensou nos sentidos da(s) palavra(s) “cálice/cale-se”, no imenso arquivo da ditadura? O que significa essa palavra de ordem nos dias de hoje e o que significou, por exemplo, nos cartazes das manifestações de junho e julho de 2013?

O enunciado “Cale-se”, na letra de Chico Buarque, era dirigido ao governo da ditadura militar, que, com a censura, vetava manifestações musicais, literárias e artísticas que demonstrassem resistência ao regime. Nas recentes manifestações de junho e julho de 2013, “cale-se” escrito em cartazes não significa o mesmo que significava nas condições de produção do período da ditadura militar. Como você já compreendeu, para a Análise do Discurso, as palavras e expressões não têm sentido em si mesmas. É sempre fundamental, em um trabalho de leitura, considerar que as condições de produção fazem parte dos processos de produção de sentidos: língua e história se interpenetram.

Vamos definir *arquivo*? Segundo Lucília Romão, Maria Cristina Leandro-Ferreira e Silmara Dela-Silva,

o arquivo se constitui a partir de uma conjuntura sócio-histórica em que certas interpretações podem ser tomadas como únicas pelo efeito ideológico de evidência, enquanto outras precisam ser apagadas, tidas como indesejáveis; e opera justamente aí na tensão entre o que pode e deve ser dito e o que pode e deve ser arquivado para circular ao público ou para dele se esconder (ROMÃO; FERREIRA; SILVA, 2011, p. 13).

Em meio a efeitos ideológicos de evidências e apagamentos de certas interpretações tomadas como únicas, no trabalho de leitura do arquivo, constrói-se um espaço polêmico das maneiras de ler e de tensões entre o que pode e o que deve ser dito. Isso ocorre entre as leituras de um documento postas em relação a leituras de outros diferentes documentos sobre o mesmo tema (como a ditadura), na relação do arquivo com a memória.

Atividade 2

Atende ao objetivo 1



Figura 10.7: Ditadura da ditadura.

Fonte: <http://bichinhosdejardim.com/?s=ditadura>.

Nesta aula, temos discutido a noção de arquivo em relação à questão da leitura. Trouxemos exemplos sobre diferentes documentos da ditadura militar, com o objetivo de desautomatizar sentidos postos como evidentes.

Considerando o percurso de leituras em *Análise do Discurso*, em algum momento você se questionou sobre os sentidos da palavra *dita-*

dura? A partir das discussões sobre o arquivo de tal regime e os efeitos de sentido dessa palavra, explique a noção de *leitura do arquivo* na perspectiva discursiva.

Resposta comentada

Considerando os exemplos de trabalho de leitura do arquivo pela perspectiva discursiva, esperamos que você proceda a uma desautoma-tização dos sentidos postos como evidentes (literais) sobre a palavra *ditadura*, com a finalidade de compreender os efeitos de sentido que ela pode ter, determinando outros temas polêmicos cotidianos, como a imposição de modelos de conduta em relação ao corpo, à política, à opção sexual, à religião, entre outros possíveis de serem imaginados. Para isso, você deve trabalhar com os sentidos em relação a outros sentidos, percorrendo relações com o tema proposto (a ditadura) em diferentes documentos (falados, escritos ou audiovisuais), construindo, assim, um espaço polêmico das maneiras de ler.

Memória institucionalizada, memória discursiva e memória metálica



Clara Gomes

Figura 10.8: Apagamento da memória.

Fonte: <http://bichinhosdejardim.com/?s=corpo>.

A leitura do arquivo é um trabalho em relação à memória do dizer, a sentidos já ditos que se atualizam em relação a acontecimentos do nosso cotidiano sociocultural.

Agora, volte às palavras que você anotou em relação aos sentidos de arquivo na Introdução desta aula!

Para nós, talvez seja evidente pensar, por exemplo, na palavra *arquivo* como um armário ou caixas de documentos. Possivelmente, em algumas décadas, os sentidos evidentes de *arquivo* serão outros, por exemplo, algum espaço da internet ou dos computadores, que já estão em circulação hoje. Desse modo, perguntamos: poderão ser esquecidos ou apagados os sentidos de *arquivo* relacionados com papel? Nessa linha de raciocínio, será que você pensou no sentido de arquivo relacionado com escritos em pedras, papiro, pergaminho?

Que memórias são essas que colocam alguns sentidos como cristalizados, evidentes ou oficiais? Como trabalhar com essa memória para que outros sentidos esquecidos ou silenciados possam emergir em nossas leituras? Quais os efeitos das tecnologias da informatização sobre a leitura do arquivo?

A seguir, discutiremos três tipos de memória – a memória institucionalizada, a discursiva e a metálica – e os modos como essas memórias operam sobre o trabalho de leitura do arquivo hoje.

Memória institucionalizada

O arquivo, em Análise do Discurso, segundo Orlandi (2002), é o discurso documental, também denominado *memória institucionalizada* ou *memória de arquivo*. “Essa memória tem relações complexas com o saber discursivo, ou seja, com o interdiscurso, que é a memória irrepresentável, que se constitui ao longo de toda uma história de experiência de linguagem” (ORLANDI, 2002, p. 11). Na aula anterior, a Aula 9, nós estudamos o conceito de interdiscurso. Neste momento, você pode reler sobre esse conceito para compreender melhor a ideia de que a memória institucionalizada deve estar relacionada ao interdiscurso para produzir sentidos.

A memória institucionalizada é aquela que não se esquece; é uma memória de arquivo sempre disponível para ser lembrada e está presente em instituições como museus, escolas, bibliotecas e memoriais (ORLANDI, 2013). Como exemplos de instituições, temos: o Museu da Língua Portuguesa e o Memorial da Resistência de São Paulo; o Museu Nacional, o Museu da República, o Memorial Getúlio Vargas, a Biblioteca Nacional e o Arquivo Nacional no Rio de Janeiro, além do Museu do Imigrante e do Memorial do Legislativo do Rio Grande do Sul. Você

já visitou alguma dessas instituições? Observou alguma diferença entre as ideias tradicionais, por exemplo, de museu, e os museus contemporâneos, com exposições não permanentes, ou exposições sobre acontecimentos da contemporaneidade? Você já se questionou como é possível haver um museu da língua portuguesa? O que é língua nesse museu?



No campo da Análise do Discurso, temos alguns trabalhos de leitura sobre o arquivo do Museu da Língua Portuguesa, que indicaremos nas Leituras recomendadas, ao final de nossa aula. Neste momento, indicamos a leitura da tese de doutorado de José Simão da Silva Sobrinho, intitulada *A língua é o que nos une: língua, sujeito e Estado no Museu da Língua Portuguesa*; trata-se de um exemplo de análise do funcionamento discursivo de um museu, e está disponível no seguinte endereço eletrônico: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000791468&fd=y>.

Se você não conhece o Museu da Língua Portuguesa, e mesmo que já o tenha visitado, procure olhar as imagens das exposições nesse trabalho de tese e observe como o autor procede à análise desse lugar de institucionalização da nossa língua.

Esse tipo de memória de arquivo acumula discursos legitimados pelas instituições, os quais reclamam por gestos de leitura, por interpretação. Segundo Orlandi:

A interpretação se faz, assim, entre a memória institucional (arquivo) e os efeitos da memória (interdiscurso). Se no âmbito da primeira a repetição congela, no da segunda a repetição é a possibilidade mesma do sentido vir a ser outro, em que presença e ausência se trabalham, paráfrase e polissemia se delimitam no movimento da contradição entre o mesmo e o diferente. O dizer só faz sentido se a formulação se inscrever na ordem do repetível, no domínio do interdiscurso (ORLANDI, 1996, p. 68).

A *memória institucionalizada* é, portanto, aquela da ordem do sentido literal, que se faz registrar por gestos de leitura e é inscrita na ordem do repetível em relação ao interdiscurso. Contudo, nela, as leituras de um documento devem ser colocadas em relação às de outro, promovendo um espaço de confronto entre diferentes maneiras de ler o arquivo, trabalhando com os efeitos da memória e fazendo emergir sentidos outros.

Vamos pensar em uma leitura institucionalizada que ocorre no curso de Letras? Trata-se da leitura canônica que se faz do livro *Curso de linguística geral*, por exemplo. Em geral, desse livro, apenas alguns capítulos são separados para leitura, somente alguns conceitos são selecionados e repetidos nos manuais de linguística. Na maior parte das vezes, repete-se apenas que o livro foi redigido pelos alunos de Saussure, mas raras vezes se fala que Saussure foi um neogramático que pesquisava incessantemente os anagramas. Fica como sugestão, de modo a ampliar essa leitura institucionalizada: que tal fazer uma pesquisa sobre o chamado Saussure dos anagramas?

Memória discursiva

Na perspectiva discursiva, a leitura do arquivo deve se dar por uma relação contínua com a memória discursiva. Diferente da memória institucionalizada, a *memória discursiva* “é um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização... Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contradiscursos” (PÊCHEUX, 1999, p. 56). Essa memória se estrutura pelo esquecimento, condição necessária para que os sentidos se inscrevam na ordem do repetível e, desse modo, produzam diferentes efeitos quando retomados.

Quantas vezes você já esqueceu coisas, falou algo e, depois, acabou lembrando? Pode ser um filme, livro ou notícia que tenha lido há algum tempo e que, quando relê/revê, essa leitura retoma os mesmos sentidos, mas de maneira diferente, produzindo novos efeitos. Esse é um efeito produzido pela memória do dizer, esse espaço móvel do qual falamos anteriormente.



Clara Gomes

Figura 10.9: Redes sociais hoje.

Fonte: <http://bichinhosdejardim.com/o-espelho-da-verdade/>.

Memória metálica

Quando falamos em memória, falamos também sobre os esquecimentos, o já dito, as repetições e as possibilidades de outros dizeres, ou seja, as projeções futuras. Anteriormente, vimos duas noções de memória definidas por Orlandi (1996, 2002) e Pêcheux (1999). A *memória institucionalizada*, aquela que não esquece, que trabalha com o sentido instituído, congelado, e a *memória discursiva*, ou seja, a memória que se estrutura pelo esquecimento e funciona como um espaço móvel de divisões e repetições históricas, que trabalham na tensão entre o mesmo e o diferente. Agora, apresentamos uma terceira noção de memória, a *memória metálica*, advinda da informatização e que pode ser relacionada com a cultura científica, estudada anteriormente.

A *memória metálica* é “a memória da máquina, da circulação”, que se produz “por um construto técnico (televisão, computador etc.)” (ORLANDI, 2010, p. 9). Ela é a memória da repetição seriada, definida pela quantidade, pela circulação midiática e pela velocidade das novas tecnologias de linguagem.

Certamente, você já se deparou com a leitura de uma notícia polêmica ou trágica, publicada em uma rede social, que em poucos minutos começa a ser compartilhada; outra situação que você por certo já experimentou foi verificar o surgimento de outras notícias equivalentes, aparentemente repetindo o mesmo sentido, a mesma informação, insistentemente, em curto espaço de tempo. Usamos aqui a palavra *informação* para acentuar que o efeito dessa proliferação de sentidos aparentemente repetidos visa reforçar a ideia de que se trata de compartilhamento de informação neutra e objetiva. No entanto, esse efeito de repetição apaga a produção e o deslocamento de sentidos justamente porque apaga as

condições históricas em que eles são produzidos. Outro aspecto importante: essa circulação acelerada é efeito da *memória metálica*, daquele trabalho de tornar mais fácil a reprodução dos textos pelo uso das máquinas (computadores, *smartphones*, *tablets*), mas que acaba “reduzindo o saber discursivo a um pacote de informações, ideologicamente equivalentes, sem distinguir posições” (ORLANDI, 1996, p. 16).



A memória da máquina tem uma organização própria, seriada, estatística, que possibilita a construção de bancos de dados. Como curiosidade, você pode acessar as palavras mais buscadas no banco de dados do Google em 2014: <http://www.google.com.br/trends/2014/>.

Você pode explorar algumas dessas buscas, por exemplo, pesquisando sobre quando, naquele ano, o avião da Malasya Airlines desapareceu; você lembra? Nesse *link*, o Google indica que foram feitas mais de 200 milhões (!) de pesquisas pelo assunto em 2014.

Este é um momento de reflexão sobre as maneiras como as repetições no campo da informatização afetam nossa vida cotidiana. Talvez, paradoxalmente, nós soubéssemos detalhes sobre a queda de um avião internacional e pouco ou nada, por exemplo, sobre medidas em votação nas instâncias políticas da administração universitária, municipal, estadual, federal, entre outras.

Deixamos aqui um comentário e uma questão em aberto para você pensar: a memória metálica deixa disponível na *internet* o conjunto de repetições e produz, dessa forma, um efeito de completude. Quando se realiza uma pesquisa na internet, essas repetições produzem e reforçam ainda mais uma evidência dos sentidos ou apenas ficam como uma mera repetição seriada/ quantitativa?

Com a informatização, há um processo de homogeneização dos efeitos de sentido em direção à univocidade, aproximando a ordem da língua do campo das ciências exatas e da ordem do lógico-matemático

(ORLANDI, 1996). Por exemplo, nessa lógica, o homem não pode ser casado *e* solteiro. Apesar disso, na sociedade contemporânea, há algumas pessoas que têm o estado civil registrado como *solteiro*, mas são *casadas* perante a sociedade e a lei; há ainda aquelas cujo estado civil é *casado*, mas que já vivem separadas, com novos companheiros. Esses exemplos facilitam a compreensão do funcionamento da *memória metálica*, que está relacionado à leitura de dados e códigos. Essa memória é a digital, a memória da informação de massa (ORLANDI, 2013).

Atualmente, é muito importante compreendermos o funcionamento dessas memórias (institucional, discursiva e metálica) pois, segundo Orlandi (2013), uma é frequentemente tomada pela outra em um jogo em que se alimenta o poder da memória. Como diz Pêcheux (2010, p. 55), citando Milan Kundera, “quando se quer liquidar os povos, se começa a lhes roubar a memória”, ou seja, começa-se a impossibilitar a capacidade dos homens de significar, de interpretar, de produzir diferentes sentidos.

Atividade 2

Atende ao objetivo 2

Associe as noções de memória institucionalizada, memória discursiva e memória metálica com suas respectivas definições:

(MI) Memória institucionalizada

(MD) Memória discursiva

(MM) Memória metálica

() É a memória que se estrutura pelo esquecimento.

() É a memória em que os sentidos estão cristalizados.

() É um espaço móvel de divisões, disjunções, deslocamentos e retomadas.

() É a memória da máquina, da circulação, produzida por um constructo técnico.

() É a memória em que se produz um espaço polêmico, de desdobramentos, de rupturas e de contradiscursos.

Resposta comentada

(MD) A memória discursiva se estrutura pelo esquecimento.

(MI) A memória institucionalizada ou memória de arquivo é aquela em que os sentidos estão instituídos, congelados, cristalizados e demandam gestos de leitura do arquivo.

(MD) A memória discursiva é um espaço móvel de divisões, disjunções, deslocamentos e retomadas.

(MM) A memória metálica é a das novas tecnologias, advindas da informatização, com a finalidade de “facilitar” a circulação e a massificação da informação no espaço digital, na atualidade.

(MD) Pela memória discursiva produz-se um espaço polêmico de leituras do arquivo em que se dão rupturas, desdobramentos e abre-se a possibilidade de um sentido vir a ser outro.



Conclusão

O trabalho de leitura do arquivo, hoje, é um desafio aos profissionais das Letras, diante do desenvolvimento de técnicas e tecnologias que nos permitiram guardar um grande número de documentos em instituições e em espaços digitais, como é o das máquinas (*pen drives*, *HDs*, servidores).

Com isso e com os efeitos das memórias das instituições e das máquinas, para a Análise do Discurso, a *leitura do arquivo* consiste no desafio de fazer um trabalho de desautomatização dos sentidos postos como evidentes, com a finalidade de compreender os efeitos de sentido que pode conter uma questão. Para isso, trabalha-se com os sentidos em relação a essas questões, percorrendo-as em diferentes documentos (falados, escritos ou audiovisuais), construindo, assim, um espaço móvel, polêmico das maneiras de ler e, finalmente, aberto à interpretação.

Atividade final

Atende aos objetivos 1 e 2

Resuma, com suas palavras, a partir da perspectiva discursiva, a questão da leitura do arquivo em relação com a memória discursiva.

Resposta comentada

Em sua resposta, você deve considerar que a noção tradicional de arquivo é a de campo de documentos disponíveis sobre uma questão. Em nossa aula, pela perspectiva discursiva, debatemos sobre o arquivo enquanto discurso documental, posto em análise em relação com a memória discursiva. A partir disso, compreendemos que o trabalho de leitura do arquivo deve se dar pela construção de um espaço polêmico de leituras, de uma relação do arquivo consigo mesmo, em que as leituras de um documento se confrontam com as de outros. A análise discursiva do arquivo deve promover rupturas em relação às evidências ideológicas que produzem o efeito de univocidade do sentido, abrindo-o, desse modo, para a interpretação.

Resumo

Nesta aula, trabalhamos a noção de leitura na sua relação com as noções de arquivo ou memória institucionalizada, de memória discursiva e de memória metálica. Problematicamos a concepção tradicional de arquivo como campo de documentos disponíveis sobre uma questão e, pela perspectiva discursiva, debatemos sobre o arquivo enquanto discurso documental posto em análise em relação com a memória discursiva. Considerando as relações entre a memória e a atualidade, salientamos a importância de se desautomatizar em sentidos postos como únicos, literais, evidentes e, para isso, mobilizamos a questão de *leitura do arquivo*, pela qual é possível uma abertura para outros sentidos. Também desenvolvemos a ideia de que o trabalho de leitura do arquivo deve se dar pela construção de um espaço polêmico de leituras, em que o ato de ler um documento se confronta com leituras de documentos diversos. A análise discursiva do arquivo, na sua relação com a memória, pode pro-

mover rupturas em relação às evidências ideológicas, que produzem o efeito de univocidade/literalidade do sentido. A *leitura do arquivo*, desse modo, é um trabalho em relação à memória do dizer, aos sentidos já ditos, que podem vir a se atualizar em relação a acontecimentos do nosso cotidiano sociocultural.

Informações sobre a próxima aula

Na próxima aula, estudaremos sobre a sociedade e a cidadania, duas importantes questões para a Análise do Discurso. Vamos estudá-las em relação ao objeto fundamental do nosso curso, a leitura! Até breve!

Leituras recomendadas

MARIANI, B. S. C. Arquivo e língua nacional: percursos de pesquisas. In: ALMEIDA, E.; PAROLIN, M. I. (Org.). *Fronteiras de sentidos & sujeitos nacionais*. 1. ed. Cáceres: RG; Fapemat, 2012.

MARIANI, B. S. C.; MEDEIROS, V. G.; SILVA, S. (Org.). *Discurso, arquivo e...* 1. ed. Rio de Janeiro: 7Letras; Faperj, 2011.

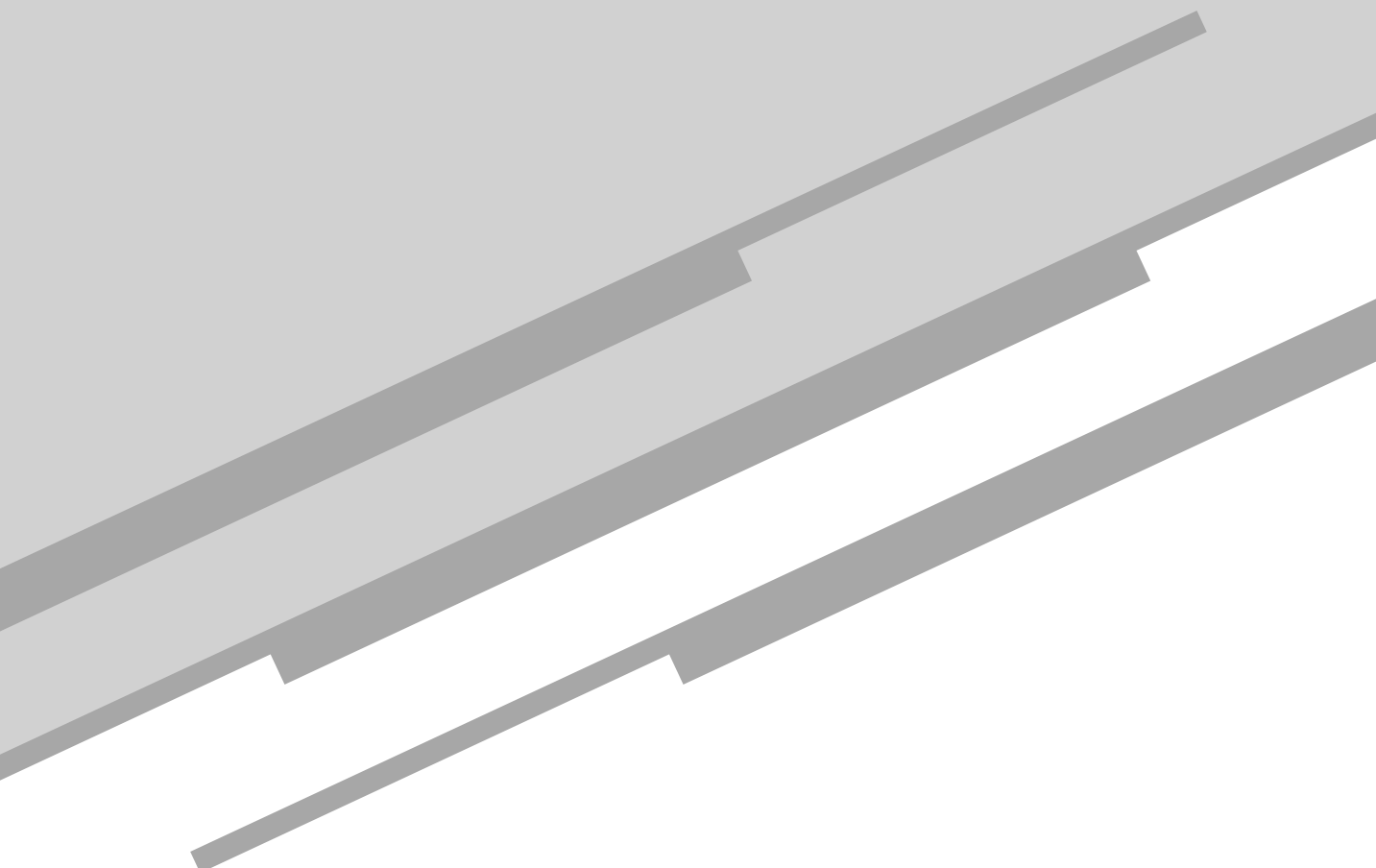
PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. P. (Org.). *Gestos de leitura: da história no discurso*. Tradução de Maria das Graças Lopes Morin do Amaral et al. Campinas: Unicamp, 2010.

ROMÃO, L. M. S. *Exposições do Museu da Língua Portuguesa*. São Paulo: Pedro e João Editores, 2011.

SCHERER, A. E.; ROMÃO, L. M. S. (Org.). Língua, museu e patrimônio. *Revista Letras*, Santa Maria, v. 23, n. 46, jan./jun. 2013.

Aula 11

Leitura, sociedade e cidadania



*Bethania Sampaio Corrêa Mariani
Raphael de Moraes Trajano*

Meta

Apresentar e discutir a questão da leitura na relação com sentidos institucionalizados para *sociedade* e *cidadania*, a partir do aparato teórico-reflexivo da Análise do Discurso.

Objetivos

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

1. examinar o modo como os processos de produção de evidências ideológicas de sentido direcionam os processos de leitura (significação) nas relações sociais, interditando a compreensão;
2. reconhecer o papel da escola na institucionalização de sentidos para *sociedade* e *cidadania* que padronizam os modos de inscrição dos sujeitos na cidade.

Introdução

Em aulas anteriores, você tomou conhecimento, no fluxo de distintas reflexões sobre leitura, de noções e conceitos que fundamentam uma análise discursiva, familiarizando-se com o que seja *pensar discursivamente*.

O que é sociedade? O que representa viver em sociedade? O que se pode entender por cidadania? E, afinal, o que tudo isso tem a ver com leitura? Essas são algumas das questões que nortearão esta aula, a fim de que possamos refletir a respeito da historicidade de sentidos que circulam como se fossem únicos, transparentes e inquestionáveis. Vamos pensar discursivamente sobre *leitura, sociedade e cidadania*?

Sociedade e cidadania: uma reflexão discursiva

Sabemos que um morador de rua é um sujeito que transita e se locomove pela cidade, em vivências que se cruzam e se apartam nos entrelaçamentos do espaço urbano. Em meio à correria do dia a dia, ao cotidiano agitado das cidades, na maioria das vezes, os moradores de rua são tratados tanto com desprezo quanto com indiferença pelos demais habitantes daquele meio. Em seu cotidiano, você já presenciou uma situação semelhante, isto é, uma situação de desprezo ou indiferença com pessoas que vivem nas ruas da cidade em que você mora? Relembre: como foi que isso aconteceu? O que você pensa sobre isso?

Dependendo das redes de sentido a que dado discurso está filiado, ora a população de rua é tomada como estorvo, ora como estatística, ou ainda como grave problema político (de segurança, saúde pública etc.) a ser solucionado.

Solucionar o problema é uma expressão que também reclama sentidos, ou seja, pode significar de formas diferentes, conforme seja enunciada a partir de uma ou outra posição social e ideológica. Paradoxalmente, estamos falando de sujeitos cuja presença costuma ser considerada uma ameaça, ao mesmo tempo que experimentam certa invisibilidade social. Poderíamos chamá-los de cidadãos?



Figura 11.1: Sujeitos invisíveis.

Fonte: <http://awvas.deviantart.com/art/O-mendigo-o-cracudo-e-o-zumbi-374900139>.

É comum a escola apresentar aos alunos definições prontas, respostas apropriadas, ou, como já estudamos em aulas anteriores, respostas que apresentam sentidos evidentes para a pergunta “O que é um cidadão?”, com sentidos legitimados por textos que comparecem em livros didáticos e verbetes de dicionários.

Você se recorda de alguma definição que tenha ouvido da palavra *cidadão*? Quais são as características de um cidadão? Escreva nas linhas abaixo aquilo que você lembrar.

O que é um cidadão?

_____		_____
_____		_____
_____		_____
_____		_____
_____		_____
_____		_____

*Diante dessas respostas,
você se considera um cidadão?*

Figura 11.2

Fonte imagem: <http://pixabay.com/pt/ilhas-salom%C3%A3o-pavilh%C3%A3o-662135/>.

Ao realizar uma busca no dicionário *Michaelis*, por exemplo, encontramos as seguintes definições para os verbetes *cidadão*, *cidadania* e *sociedade*:

cidadão – 1. habitante de uma cidade. 2. Indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado [...] (CIDADÃO, 2016);

cidadania – qualidade de cidadão (CIDADÃO, 2016);

sociedade – conjunto relativamente complexo de indivíduos de ambos os sexos e de todas as idades, permanentemente associados e equipados de padrões culturais comuns, próprios para garantir a continuidade do todo e a realização de seus ideais. Nesse sentido, o mais geral, a sociedade abrange os diferentes grupos parciais (família, sindicato, igreja etc.) que dentro dela se formam [...] (SOCIEDADE, 2016).

Você também pode realizar buscas no dicionário acessando o *link*: <http://michaelis.uol.com.br/>.

As definições mostradas são um exemplo de como sentidos dicionarizados para as palavras *cidadão*, *cidadania* e *sociedade* costumam remeter tanto à questão da habitação e circulação quanto à participação política dos sujeitos nas dinâmicas da cidade. Sujeitos que (con)vivem com outros sujeitos, de diferentes grupos, que exercem direitos civis e políticos, mas que também cumprem deveres e compartilham padrões culturais. Tais sentidos, reproduzidos em instituições como a família e a escola, circulam socialmente e se evidenciam como se fossem únicos, imutáveis e inquestionáveis.

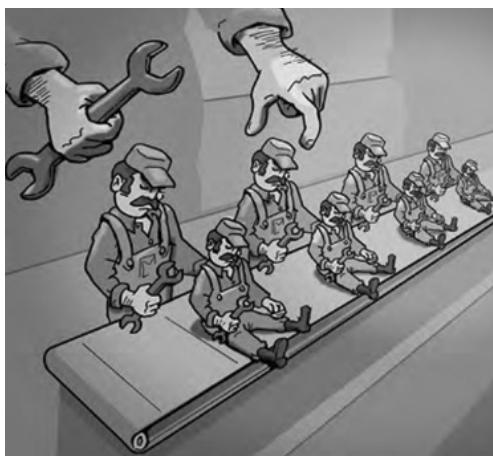


Figura 11.3: Repetição sem historicidade: o mesmo sem diferenças.

Tente realizar uma comparação entre o verbete do dicionário *Michaélis* e a citação a seguir:

Cidade não está no espaço definidor de cidadão, e a cidadania não está marcada pela separação cidade/campo, urbano/rural. Assim o sentido político de cidadão hoje não se define pela relação com a palavra cidade, mas com a palavra cidadania, e tanto cidadão quanto cidadania são definidas formalmente por uma relação de direitos com o Estado (GUIMARÃES, 2013, p. 16).

E então, como você relaciona o que é descrito no verbete do dicionário e a citação de Eduardo Guimarães?

É preciso ter em vista que a legitimidade conferida a certas definições deve ser entendida, em uma perspectiva discursiva, como resultante de um processo discursivo historicamente determinado, que produz um tecido de evidências fundamentador da transparência de sentidos, gerando a crença em um poder, em uma verdade, em detrimento de outros(as), como lemos em Costa (2011):

Em se tratando especificamente da escola, diremos que se encontra inscrita nas relações de poder de uma sociedade e tem seu funcionamento determinado, primeiramente, pela ideologia. Entendendo que a ideologia funciona, à luz da Análise do Discurso, de maneira a produzir um tecido de evidências, temos o que visa produzir a escola: um “consenso”, um tecido de evidências dentro de um grupo social, de modo que tenha o seu poder legitimado para que cumpra o seu papel de “reprodução cultural” (COSTA, 2011, p. 25).

Na definição do dicionário, há uma espécie de cidadão padrão, cujas práticas no dia a dia cidadão e as relações em sociedade obedecem a certas normas de convivência apoiadas em tradições morais e fundamentos legais. O que você pensa sobre essa homogeneização? Quais seriam suas consequências?

A introjeção de imaginários cristalizados sobre quem é cidadão e quem tem direito à cidadania provoca o apagamento do processo histórico de constituição daquilo que é apresentado como tradição a ser seguida, repetida. Mas em que isso resulta? Quais as consequências disso na vida dos sujeitos?

Muitas vezes deixamos de indagar, por exemplo: “Por que os sentidos para *cidadão* são estes e não outros?” e “O que está em jogo nas definições sobre quem tem ou não direito à cidadania?”. Tomar esses imaginários como sendo da ordem de uma verdade, como algo óbvio, transparente, impede que empreendamos importantes movimentos de reflexão e que questionemos os modos de configuração da sociedade, ou seja, que nos posicionemos politicamente.



Você já ouviu uma canção chamada “Senhor cidadão”, do cantor e compositor baiano Tom Zé? Leia um fragmento da letra:

Oh senhor cidadão
 eu quero saber, eu quero saber
 com quantos quilos de medo
 com quantos quilos de medo
 se faz uma tradição?
 Oh senhor cidadão
 eu quero saber, eu quero saber
 com quantas mortes no peito
 com quantas mortes no peito/ se faz a seriedade?

Gravada em plena ditadura militar (1972), a música representa uma crítica em relação aos estereótipos de trabalhador e de cidadão, a uma cidadania imposta através do medo diante da censura e da repressão características do regime militar. Na letra de “Senhor cidadão”, podem-se notar questionamentos em relação à constituição histórica do que se defende como tradição e seriedade.



Figura 11.4: Tom Zé.

Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Tom_Z%C3%A9.

Que tal realizar uma busca na internet pela letra completa e atribuir mais sentidos aos versos da canção?

Etimologicamente, a palavra *cidadania* deriva de *cidadão* (do latim *civis*) e *cidadão* se origina de *cidade* (*civitas*, em latim) (SILVA; MONTAGNER, 2007). Em um verbete publicado na Enciclopédia Discursiva da Cidade (Endici), disponível no *site* do Laboratório de estudos urbanos (Labeurb – Unicamp), Eduardo Guimarães, importante semanticista e professor da Universidade Estadual de Campinas, define a palavra *cidadania* como estando relacionada aos direitos civis e políticos dos sujeitos, direitos que os caracterizam enquanto cidadãos. Apesar de *cidadania* ser uma palavra derivada de *cidadão* que, por sua vez, deriva de *cidade*, para o autor, o sentido de *cidadania* permanece ligado ao de *cidadão*, mas não de forma semelhante ao sentido de *cidade*; isto é, ter cidadania não é pertencer a uma cidade (GUIMARÃES, 2013).

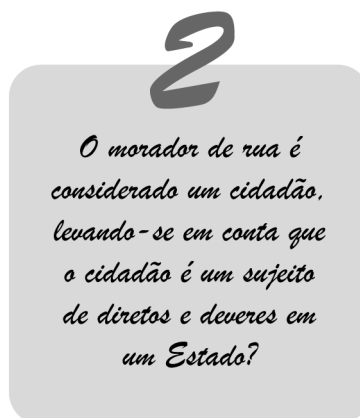
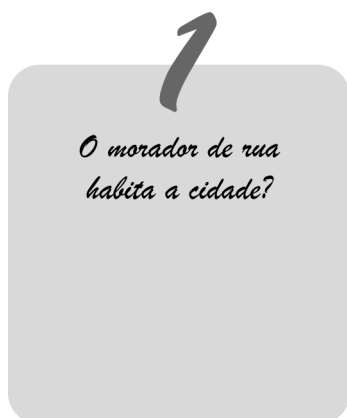
A palavra *cidadão* formou-se de *cidade*. Contudo, *cidade* é uma palavra que se especializou para significar a coexistência das pessoas num certo espaço. Está, pois, relacionada a *urbano*, que possui origem distinta. Assim sendo, a palavra *cidade* mantém relação com vocábulos como *urbano*, *habitante* e *população*, ao passo que a ideia de cidadania se relaciona diretamente com cidadão de direitos no âmbito do Estado (GUIMARÃES, 2013).



Você pode ler o verbete completo do semanticista e professor Eduardo Guimarães acessando o *link*: <http://www.labeurb.unicamp.br/endici/index.php?r=verbetes/view&id=44>.

Isso diverge, então, do que encontramos no verbete recortado do dicionário Michaelis, já que, para Guimarães (2013), ser habitante de uma cidade não coincide com ser cidadão. Se pararmos para pensar, o fato de

o sujeito habitar a cidade não significa que exerça seus direitos políticos e civis. Retomemos agora dois questionamentos:



Leia atentamente as frases abaixo. Você já leu ou ouviu alguma frase parecida com estas? Marque aquelas que você já ouviu. Caso se lembre de alguma outra, anote.

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> <i>"Resgate da cidadania"</i> | <input type="checkbox"/> <i>"Garantia da cidadania"</i> |
| <input type="checkbox"/> <i>"Construção da cidadania"</i> | <input type="checkbox"/> <i>"Conquista da cidadania"</i> |
| <input type="checkbox"/> <i>"Direitos à cidadania"</i> | <input type="checkbox"/> <i>"Promoção da cidadania"</i> |
| <input type="checkbox"/> <i>"Ação de cidadania"</i> | <input type="checkbox"/> <i>Outra: _____</i> |

Ainda de acordo com Guimarães (2013), a cidadania é um princípio que sustenta o ordenamento legal da Constituição de 1988, integrando inúmeras formulações de textos da mídia e das publicidades do Governo, em enunciados como: "resgatar a cidadania", "dar a todos o direito à cidadania". Para esse autor, tais enunciados acabam por significar que habitar um Estado não garante a cidadania, o que pode significar que o direito de todos não é, necessariamente, de todos, caracterizando uma contradição inerente às relações políticas.

As padronizações costumam funcionar como uma espécie de unificação, sustentadas por discursos religiosos, políticos, jurídicos etc., que ditam os direcionamentos da produção de efeitos de sentido entre interlocutores. Ou seja, nós crescemos ouvindo definições prontas sobre o que seja o bem, o mal, o certo, o errado, o justo, o injusto, o legal, o ilegal

etc. Assim, aprendemos a tomar certas definições como verdades, como sendo da ordem das certezas, o que nos leva a pouco (ou nada) questionar acerca de sua historicidade. Essa é uma boa entrada para refletirmos sobre o fato de determinadas unificações funcionarem como evidências ideológicas que atuam em favor da separação, tendo em vista que “a forma unitária é meio essencial da divisão e da contradição” (PÊCHEUX, 2009 [1975] p. 164).

Na Aula 5, empreendemos uma discussão acerca da inscrição de sujeitos em tradições que constroem evidências de unidade linguística por meio de normas padronizadas. Por exemplo, em meio ao aprendizado do que seja a norma culta (ou padrão) da língua, em que o aluno não se reconhece, é comum que o sujeito signifique como errada a maneira como se expressa em sua língua materna. É assim que reproduz enunciados tais como: “Eu falo errado demais” ou “Eu não sei nada de Português”. Esse é um exemplo de produção de evidências que resulta na reprodução absurda de preconceitos, tanto de sujeitos em relação a outros sujeitos, quanto de sujeitos em relação a si próprios por sua relação com a língua (MARIANI, 2008). Trata-se de homogeneização por meio de uma língua consensual, através de sentidos que vêm exclusivamente do outro, em construções estranhas aos sujeitos.

Pensar um estado de sociedade representa considerar um sem-fim de práticas recorrentes, mais ou menos dispersas, com suas relações sociais atravessadas de sentidos hegemônicos (FONSECA, 2012). As práticas, na Análise do Discurso, são tomadas como formas historicamente determinadas de controle da interpretação, em que se conformam lugares sociais de onde se pode e se deve fazer isto ou aquilo, visando à reprodução de uma ordem social. O Estado deve ser compreendido como uma organização política que comporta “sistemas de visibilidade e de legitimação daquilo que se diz e que pode ser dito” (FONSECA, 2012, p. 44).

Essa conceituação é de extrema importância, articulando-se precisamente aos objetivos da aula. Compreender que as evidências de sentido são ideologicamente determinadas – ou seja, que o que se toma como verdade é historicamente construído – abre leques para que reflitamos sobre o modo histórico de constituição de determinadas certezas. Essa produção de evidências se dá no interior de um funcionamento que tem o Estado, com suas instituições (a igreja, a escola, a família, o jurídico), como lugares de legitimação e de reprodução de estados de sociedade.

Há sentidos que circulam socialmente como verdades e que se institucionalizam em sistemas de visibilidade e legitimação que bloqueiam a

abertura à interpretação (por exemplo, na escola). No fim das contas, “o discurso da burguesia se caracteriza pela proclamação do ideal da igualdade, ao mesmo tempo em que organiza uma desigualdade real” (ORLANDI, 2008a, p. 37). Essa citação dialoga com a afirmação de Pêcheux (2009 [1975]) de que “no direito burguês, todos os homens são iguais, mas alguns o são mais que outros” (PÊCHEUX, 2009 [1975], p. 27).



Figura 11.5: Desigualdade real.

Fonte: <https://www.flickr.com/photos/affotojornalismo/2071729569/>.

Mas você deve estar se perguntando: o que exatamente tudo isso tem a ver com leitura?

Conforme já mencionado em aulas anteriores, a leitura não se restringe a atividades espontâneas ou coordenadas de decodificação de textos escritos. Ela precisa ser entendida enquanto necessidade de significar em condições específicas de produção, em que estão em jogo tanto os sujeitos e a situação que integra o contexto imediato quanto o contexto sócio-histórico e ideológico, que envolve determinações sociais, políticas e culturais (ORLANDI, 2012). Ler não representa uma escolha, mas uma condição que constitui nossas experiências no mundo enquanto sujeitos que – como você já sabe – se constituem na e pela linguagem.

Ler é saber que o sentido pode ser outro. Assim, podemos ler o que vemos na cidade quando circulamos para pegar um ônibus ou o metrô, quando vamos para alguma área pública de lazer ou quando fazemos fila no supermercado, por exemplo. É assim, também, que podemos ler, refletir e discutir os limites entre as definições de sociedade, cidadão e cida-

danía, – nos livros, nos dicionários, na mídia, nas leis – e o exercício, de fato, daquilo que é descrito e supostamente dado como garantia a quem preenche os requisitos necessários para ser considerado um cidadão.

Atividade 1

Atende ao objetivo 1

Primeiramente, pense em como você montaria um cenário para representar o que seja uma favela. Em seguida, faça uma busca e observe que sentidos padronizados compõem em dicionários para definir a palavra *favela*. Por fim, explique: como evidências ideológicas de sentido para *favela*, ou mesmo para *igualdade*, determinam processos de leitura (significação), isto é, o modo como atribuímos sentidos nas relações sociais?

Resposta comentada

A partir do que estudamos até aqui, você pode destacar, como caminho possível de reflexão, o fato de os dicionários – assim como os livros didáticos, as cartilhas, as leis – nos serem apresentados como instrumentos de consulta que nos conduzem para os sentidos das palavras, para o conhecimento sobre algo. Também pode mencionar como aquilo que comparece nesses instrumentos costuma ser tomado como verdade, o que os torna eficazes na padronização de determinados sentidos, em detrimento de outros possíveis. Nessa linha de reflexão, você pode citar instituições como a escola, a igreja e a família, as quais, ao longo de nossas vidas, apresentam-nos sentidos prontos, determinando e direcionando os sentidos que atribuímos nas relações sociais que estabelecemos enquanto sujeitos.

A individualização do sujeito pelo Estado

Ao abordar a relação entre indivíduo e sujeito, Orlandi (2008b) se propõe a “pensar a interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia, no simbólico” e “o processo de individualização do sujeito” (ORLANDI, 2008b, p. 21). Como vimos na Aula 5, ao ser interpelado pela ideologia, apaga-se para o sujeito o fato de os sentidos não estarem nele nem na língua. Apaga-se, portanto, o fato de que a língua se inscreve na história para que possa significar, constituindo-se o efeito de transparência da linguagem e do sujeito como origem de si e fonte do seu dizer.

Ainda na Aula 5, aprendemos que a constituição do sujeito se dá em sua entrada no simbólico via linguagem. Assim, o sujeito está condenado a significar o mundo, no contato com diferentes “objetos simbólicos” – uma música, um quadro (ORLANDI, 1996, p. 38) –, e, em face de qualquer objeto simbólico, ele é convidado a interpretar o que esse objeto quer dizer (1994, p. 57). Também vimos que a expressão “trabalho simbólico” remete à língua/ linguagem fazendo sentido, como parte do trabalho social geral que constitui o homem e sua história (ORLANDI, 2012, p. 15).

O cidadão do capitalismo é tratado como um indivíduo que, juridicamente, possui direitos, deveres e liberdade para ir e vir. Mas será que esse cidadão é assim tão livre? Do ponto de vista da Análise do Discurso, conforme temos explicado nas aulas, estamos falando de um sujeito dividido, como efeito da interpelação pelo ideológico e da afetação pelo inconsciente; um sujeito, portanto, que não é centro e nem origem dos sentidos produzidos. Esse sujeito, afetado pelo inconsciente e interpelado pelo ideológico, passa por um processo de individualização, pelo Estado, em que recebe números de identidade civil e cadastro de pessoa física para ser um sujeito que trabalha legalmente, paga suas contas, consome produtos etc., visto que é documentado, controlado e identificado como cidadão. Ele se insere, deste modo, em uma conjuntura que dita normas de conduta, afirmando o exercício de seus direitos e as punições em caso de não cumprimento dos seus deveres.

Como exemplo do funcionamento das determinações, pode-se imaginar o seguinte: um sujeito chamado João nasceu e cresceu ouvindo – na escola, na família – que é preciso dedicar-se ao máximo para superar obstáculos e “ser alguém na vida”. Esse sujeito também é afetado por um discurso que afirma a necessidade de ser grato por tudo aquilo que possui, seja lá o que for.

Individualizado, documentado e identificado como cidadão, João consegue um emprego em que ganha um salário mínimo que mal é suficiente para sustentar-se dignamente. No entanto, João também é atravessado por dizeres que sempre o lembram do fato de que ele trabalha legalmente, dentro daquilo que é estipulado por lei, e que, caso esteja insatisfeito com sua vida, seu trabalho e seu salário, há milhares de pessoas que gostariam de tomar o seu lugar. Ele ainda costuma ouvir que inúmeras pessoas encontram-se em situações muito piores do que a dele, fazendo-se sentir culpado por pensar em reclamar de sua vida. Todas essas determinações atuam de modo a impedir que João, de fato, reflita sobre sua condição, ou seja, que questione o modo como essa condição é construída de maneira histórica nos discursos que constituem a sociedade capitalista.

Historicamente, constrói-se a evidência de que, se João não conseguiu uma posição melhor, é porque não fez por merecer; sendo assim, é justa a sua posição. É preciso salientar aqui que determinação histórica não coincide com determinismo. Apesar das determinações, das redes de sentido que direcionam o que pode e o que deve ser visto, o sujeito sempre pode resistir. Ou seja, é possível haver o gesto de resistência porque o sujeito pode vir a ler de forma diferente o mundo que o cerca. Os processos histórico-ideológicos produzem a evidência dos sentidos, mas o sentido sempre pode ser outro. Falaremos sobre resistência mais à frente.



Figura 11.6: Individualização do sujeito pelo Estado.

Fonte: <https://www.flickr.com/photos/estebandid/2690841102/in/photostream/>.

Apesar das tentativas de controle, os sentidos estão sempre em movimento, ainda que pareçam estabilizados em determinadas redes de sentido. Isso quer dizer que os sentidos sempre podem ser outros, que o sujeito sempre pode movimentar-se, resistir, deslocar-se de sua posição e produzir novos sentidos.

Leia e reflita sobre a citação a seguir:

(...) por sua existência material e também pelos discursos sobre sua constituição, as cidades configuram lugares no imaginário social que produzem uma ambiência talhada pelo trabalho da memória, um lugar encarnado: que tanto habita o corpo dos sujeitos e dos sentidos quanto se deixa habitar por eles (FEDATTO, 2013, p. 15).

A questão da existência material trazida na citação de Fedatto remete à materialidade da cidade (sua arquitetura, suas praças, avenidas e formas) fazendo sentido na história. Conforme Mariani (1994), o conceito de história está relacionado à concepção de que, em uma formação social, os acontecimentos resultantes de relações entre os homens reclamam sentidos que povoam o imaginário e a memória. A história, na Análise do Discurso, não é pensada como evolução ou cronologia, mas como filiação: “não são as datas que interessam, mas os modos como os sentidos são produzidos e circulam” (ORLANDI, 1994, p. 58).

Ao serem significadas, as cidades ocupam distintos sentidos no imaginário social; ou seja: são significadas a partir de diferentes posições, filiadas a redes de sentido que determinam o que pode e deve ser dito. Orlandi (1994) explica a questão do imaginário tomando como ponto de partida o fato de, para a Análise do Discurso, não existir relação direta entre a linguagem e o mundo. Segundo a autora, a relação não é direta, mas funciona como se fosse, devido ao efeito de evidência produzido pela ideologia, o qual apaga a historicidade dos sentidos (ORLANDI, 1994, p. 57). Essa relação com a história

mostra a eficácia do imaginário, capaz de determinar transformações nas relações sociais e de constituir práticas. Mas, em seu funcionamento ideológico, as palavras se apresentam com sua transparência (...). É essa transparência que a Análise do Discurso põe em causa, ao considerar o imaginário como produtor desse efeito e restituir, como nos diz M. Pêcheux (1984), a opacidade do texto ao olhar do leitor (ORLANDI, 1994, p. 57).

A fim de ilustrar as ideias apresentadas na citação, podemos citar novamente o exemplo do morador de rua e dos imaginários que circulam a respeito de sua inscrição na cidade.

O trabalho da memória pode ser explicado pela retomada do que estudamos na Aula 6, com respeito à constituição dos sujeitos e dos sentidos. Vimos que os sentidos de um enunciado, tomados imaginariamente como únicos, transparentes, constituem-se por uma ausência necessária. Sempre que digo X, deixo de dizer Y ou Z. Mas os sentidos de Y e Z comparecem em X pela ausência. Ou seja, X se constitui não só pelo que é dito, mas também por aquilo que se deixou de dizer para que X fosse dito: “Como só uma parte do dizível é acessível ao sujeito, com essa escuta o analista poderá ouvir, naquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz, mas que constitui igualmente os sentidos de ‘suas’ palavras” (ORLANDI, 2001, p. 60). O trabalho da memória se constitui, assim sendo, pelo jogo presença-ausência, pelo que dela (saber discursivo, interdiscurso) estruturalmente se esquece para que o sentido seja este (ORLANDI, 2004).



Orlandi explica este funcionamento da memória, no jogo entre presença e ausência/ dito e não dito da seguinte maneira:

Consideramos que há sempre no dizer um não dizer necessário. Quando se diz “x”, o não dito “y” permanece como uma relação de sentido que informa o dizer de “x”. (...) “terra” significa pela sua diferença com “Terra”, “com coragem” significa pela sua relação com “sem medo” etc. Além disso, o que já foi dito, mas já foi esquecido, tem um efeito sobre o dizer que se atualiza em uma formulação. Em outras palavras, (...) o dizer (presentificado) se sustenta na memória (ausência) discursiva” (ORLANDI, 2012, p. 82-83).

Justamente porque a cidade é esse “lugar encarnado” (THIBAUD, 2002 apud FEDATTO, 2013, p. 37) é que, à revelia de uma relação le-

galmente autorizada que o classifique, o sujeito pode encontrar brechas, empreender movimentos, produzindo deslocamentos em sua busca por novas maneiras de se individualizar. Não apenas, o sujeito também pode, a despeito de uma suposta intenção, tropeçar em sua fala, equivocando-a, deixando emergir outros sentidos.

Resumindo, apesar das determinações históricas dos sentidos, o sujeito não é uma espécie de marionete. Ele sempre pode deslocar-se, produzir outros sentidos, chegando a questionamentos, tais como: “Por que ‘ser cidadão’, em dadas condições históricas, significa dessa forma e não de outra?”; “Por que ‘viver em sociedade’ quer dizer X e não Y?” e “Como esses sentidos se construíram, historicamente, de maneira que pareçam tão óbvios?”



Há pesquisas extremamente importantes que podem nos ajudar nessa reflexão sobre sociedade, cidadania e leitura como, por exemplo, uma em que a analista do discurso Freda Indursky investiga os processos de significação em discursos do/ sobre o MST (Movimento dos trabalhadores rurais sem terra) no discurso jornalístico (INDURSKY, 1999). A autora analisa as designações *ocupação* e *invasão*, com o intuito de examinar o funcionamento da imprensa acerca de questões sociais. Desse modo, busca compreender como o MST é representado pelo outro, na mídia, mas também como representa a si mesmo.

Também podemos relacionar esse exemplo de análise à questão da leitura de jornais. Os jornais podem ser trabalhados pelo professor como lugares que funcionam construindo os processos de produção de evidências de sentido. É extremamente importante que o aluno seja ensinado a ler na escola, ou seja, a questionar, criticar, discutir os sentidos postos em circulação nos jornais!

Freda Indursky é professora titular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Como pesquisadora, possui vários livros e artigos publicados na área de Análise do Discurso.

A cidade não é alheia ao sujeito, assim como este não pode estar imune a significar e ser significado no espaço urbano. O sujeito sempre pode construir novas maneiras de inserção que interrompam movimentos de paráfrase, de reprodução do mesmo, e abram para a polissemia da linguagem, resistindo às imposições que apagam a historicidade através da sugestão/ imposição de uma ordem urbana, de uma forma(ta)ção que entrega a uns e retira de outros, de maneira dissimulada, o direito à cidade. A despeito dessa negação de direitos, os sujeitos se inserem, marcam-se nas formas da cidade, assinam seus nomes nos muros e fachadas de prédios, exibem sua arte, impõem sua inserção: resistem, enfim.



Figura 11.7: Grafite: modos de inscrição e de pertencimento à cidade.

Fonte: <http://pixabay.com/pt/grafite-arte-menina-black-216212/>.



Orlandi (2012) explica as noções de paráfrase e polissemia (o mesmo e o diferente) como fundamentais para uma reflexão sobre o funcionamento do interdiscurso. Na Aula 6, aprendemos que o conceito de interdiscurso está ligado ao pressuposto de que todo discurso se relaciona com uma exterioridade, um já-dito constantemente reformulado, uma memória discursiva que sustenta o dizer. A citação de Orlandi (2012) trazida no box explicativo sobre o funcionamento da memória também serve para exemplificar essa conceituação.

A paráfrase, segundo Orlandi (2012), é a repetição do mesmo, ao passo que a polissemia se abre para o outro, para o diferente. A autora dirá que a paráfrase é matriz de sentido, atentando para o fato de que não há sentido sem repetição, sem que haja sustentação no saber discursivo. Já a polissemia é conceituada como a fonte da linguagem, ou seja, como condição de existência do discurso, uma vez que – como também estudamos na Aula 6 – linguagem e sujeitos são incompletos. Citando Orlandi (2009), “(...) a paráfrase está do lado da estabilização. Ao passo que, na polissemia, o que temos é deslocamento, ruptura de processos de significação” (ORLANDI, 2009, p. 36).

A relação que o sujeito mantém com a transparência dos sentidos é sócio-historicamente organizada e nela se apaga o fato de o sujeito resultar de um processo. Portanto, instauram-se processos que “tanto podem reinstaurar uma ilusão do ‘mesmo’ como, dando suporte ao imprevisível, abrir para a multiplicidade (polissemia)” (MARIANI, 1999, p. 3). A memória estrutura-se, desse modo, entre a paráfrase (mesmo) e a polissemia (diferente). É assim que o sujeito sempre pode produzir novos e inesperados efeitos de sentido, ressignificando, deslocando-se. Pode-se dizer que é na polissemia que ocorrem rupturas em processos de significação.

Atividade 2

Atende ao objetivo 1

Leia as seguintes manchetes de jornal, cujo tema é a vitória da escola de samba Beija-Flor de Nilópolis, que homenageou a Guiné Equatorial no desfile das escolas de samba do Carnaval de 2015:

Dinheiro de sangue regou a vitória da Beija-Flor no Carnaval; vale a pena?

Especialista afirma: não existe ninguém limpo em jogo sujo, Maquiavel explica mundo corporativo

(Portal Infomoney, 20 fev. 2015. Reportagem completa disponível em: <http://www.infomoney.com.br/negocios/noticia/3878636/dinheiro-sangue-regou-vitoria-beija-flor-carnaval-vale-pena>).



(Portal do Jornal do Brasil, 20 fev. 2015. Reportagem completa disponível em: <http://www.jb.com.br/carnaval-2015/noticias/2015/02/18/fui-incompreendido-diz-diretor-da-beija-flor-sobre-enredo/>).



(Portal R7.com, 18 fev. 2015. Reportagem completa disponível em: <http://entretenimento.r7.com/carnaval-2015/campeonato-da-beija-flor-nao-representa-vitoria-da-ditadura-de-guine-equatorial-18022015>).

Você notou que cada uma das reportagens assume posição discursiva distinta sobre a vitória da Beija-Flor de Nilópolis? Com base nisso, responda:

Como os noticiários de jornal, sob o discurso ilusório de imparcialidade, atuam direcionando sentidos que reverberam e se cristalizam na sociedade? Além disso, o que é preciso para que o leitor ultrapasse a interpretação (aquilo que é dado como óbvio e evidente) e chegue à compreensão (questionando e analisando a constituição histórica) daquilo que lê em jornais, revistas etc.?

Você pode relacionar com o que estudamos sobre sentidos (para sociedade e cidadania) dados pelos livros e instituições, que nos induzem a repetir, reproduzir, sem questionamentos, aquilo que aprendemos como verdade.

Resposta comentada

Uma definição da Análise do Discurso que pode servir de base para o desenvolvimento de sua resposta é a de que os sentidos sempre podem ser outros. Você pode traçar um caminho em sua resposta que vise a demonstrar que, apesar de as notícias serem socialmente tomadas como descrição dos fatos – e aí comparece a máxima “contra os fatos não há argumentos” –, o que os jornais fazem é assumir posições diante de um acontecimento.

Os jornais também acabam direcionando interpretações, as quais se disseminam sob um efeito de verdade. De acordo com o que vimos anteriormente, você pode apontar que, assim como, por exemplo, a escola, a família e a igreja – instituições que possuem certa voz de autoridade – apresentam sentidos prontos para sociedade e cidadania, os veículos impressos atuam fazendo com que sua interpretação seja repassada como fato. Logo, para se chegar à compreensão de uma notícia, é necessário que o leitor questione evidências de sentido naquilo que lê. Você pode mencionar que as interpretações dos jornais também são historicamente determinadas estando igualmente filiadas a redes de sentido que definem o que pode e deve ser dito a partir de uma posição.

Até aqui, estudamos de que forma certos sentidos para sociedade e cidadania são reproduzidos socialmente como evidências ideológicas, reforçadas por instituições como família e escola, e como eles são apoiados nos fundamentos da lei. Adentramos brevemente a discussão sobre a maneira como a ilusão de obviedade em relação às definições para sociedade e cidadania bloqueia a abertura à interpretação, o que impede questionamentos que conduzam à atribuição de outros sentidos possíveis. Por fim, vimos que tais evidências de sentido afetam diretamente

os processos de leitura (significação), ao passo que direcionam sentidos que acabam por determinar, pelo jogo inclusão/ exclusão, a participação (política) dos sujeitos na cidade. Para a Análise do Discurso, a linguagem é o jogo de forças, de sentidos antagônicos em tensão, em que a história determina os caminhos da metáfora (FEDATTO, 2013).

Mais adiante, discutiremos as relações entre sentidos cristalizados para *sociedade e cidadania*, bem como os processos de leitura que se desenvolvem na escola.

Leitura, sociedade e cidadania nas práticas escolares

O que você entende como o papel da escola? Tente se lembrar e anote, em uma folha de papel, o que você ouviu ao longo de sua formação acerca do que seja o papel da escola na formação do cidadão.

Umas das máximas reproduzidas no processo de formação dos professores e imposta nas práticas escolares é a de que a escola tem o dever de preparar o cidadão para viver em sociedade e ocupar um espaço no mundo do trabalho. Essa associação entre escola, sociedade e trabalho comparece no artigo 1º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. Tal enunciado é praticamente da ordem da evidência, de modo que poucos se questionam sobre as condições da preparação a que se refere, sobre o que se designa como “prática social”, ou mesmo sobre os pressupostos que envolvem esse objetivo de “vincular-se ao mundo do trabalho”.



Figura 11.8: Trabalho, doce trabalho.

Fonte: <http://bichinhosdejardim.com/trabalho-doce-trabalho/>

Aquilo que circula como óbvio em discursos de professores, educadores e no ambiente familiar costuma apoiar-se em uma lógica de **meritocracia** que responsabiliza o sujeito por seus sucessos e fracassos. Apaga-se, desse modo, o real das desigualdades nas condições para o exercício do que se entende como cidadania, ficando em segundo plano uma série de princípios apresentados no artigo 3º da mesma lei, em que destacamos: “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”.



Você deve conhecer uma canção chamada “O meu guri”, de autoria do renomado cantor e compositor brasileiro Chico Buarque de Hollanda. Leia os versos a seguir:

Quando, seu moço, nasceu meu rebento
 Não era o momento dele rebentar
 Já foi nascendo com cara de fome
 E eu não tinha nem nome pra lhe dar
 [...] E na sua meninice
 Ele um dia me disse que chegava lá

Você pode conferir a letra completa em: <http://letras.mus.br/chico-buarque/66513/>.

O cantor aborda a questão da desigualdade social jogando com sentidos estabilizados para a expressão *chegar lá*, remetendo a alcançar um objetivo, ocupar boa posição social, vencer na vida. Nos últimos versos da canção, todavia, a mãe se depara com uma fotografia do filho assassinado estampada no jornal:

Chega estampado, manchete, retrato
 Com venda nos olhos, legenda e as iniciais
 [...] Desde o começo, eu não disse, seu moço
 Ele disse que chegava lá.

O leitor/ouvinte pode indagar-se: “Chegou onde?” A canção pode ser lida como uma crítica à evidência de que quem não chega lá é porque exerceu mal sua livre escolha, optando por seguir caminhos tidos como errados. O que seria “chegar lá”? Essa evidência acaba

Meritocracia

Me.ri.to.cra.ci.a (mérito
 + -cracia) – substantivo
 feminino

1. [Sociologia] Forma de liderança que se baseia no mérito, nas capacidades e nas realizações alcançadas, em detrimento da posição social.
 2. Sistema social onde se pratica esse tipo de liderança.
 3. Grupo de líderes pertencentes a esse sistema.
- (MERITOCRACIA, 2013).

bloqueando leituras mais aprofundadas, que permitam compreender a existência e as consequências da desigualdade social.

Indicamos que você faça uma busca na internet, aprecie a canção e aproveite para produzir uma outra (sua) leitura!



Figura 11.9: Chico Buarque de Hollanda.
Disponível em: http://en.wikipedia.org/wiki/Chico_Buarque

Como explica Orlandi (2004), pode-se notar que, na história da relação do homem com a escola, “a racionalidade, a ciência, é o móvel considerado fundamental: a relação da escola é precipuamente a relação com o conhecimento, este sendo considerado como modo de integração social” (ORLANDI, 2004, p. 152). Ou seja, a escola sempre foi socialmente significada como um lugar que frequentamos para adquirir conhecimentos, como se eles estivessem, primordialmente, lá.

Isso sempre esteve previsto, tanto em projetos nos quais ler, escrever e contar estão subordinados à tarefa de instruir, educar e civilizar quanto em outros, cujos objetivos iluministas assinalam a necessidade de se inserir os cidadãos na sociedade, submetidos à religião e/ou ao Estado. Essa obrigação da escola de contribuir para a formação e a integração social do cidadão civilizado põe em circulação uma imagem de cidadania que desconsidera a historicidade dos sujeitos e dos sentidos. Em caso de fracasso do projeto de formação do cidadão, colam-se sobre o sujeito sentidos de não cidadania.

Por exemplo, quando o aluno não aceita o que lhe é imposto, quando questiona de forma veemente, quando se nega à submissão, é comu-

mente significado desobediente, mal-educado, baderneiro e vândalo, sentidos que não condizem com o que se espera de um “verdadeiro cidadão”. A educação formal costuma promover o apagamento da relação entre produção de conhecimento e aberturas a reflexões que escapem à mera repetição e promovam o reconhecimento do sujeito naquilo que lê e que (se) diz a respeito de seu lugar na sociedade, sua participação nos rumos da política, da cidade, do mundo.

Impõe-se, nesse processo de repetição dos sentidos dados pelo professor e pelo livro didático, a reprodução de impasses que atravancam a produção de conhecimento, ao contrário de desenvolvê-la. Com o discurso do aprendizado e da cidadania para o reconhecimento e a ocupação de melhores posições na sociedade, vem a negação de outras tantas possibilidades de compreensão.

É pertinente retomarmos neste ponto o que estudamos na Aula 6, a fim de significarmos discursivamente o que representa fechar a interpretação e negar possibilidades de compreensão. Conforme Orlandi (2008a), interpretar é uma injunção da qual o sujeito não escapa, ou seja, ele sempre interpreta, assumindo uma ou outra posição, sob a ilusão de transparência da linguagem, ilusão de que haja relação direta entre um enunciado X e um significado. O sujeito não escolhe se vai ou não interpretar. Ao tomar a palavra, já assume uma posição, e o que diz a partir dela já é uma interpretação, uma atribuição de sentidos em relação a outros possíveis.

Compreender, entretanto, exige desconstruir o funcionamento ideológico que determina a posição que ocupamos e também a posição ocupada pelo outro, buscando saber como a interpretação funciona e como certos objetos simbólicos fazem sentido, tendo em vista que o sentido sempre pode ser outro (ORLANDI, 2008a, p. 117). Compreender requer que se explicitem os *processos de significação*, trabalhando-se o contexto histórico, rastreando-se memórias discursivas e defrontando-se com a opacidade do texto, a fim de escutar sentidos outros que nele comparecem. Por fim, compreender requer que o sujeito se relacione criticamente com a posição que ocupa e que a problematize (ORLANDI, 2012).

A escola se textualiza sob o modo do pedagógico (transmissão de conhecimento, formação de cidadãos etc.) (ORLANDI, 2004, p. 151), conduzindo o aluno por intermédio de cartilhas que ditam condutas e preceitos inseridos em projetos escolares, em que a evidência das boas intenções inibe possibilidades de contestação. Torna-se inviável a iden-

tificação das filiações históricas que atravessam tais condutas e preceitos, de maneira que o que importa é fixar a interpretação ao discurso irreflexivo da construção de um mundo melhor (para quê, para quem?), em que se sonega o descaso do Estado. Nas palavras de Orlandi,

Tem-se delegado à Escola a tarefa de produzir cidadãos. A Escola tem assim que “criar” a cidadania. Ela não reforça apenas algo que já estaria instalado na história social. Fica para a Escola a construção da imagem do cidadão, sendo a ciência um dos componentes dessa imagem. Argumento sempre disponível para as políticas que se dizem “sobre” o social no Brasil, ao longo de sua história, desde que se constitui como um país independente em que, pelos foros da constituição formal, nascemos sim já-cidadãos. (ORLANDI, 2008c, p. 159).

O que a Análise do Discurso tem a oferecer como alternativa é sua proposta de entrada pelo viés da historicização, que pressupõe superar métodos de ensino que prezem pela mera repetição formal ou técnica, a fim de investir, em uma abordagem histórica voltada para um trabalho de memória que torne possível a polissemia, um trabalho a partir do qual o sentido “faz (outros) sentidos” (ORLANDI, 2004, p. 156). Desse modo, a relação entre aprendiz e professor deve constituir-se como uma via de mão dupla na construção da leitura como objeto de conhecimento (ORLANDI, 2001). É preciso

(...) compreender que o “conhecimento” não é um conteúdo guardado na Escola; ele está no mundo (na cidade) em seu real, na relação que o sujeito estabelece com o entorno em que vive. A Escola precisa conhecer, por assim dizer, esse conhecimento. Não como mero contexto (usar a palavra tijolo para alfabetizar, ou ficar em uma atividade meramente descritiva) em que ela está, mas como o que dá forma à vida social. As atividades devem levar à compreensão da construção social desse espaço (ORLANDI, 2004, p. 155-156).

Isso depende de que o professor não permaneça sempre no lugar do saber e o aluno no lugar do não saber. As diferenças que caracterizam as histórias do aluno precisam ser elemento da convivência no espaço escolar, de maneira que o modo como o aluno interpreta um texto esteja intrinsecamente relacionado às suas histórias como sujeito no mundo (ORLANDI, 2001). O prazer da reflexão sobre o funcionamento da lin-

guagem, sobre a possibilidade de deslizamento dos sentidos e deslocamento dos sujeitos (e a importância da história do aluno nesse processo de atribuição de sentidos) é negligenciado no espaço escolar e na grade curricular (ROMÃO; PACÍFICO, 2006, p. 16).

Atividade 3

Atende ao objetivo 2

Redija um pequeno texto dissertativo explicando, com base no que foi estudado, o papel da escola na legitimação dos sentidos para *cidadania* atrelados a crescer na vida e ocupar uma posição na sociedade, que determinam a relação dos sujeitos com a educação e na/com a cidade. Se quiser, você pode utilizar como apoio a charge a seguir:



Figura 11.10: Meritocracia e política pública.

Fonte: <http://blogosfero.cc/blog-do-tarso/blog-do-tarso/charge-meritocracia-e-politicas-publicas>.

Resposta comentada

Espera-se que você mencione a escola como uma instituição que cumpre o papel de legitimar, por meio de documentos, processos de alfabetização, práticas de leitura em sala de aula etc., sentidos para a educação que vão além da incumbência de ensinar: atribui-se à escola o dever de formar cidadãos civilizados. Dentro desse contexto, você pode iluminar o fato de essas práticas fundamentarem-se em evidências ideológicas (todos são iguais, todos têm os mesmos direitos) que fazem da interpretação um processo fechado, mergulhado na ilusão de transparência da linguagem. Ao aluno, assim, cabe repetir, sem a liberdade de inscrever sua história e produzir questionamentos que levem à identificação de contradições em discursos cristalizados.

Discutimos neste tópico a maneira como se reproduzem, na escola, sentidos dominantes para *sociedade e cidadania*. Tais sentidos estão atrelados, principalmente, à responsabilidade dos envolvidos no processo de educação – atravessado por tradições históricas e reforçado pelo discurso jurídico – de formar cidadãos aptos ao trabalho e ao “bom” convívio social. Vimos que a reprodução desses sentidos passa pelo modo como se desenvolvem as atividades de leitura-significação, em que a escola e os agentes educacionais como um todo permanecem alheios ao mundo – o mundo vem à escola, que o significa a seu modo, mas a escola não vai ao mundo (ORLANDI, 2004). Nesse contexto, perdura a indiferença ao entendimento da leitura como processo dialético, isto é, como um processo em que o aluno venha a ser agente daquilo que lê.

Conclusão

Sentidos ideologicamente determinados para *sociedade e cidadania* se reproduzem respaldados pelo que, na lei, é significado como garantia (um entrelaçamento entre político e jurídico). Tais sentidos se consolidam como lugar-comum nas práticas familiares e escolares.

As evidências ideológicas de sentido para sociedade e cidadania culminam na interdição de aberturas à interpretação, o que tende a impedir a compreensão em relação à constituição histórica dos processos de significação em práticas de leitura, escrita e disciplinamento dos sujeitos. No caso da escola, é primordial que o professor ofereça as condições

necessárias para que o aluno seja capaz de problematizar sua posição. Para isso, é necessário que o professor também faça esse exercício.

A historicidade que atravessa as vivências do aluno em sociedade, ao contrário de serem ignoradas, precisam ser pontos de partida em processos de leitura, de modo que ele possa ultrapassar a interpretação e chegar à compreensão. Considerando-se que os sentidos sempre podem ser outros e que os sujeitos sempre podem assumir outras posições discursivas, faz-se necessário garantir, na escola, essa possibilidade de deslocamento, a fim de que o indivíduo torne-se apto a interromper movimentos de repetição do mesmo (paráfrase), permitindo-se revelar o diferente, o novo (polissemia). Só assim ele poderá equivococar evidências de sentido que costumam apagar a historicidade de certas imposições.

Atividade final

Atendo aos objetivos 1 e 2

Você se lembra do que afirma Guimarães (2013) sobre o fato de a cidadania ser um princípio que sustenta o ordenamento legal da Constituição de 1988? O autor destaca, em enunciados como dar a todos o direito à cidadania, o comparecimento implícito de sentidos que remetem à constatação de que esse direito de todos não é de todos. Melhor explicando: se é preciso dar cidadania a todos é porque nem todos são cidadãos, o que seria, para o autor, uma contradição própria às relações políticas.



Figura 11.11: Desigualdade de condições para o acesso e a permanência na escola.

Fonte: <http://blogs.odiarrio.com/odiarionaescola/2011/09/28/para-pensar/charge-escola-publica-1/>.

Com base em Guimarães (2013), tomando o que estudamos até aqui e relacionando com a charge anterior, responda com suas palavras:

De que maneira sentidos para/sobre cidadania, sustentados nas leis do direito, em tradições históricas e institucionalizados nas práticas familiares e escolares (de leitura, escrita, disciplinamento), reverberam na sociedade, disseminando ideais de igualdade que, segundo Orlandi (2006, p. 37), organizam desigualdades reais?

Resposta comentada

Você pode realçar a forma como determinados sentidos adquirem efeitos de verdade e circulam socialmente como se fossem evidentes, óbvios – um efeito ideológico. Historicamente, é atribuído à família e à escola o papel de ensinar para a vida e formar cidadãos. Socialmente, aqueles que não se encaixam em requisitos padronizados costumam ser significados de maneira pejorativa, sofrendo as consequências da não submissão. É preciso ressaltar que o impasse não está, necessariamente, na legitimação de certos sentidos em detrimento de outros, mas no apagamento que ela provoca: pela constituição desigual das relações entre sujeitos em sociedade, nem todos têm as mesmas condições e oportunidades de “crescer na vida”. A reprodução do discurso de igualdade, assim sendo, funciona direcionando a interpretação, ignorando a história que determina a posição discursiva assumida pelo aprendiz e, enfim, interditando a compreensão.

Resumo

Estudamos o modo como se cristalizam sentidos para *sociedade e cidadania*, os quais circulam socialmente como sendo da ordem da evidência. Vimos que isso resulta de processos sócio-históricos e ideológicos que atravessam práticas de leitura/significação, em que a escola funciona como uma das instituições que atuam podando questionamentos

que levem à construção de outros sentidos possíveis. Desse modo, os discursos de igualdade visam à eficácia no encobrimento de desigualdades reais, que constituem o modo como o sujeito (não) se reconhece na cidade. Porém, à revelia das tentativas de cerceamento, o sujeito sempre pode resistir, buscando outras maneiras de pertencer e de se individualizar em relações estabelecidas no/com o espaço urbano.

Informações sobre a próxima aula

Na próxima aula, você terá a oportunidade de aprender, discutir e pensar discursivamente sobre o tema leitura e biblioteca escolar!

Aula 12

Leitura e biblioteca escolar

*Bethania Sampaio Corrêa Mariani
Raphael de Moraes Trajano
Juciele Pereira Dias*

Meta

Apresentar e discutir, pela perspectiva discursiva, a importância das bibliotecas (e mais especificamente das bibliotecas escolares) na formação do leitor.

Objetivos

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

1. reconhecer a importância das bibliotecas para a formação do leitor;
2. compreender o papel do professor como agente mediador dos processos de leitura que se constroem nas bibliotecas escolares.

Introdução

Vamos começar a aula lendo este pequeno texto, escrito por Eduardo Galeano:

A função leitor

Quando Lúcia Peláez era pequena, leu um romance escondida. Leu aos pedaços, noite após noite, ocultando o livro debaixo do travesseiro. Lúcia tinha roubado o romance da biblioteca de cedro onde seu tio guardava os livros preferidos.

Muito caminhou Lúcia, enquanto passavam-se os anos. Na busca de fantasmas caminhou pelos rochedos sobre o rio Antióquia, e na busca de gente caminhou pelas ruas das cidades violentas.

Muito caminhou Lúcia, e ao longo de seu caminhar ia sempre acompanhada pelos ecos daquelas vozes distantes que ela tinha escutado, com seus olhos, na infância.

Lúcia não tornou a ler aquele livro. Não o reconheceria mais. O livro cresceu tanto dentro dela que agora é outro, agora é dela (GALEANO, 2002 [1991], p. 14).

Lemos, nesse texto, a história de Lúcia Peláez com a leitura de um romance, não foi? Lúcia roubou um romance da biblioteca de cedro do tio, ocultava-o sob seu travesseiro e caminhou pela vida ouvindo ecos das suas leituras, que cresceram e passaram a fazer parte dela. Leituras sobre uma leitura, nascidas da relação inicial com um livro proibido, que estava em uma biblioteca e da consequente relação com outros livros e com uma biblioteca. Essa leitura inicial acompanhou Lúcia por toda sua vida.

Assim como Lúcia, em algum momento você já se deixou levar pela leitura de um livro supostamente proibido ou desaconselhado? Quais lembranças você tem de bibliotecas: estante(s) de livros em casa, na cidade, na escola, em filmes?

Nas nuvens a seguir, coloque o título dos livros ou nomes de autores marcantes para você e procure lembrar como chegou até eles: por indicação de um amigo, de algum familiar, de professores, se foi pelo título em uma biblioteca ou na estante de uma livraria. Construa um percurso das suas aventuras neste espaço coletivo dos livros!

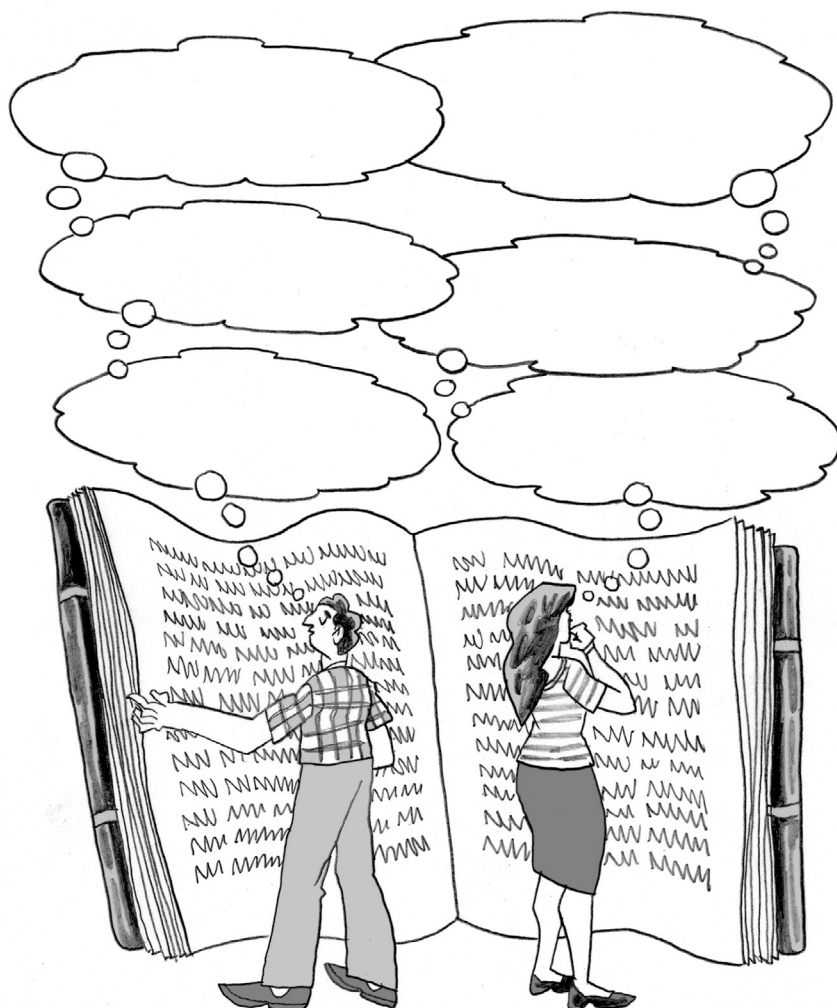


Figura 12.1:

O imaginário sobre a palavra *biblioteca* atravessa séculos e, tradicionalmente, significa o coletivo de livros. Considerando as notas anteriores sobre suas lembranças literárias, para você, o que significa esse conjunto de livros na formação do leitor? E, imaginando-se como professor em formação, como você trabalharia o lugar das bibliotecas na formação escolar?

Com o propósito de compreender essas questões pela perspectiva da Análise do Discurso, nesta aula, discutiremos a importância da biblioteca na formação do leitor. Para isso, abordaremos o modo como a biblioteca é significada socialmente, isto é, o valor que ela adquire nas relações sociais e escolares e nos dizeres que circulam acerca desse ambiente de trocas de experiências e de produção de saberes. Vamos em frente?

O papel das bibliotecas na formação do leitor



Figura 12.2: Leitor e biblioteca.

Iniciamos esta aula com a ideia de biblioteca como coletivo de livros. Quando foi solicitado(a) a se lembrar de suas leituras e de como chegou até elas, você se questionou sobre outros sentidos possíveis para a palavra *biblioteca*? Dentre muitos, um sentido possível está relacionado com a etimologia da palavra!

Segundo Santos (2010), essa palavra origina-se do grego *bibliothēke*, que resulta da composição entre *biblio* e *tēke* (“livro” e “depósito”) pois, na Antiguidade, as bibliotecas eram tratadas como lugares em que se guardavam materiais escritos, papíros e pergaminhos (SCHWARCZ, 2002).



A Biblioteca de Alexandria

A Alexandria foi um centro urbano situado às margens do Mediterrâneo. Fundada em 332 a.C. pelo macedônio Alexandre Magno, reinou quase que absolutamente como um grande centro da cultura mundial entre os séculos III e IV a.C. Sua biblioteca real – ou antiga biblioteca de Alexandria – foi um grande empreendimento que abrigou o maior patrimônio cultural e científico de toda a Antiguidade, tendo perdurado até a Idade Média. A biblioteca não só continha um imenso acervo como também prezava pelo estímulo ao espírito científico e investigativo, oferecendo uma contribuição cultural incalculável à humanidade. Estima-se que nela houvesse cerca de 700 mil rolos de papiro e pergaminho! Não é impressionante? O objetivo, na época, era adquirir um exemplar de cada manuscrito existente no mundo.

A arquitetura das bibliotecas da Antiguidade era projetada de modo a impedir a circulação das obras, ou seja, os prédios contavam com um sistema de segurança cuja função era evitar incidentes de roubos dos exemplares constituintes dos acervos (SANTOS, 2010). Tais práticas se estenderam até o período correspondente à Idade Média (BORGES, 2012) e até mesmo hoje podemos observar certa precaução com relação à preservação dos acervos em geral, especialmente o das obras raras (MARIANI, 2012).

No local onde teria existido a antiga Biblioteca de Alexandria, por exemplo, foi inaugurado, em outubro de 2002, um enorme complexo homônimo. O lugar costuma receber em torno de um milhão e meio de visitantes por ano. Além de conter milhões de livros, a moderna Biblioteca de Alexandria possui um enorme arquivo digital, constituindo-se de seis bibliotecas especializadas, quatro museus, um planetário, oito centros de investigação acadêmica, quinze exposições permanentes, quatro galerias de arte para exposições temporárias e um centro de conferências. Não parece um lugar incrível?

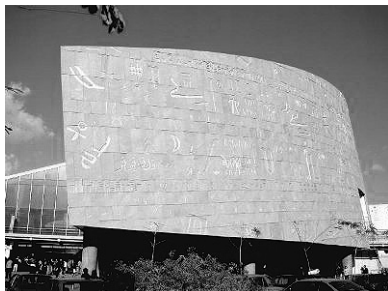


Figura 12.3: Moderna Biblioteca de Alexandria.

Fonte: <http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Egypt.Alexandria.BibliothecaAlexandrina.01.jpg>.

Disponibilizamos o *link* a seguir, caso você tenha interesse em saber mais sobre a Moderna Biblioteca de Alexandria: <http://www.infoescola.com/historia/biblioteca-de-alexandria/>.

Quando você visitou bibliotecas, como elas eram organizadas? Você teve acesso diretamente às estantes de livros ou pesquisou em computadores e solicitou os livros aos funcionários? A organização das bibliotecas carrega um pouco dos sentidos da história da formação dos leitores. Na Antiguidade e na Idade Média, algumas obras eram censuradas, ou seja, proibidas de serem lidas. Hoje, apesar de algumas obras serem indisponibilizadas ao toque do leitor nas estantes, em sua procura por um livro, ele pode buscá-las através de catálogos *on-line* (por título, nome do autor, edição) e efetuar um pedido ao bibliotecário.

Considerando as mudanças na relação do leitor com as bibliotecas, reflita criticamente: hoje em dia, é suficiente significar a biblioteca como lugar em que se guardam materiais (escritos, digitais), ou seja, os sentidos de biblioteca se restringem à ideia de depósito, em que poucos possuem livre acesso para utilizar seus acervos?

É comum que as bibliotecas sejam significadas, na atualidade, como centros de estudos, lugares de produção de saber e troca de experiências. Não se pode ignorar, no entanto, que tais sentidos são da ordem de uma evidência que apaga uma série de questões e impede certas discussões.

Seria possível trazermos a biblioteca para uma relação com a leitura, como um lugar de estudo, de discussão, de produção de saber, enfim, de trocas de experiências ancoradas em processos de leitura? Nas bibliotecas, na tensão entre a memória e a atualização das leituras, construindo espaços de interlocução entre leitores, temos o lugar dessa coletividade

literária, em que, pela leitura, os sentidos se abrem para a interpretação, como nos diz a Análise do Discurso.

Dito de outro modo: a biblioteca é um espaço coletivo de leituras! É um lugar de produção e de circulação do saber, seja do saber erudito, seja do saber que construímos a cada momento com nossas diferentes maneiras de ler o mundo, de sonhar, de imaginar. Na relação entre leitura e biblioteca, o antigo e o moderno funcionam no hoje, na formação do leitor contemporâneo.



O infinito poder das palavras

Na literatura e no cinema, nós temos muitas obras que se passam em grandes bibliotecas ou que tematizam sobre elas. No Brasil, por exemplo, cenas do filme *O xangô de Baker street* (2001), de Miguel Faria Jr., foram gravadas no Real Gabinete Português de Leitura. O mesmo também ocorreu com a minissérie *Os Maias* (2001), de Luiz Fernando Carvalho.

Dentre as produções internacionais, vale a pena conferir a obra *O nome da rosa* e as imagens da relação dos leitores com a biblioteca na Idade Média. Vale ressaltar que *O nome da rosa*, livro de autoria de Umberto Eco, foi publicado em 1980, mas há também um filme, com o mesmo nome, dirigido por Jean-Jacques Annaud, de 1986. A história se passa durante a última semana de novembro de 1327, em um mosteiro franciscano italiano, onde tem ocorrido a morte de monges tradutores, copistas e outros. Em clima de suspeita de heresias e mistérios sobre leituras proibidas, a narrativa mistura um clima de horror e humor, conservadorismo e sedução. Essas mortes se desenrolam por uma relação com a biblioteca do mosteiro. É interessante observar que a expressão “o nome da rosa” era usada na Idade Média significando o infinito poder das palavras.

Trata-se de uma história curiosa sobre *biblioteca* que vale a pena conhecer ou rever/reler. Aproveite a temática desta aula para ler o livro e também assistir ao filme *O nome da rosa*, material que também retoma os estudos sobre a formação do sujeito leitor na Idade Média. Neste ponto, você pode voltar ao box de curiosi-

dade da Aula 07, que tratou do trabalho dos copistas, a fim de atualizar suas leituras.

Atividade 1

Atende ao objetivo 1



Figura 12.4: Universo das leituras.

Fonte: <http://bichinhosdejardim.com/wp-content/uploads/2012/02/bdj-120213-web.jpg>

Considerando o que foi estudado, busque, com suas palavras, desenvolver uma reflexão sobre o saber constituído a partir da sua experiência, das suas leituras e histórias de leituras e de interlocuções.

Resposta comentada

Espera-se que você mencione o papel exercido pela biblioteca como lugar de produção e circulação de saberes, compartilhamento de histórias e troca de experiências construídas em processos de leitura. Você também pode apontar que, para além de significações que tomam a biblioteca como um depósito de livros, é preciso destacar sua relevância

enquanto espaço de interlocução. Em seguida, você deve relatar experiências que tenha vivido com esse/nesse espaço. Exponha os tipos de relações estabelecidas com a biblioteca ao longo de sua vida, tanto pela via dos encontros promovidos pelo contato com o livro quanto pela de outros encontros possíveis.

Até aqui, apresentamos um recorte sucinto sobre a história da biblioteca, discutindo imaginários que a tomam como mero depósito de livros, até chegarmos à importância de significá-la discursivamente como espaço coletivo de leituras. Refletindo sobre a biblioteca em sua relação com a leitura, iluminamos sua relevância enquanto um lugar de estudo, de produção de saber, além de seus encantos como espaço de trocas de experiências que se constroem em processos de leitura. No próximo tópico, procederemos a uma discussão voltada para sentidos de *biblioteca escolar*.

Sentidos de biblioteca escolar



Figura 12.5: A biblioteca escolar e o papel do professor.

Fonte: <http://bichinhosdejardim.com/fruto-proibido/>

Buscando ainda pensar discursivamente sobre a *biblioteca*, derivamos para a reflexão sobre um tipo específico de biblioteca, a escolar. A partir dessa entrada, trazemos algumas questões: o que é uma biblioteca escolar? Para que ela serve? Qual é o papel do professor como agente dos processos de leitura que se desenvolvem nesse espaço? E o aluno, que relações mantém com as práticas de leitura que se constroem na biblioteca de sua escola?

A leitura tem sido compreendida, conforme estudamos em aulas anteriores, como sendo uma prática discursiva, um processo de produção de sentidos para textos orais, impressos ou imagéticos que compreende relações sociais entre sujeitos. É necessário ressaltar que tratar discursivamente a questão da leitura exige que não se fique na ilusão de pensá-la a partir de uma concepção de **univocidade** (FERREIRA, 2003, p. 208).



Figura 12.6: Biblioteca escolar.

Fonte: <https://www.flickr.com/photos/universidadcatolica/14870465658/>

Não é raro que as bibliotecas escolares sejam tomadas como locais de reprodução das práticas cristalizadas em salas de aula, em que o aluno é tratado como reservatório de informações que precisa decorar, que lhe chegam por meio de leituras prontas, sem que seja levado a inscrever-se, a pensar criticamente, a compreender, isto é, a atravessar imaginários e a construir seus próprios movimentos nos processos de leitura.

Na lógica de instituições como a escola tradicional,

o que vale como sentido ideológico de evidência é a acumulação da leitura, a quantidade que se lê, o volume medido pelo número de obras consultadas. Essa prática tão rotineira em escolas e bibliotecas considera que a formação de leitores está ligada a certas regiões de sentidos definidas pelo que “pode e deve ser lido” (...) (BASTOS; ROMÃO, 2010, p. 5).

Univocidade

“Qualidade do que é unívoco” (UNIVOCIDADE, 2016).

Unívoco significa “o que tem um só significado; que só admite uma interpretação; inequívoco.” (UNÍVOCO, 2016).

Quanto à etimologia, a palavra *unívoco* se origina do latim *univocus*, que significa “o que possui um só significado”, de *unus* “um”, mais *vox*, “voz, fala.” (UNÍVOCA, 2013).

Quando você lê “acumulação da leitura”, o que vem à sua mente? Uma pilha de textos a serem lidos, fichas de leitura a serem preenchidas ou textos a serem apresentados? Ou ainda listas de indicações bibliográficas obrigatórias para avaliações e concursos?

Há uma repetição na prática de trabalhos com algumas bibliotecas que saturam o leitor, colocando barreiras na sua formação. Também é possível que haja práticas diferenciadas de trabalho em bibliotecas, que deslocam sentidos da leitura tão somente linear, fixada nas letras de um livro, fazendo dela uma atividade de interlocução entre leitores ou entre leituras. Você já teve a experiência de ler um livro e buscar outras referências com um tema parecido, ou mesmo livros do mesmo autor? Outro questionamento: você já viu um filme, uma peça de teatro, um seriado e depois foi em busca dos livros dessa série?

Temos, na história dos *best sellers*, alguns fatos que colocam diferentes materialidades discursivas (audiovisual, escrito, dança, música) na relação com a leitura. Há alguns anos, ficou famoso o fenômeno *Harry Potter*, justamente por ter levado um imenso número de crianças e adolescentes às livrarias em busca dos livros que inspiraram os filmes do bruxinho. Um fato parecido ocorreu com outros livros de filmes e séries, como *O código da Vinci*, de Dan Brown, e *Guerra dos tronos*, de George R. R. Martin. São leituras muitas vezes vulgarizadas pela mídia, mas que fazem parte de um cotidiano literário e também servem para uma sensibilização para o recorte temático condutor de leituras fantásticas relacionadas a diferentes épocas.

Essas são possíveis leituras anteriores, que o aluno já traz em sua história, e que podem estar naturalizadas no seu tesouro literário, evidentes enquanto banco de dados ou fichas de leituras associando somente título/ autor/ resumo/ personagens/ corrente literária.

Cabe, assim, ao professor que você será – ou que já é! –, trabalhar para que essas sementes não fiquem cristalizadas, encobertas, mas que produzam sentidos outros, funcionem em relação a novas leituras! Como exemplo de atividade, você pode retomar, na Aula 8, o exercício sobre a temática da *sereia* e pensar em atividades sobre outros *seres sobrenaturais*, tais como bruxos, mortos-vivos (vampiros, zumbis), centauros. Ainda, você pode propor outras temáticas como *amor*, *colonização*, *corrupção*, *depressão*, *felicidade* etc.

De um modo geral, nas práticas escolares tradicionais, não há interesse em que circule uma pluralidade de sentidos, de saberes, de experi-

ências. Não há tolerância em relação a sentidos que escapam àquilo que é imposto pelo professor, por autores de livros didáticos e por quem elabora os programas curriculares. Quando isso acontece, isto é, quando o aluno destoa desse direcionamento, é comum que seja denominado de *mau-leitor* (BASTOS; ROMÃO, 2010), sofrendo punições que vão desde sua inclusão no grupo daqueles que necessitam de um tratamento específico até sua reprovação.

Nessa imposição de saberes, nega-se ao leitor em processo de formação o contato e o manuseio dos livros, a liberdade de folhear aquilo que lhe fisga o olhar, sem contar o conjunto de coerções disciplinares que inibem a compreensão da biblioteca como lugar de interlocução. Os responsáveis pela organização desse espaço, junto com os docentes, costumam ser os únicos autorizados a retirar um livro da estante, incumbidos que estão de entregar ao aluno um título determinado pelo professor ou pela grade curricular. Assim, o conhecimento é tomado como aquilo que se dá em um processo de acúmulo, não de reflexão.

Como ilustração das possíveis consequências do modo como se constituem essas práticas, citamos um belíssimo conto de Jorge Luís Borges, intitulado “Funes, el memorioso”. O texto narra a história de um rapaz de memória privilegiada, mas incapaz de produzir conhecimento, visto que não possuía uma inteligência distinta. Funes, o memorioso, era como uma enciclopédia humana, recordava-se de um sem-fim de obras, imagens e acontecimentos. Em um fragmento do conto, narra-se que, apesar de ter aprendido facilmente inúmeras línguas, Funes talvez fosse incapaz de pensar, já que esse ato requer deslocamentos, esquecimento das diferenças, generalização, abstração etc. No mundo da personagem Ireneo Funes, o que havia eram detalhes (J. L. BORGES, 1944). A princípio, a incapacidade de Funes para esquecer pode soar como atributo invejável; todavia, é justamente essa condição que acaba por impedi-lo de produzir suas próprias histórias, suas próprias leituras, suas visões de mundo e problematizações.



Jorge Francisco Isidoro Luis Borges Acevedo nasceu em Buenos Aires, em 24 de agosto de 1899, e faleceu em Genebra, em 14 de junho de 1986. Foi escritor, poeta, tradutor, crítico literário e ensaísta. Em 1921, começou a publicar poemas e ensaios em revistas

literárias surrealistas. Uma curiosidade que vale a pena ressaltar, tendo em vista o tema desta aula, é que o autor chegou a trabalhar como bibliotecário. Em 1955, Borges foi nomeado diretor da Biblioteca Nacional da República Argentina e professor de literatura na Universidade de Buenos Aires. O conjunto de sua obra foi amplamente traduzido e publicado nos Estados Unidos e na Europa.

Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Jorge_Luis_Borges

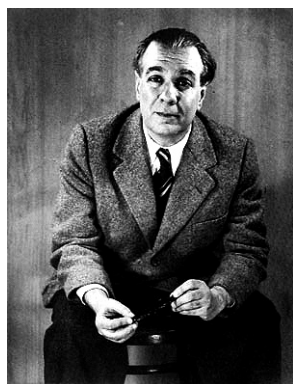


Figura 12.7: Jorge Luis Borges

Fonte: http://it.wikipedia.org/wiki/Jorge_Luis_Borges#mediaviewer/File:Jorge_Luis_Borges_1951,_by_Grete_Stern.jpg

Indicamos também um *link* para que você tenha acesso a um pequeno vídeo sobre Jorge Luis Borges e o conto “Funes, el memorioso”. O vídeo original foi produzido em espanhol, mas é de fácil compreensão: <https://vimeo.com/28114438>.

Quando você leu sobre o exemplo de Funes, personagem do texto de Borges, em que pensou? Você o imaginou tendo um banco de informações na cabeça, que lhe permitissem dar respostas prontas e bem precisas, claras, objetivas? Outra questão: em que medida se relacionaria a necessidade de esquecer e a produção de outros sentidos?

Em nossa Aula 11, discutimos o conceito de *memória discursiva*, aquela que se estrutura pela lembrança e, também, pelo *esquecimento*. Além disso, discutimos as definições de outras duas memórias: a *institucionalizada* e a *metálica*. Aprendemos que a leitura funciona em relação à *memória discursiva*, tomando e ampliando a ideia de biblioteca como um espaço móvel de divisões, disjunções, deslocamentos e retomadas.

O esquecimento é como se fosse uma lacuna, como se houvesse um furo, algo faltando. Não se trata de simplesmente querer completar o esquecido, pois o esquecimento funciona em tensão com a memória. A incompletude faz parte da linguagem assim como o esquecimento faz parte da memória. O que permite a produção de outros sentidos e de outras leituras é esse particular modo de funcionamento da linguagem e da memória. Podemos, aqui, usar uma analogia: pense no jogo *Resta um* (há um *link* disponível nas referências do final da aula). Para jogarmos o jogo é necessário que haja a ausência de uma peça. Se, no jogo, não estiver faltando uma peça, não é possível jogar... Ele simplesmente não funciona! Assim é a relação da língua com a leitura, aqui compreendida como produção de sentidos: se supomos que todas as significações estão no que vai ser lido, então não há deslocamento, mas um sentido pronto, já posto, como um quadrado fechado de peças colocadas.

Muitos alunos são preparados para serem repositórios de construções prontas, o que os impede de posicionarem-se criticamente no processo ensino-aprendizagem. Desse modo, reflita: é (im)possível construir histórias, visões de mundo e problematizações sem esquecer?



Figura 12.8: O (im)possível: entre o milagre e a ignorância.

Fonte: <http://bichinhosdejardim.com/inclusao/>

Nós somos movidos pelo imaginário de que *tudo pode ser*, da necessidade da resposta correta, do sentido único e completo. Diante do tudo e do todo, é necessário compreender que a falta, o esquecimento, a divisão de sentidos e a movência são constitutivos da linguagem, para que haja uma abertura à interpretação.

Do mesmo modo, o imaginário sobre a biblioteca escolar não é único, mas, nos termos de Ferrarezi e Sousa, é um “espaço de confronto” que faz com que não haja apenas uma rede de sentidos possíveis para essa instituição. O que há são vozes que se enfrentam e que ora “ins-

crevem-na como um centro de recursos de informação para o ensino e aprendizagem, ora configuram-na como um estático depósito de livros e de gentes” (FERRAREZI; SOUSA, 2008, p. 31). Assim sendo, em determinadas condições, alguns sentidos prevalecem, sendo legitimados, enquanto outros são silenciados.

É importante destacar o fato de as iniciativas governamentais voltadas à manutenção e à criação de bibliotecas escolares, de acordo com Ferrarezi e Sousa(2014), girarem, sobretudo, em torno da distribuição de livros. Apesar da importância de tais medidas políticas, inscrevem-se nelas concepções extremamente restritas e restritivas do que venha a ser uma biblioteca escolar. Esse lugar não é tomado como algo mais do que o espaço em que se acumulam pilhas e pilhas de livros. Não importa, dessa maneira, o modo como essas obras serão utilizadas (ARENA, 2009).

Nesse processo, há uma espécie de divisão de responsabilidades entre as esferas municipal, estadual e federal, que negligencia pelo menos dois aspectos fundamentais da importância de se investir em bibliotecas: fomentar a leitura e contribuir com a formação de novos leitores. O governo federal distribui verbas mas, muitas vezes, deixa a cargo dos estados e municípios outros tipos de incumbências, tais como o investimento em educadores de bibliotecas e as melhorias nos espaços físicos. Assim, cobra-se a prestação de contas acerca dos livros e materiais adquiridos com recursos públicos, mas não há uma preocupação efetiva com o modo como esses materiais serão utilizados. Segundo esse imaginário, basta haver livros para que uma biblioteca funcione adequadamente, não importando, de fato, como e em que condições se dá o processo de leitura. As políticas públicas preveem a reunião de obras, mas não promovem sua dispersão, deixando-a sob a responsabilidade das escolas e dos docentes (FERRAREZI; SOUSA, 2014).

Para Perroti e Verdine (2008), as ações políticas que envolvem a distribuição de livros reproduzem um tratamento dos bens culturais semelhante àquele dado a outros bens, tais como merenda, giz, lápis, borracha, “sem considerar a dimensão simbólica dos bens culturais (os livros) que distribui e sua natureza específica.” (PERROTTI; VERDINI, 2008, p. 15). Ainda segundo Ferrarezi e Sousa, embora a distribuição seja indispensável,

como foco totalmente voltado para as atividades de distribuição de livros, menosprezam-se as questões relacionadas às condições necessárias para que o acervo seja posto em movimento e não fi-

que abandonado em bibliotecas que funcionam como depósitos de livros e outros materiais não utilizados (FERRAREZI; SOUSA, 2014, p. 57).

Baseado no que foi exposto, qual seria o grande desafio a ser vencido? Consideramos que o caminho adequado consistiria em manter uma política de oferta e distribuição de obras aliada a outros tipos de ações igualmente necessárias. Dentre essas ações, pode-se iluminar a necessidade de investimento em estrutura física e pessoal capacitado, os quais promovam a dinamização dos espaços de leitura para/pela implantação de centros de leitura multimídia (BEAUCHAMP; SILVA, 2007). Também é preciso investir na formação de professores que não os centralize como detentores de sentidos adequados, tidos como verdadeiros, mas como mediadores dos processos de leitura. Desse modo, é possível promover a abertura da interpretação, para que os discentes tenham a oportunidade de inscrever suas histórias e a liberdade de produzir sentidos e(m) relações de troca que se constroem na biblioteca escolar.

Atividade 2

Atende ao objetivo 2

Ao longo desta aula, nós trouxemos dois exemplos sobre a relação entre leitura e biblioteca na formação de dois personagens, Lúcia, de Eduardo Galeano, e Funes, da produção de Jorge Luís Borges. Também trouxemos alguns exemplos de produções audiovisuais e a relação delas com a literatura, retomando o exemplo de uma atividade da Aula 8, cuja temática era a *sereia*.

Para esta atividade, propomos que você se imagine como um futuro professor e produza uma atividade para a biblioteca de sua escola. Seu desafio é construir uma proposta de atividade em biblioteca escolar que possibilite ao aluno as relações entre leituras, interlocuções.

Resposta comentada

Desenvolver uma atividade com base em uma perspectiva discursiva requer considerar importantes premissas apresentadas nesta aula: o aluno é um agente do processo de leitura; o professor deve participar como um mediador desse processo; não há um sentido “correto”, “verdadeiro”. Você pode pensar em diferentes discursividades: teatro, música, cinema, artes, literatura, esportes etc., ou mesmo nas relações possíveis de serem estabelecidas pelos discentes entre uma discursividade e outra. É importante que a atividade contemple sentidos de biblioteca como espaço de trocas, de experiências, de relações entre sujeitos e entre leituras.

Neste tópico, vimos que há mais de um imaginário, de uma rede de sentidos para biblioteca escolar. Instituições desse tipo são significadas de formas distintas, tanto como lugar de produção de saber quanto como depósito de livros e circulação de pessoas. A depender das condições, certos sentidos se legitimam, silenciando outros possíveis. Também discutimos o fato de as políticas governamentais priorizarem a distribuição de livros em detrimento de preocuparem-se, de fato, com a formação de leitores. Vimos que a superação de certos impasses depende de que a iniciativa de distribuir livros mantenha-se articulada a outros tipos de investimentos, dentre os quais estão aqueles que contemplam diretamente a questão da dinamização do espaço, da formação e contratação de profissionais, de maneira que se produzam deslocamentos na relação entre professor (mediador) e aluno (agente dos processos de leitura).

Conclusão

O trabalho de leitura em relação com a biblioteca atravessa séculos: desde as grandes bibliotecas antigas, passando pelas medievais e chegando às modernas, verificamos diferentes sentidos de leitura que, hoje, podem e devem ser ressignificados no espaço escolar. O professor, portanto, tem o papel imprescindível de orientar as leituras, construindo, pela linguagem, um espaço de interlocução entre o aluno e o universo literário, sem reprimi-lo, porém sem deixá-lo na escuridão de leituras cristalizadas, unívocas, que o manteriam inerte no processo de produção de sentidos.

Faz parte do desafio do professor trabalhar essa tensão entre a *memória institucionalizada*, que produz a evidência de um sentido único, fechado, e a *memória discursiva*, aquela que se estrutura pelo esquecimento, promovendo deslocamentos, rupturas, movência. Diante do desenvolvimento de técnicas e tecnologias que permitem construir *bibliotecas digitais*, temos espaços virtuais de interlocução que vêm sendo discutidos por pesquisadores. Todavia, o espaço do contato com a materialidade física, tradicional, do livro em papel e do encontro entre leitores e professores nas bibliotecas escolares, é uma memória que deve ser atualizada no nosso cotidiano.

É no batimento entre a memória e a atualidade que a leitura acontece, produzindo outros sentidos.

Atividade final

Atende aos objetivos 1 e 2

Nesta aula, discutimos sobre os efeitos de sentido de biblioteca e sobre a sua importância na formação do leitor. Pensamos na ideia de biblioteca não somente como espaço físico, como conjunto de livros, mas como um lugar de produção de conhecimento, de interlocuções, de práticas discursivas em que o sentido pode vir a ser outro.

Como atividade final, propomos que você assista ao documentário *Leitura de barraco*, produzido pela professora doutora Lucília Romão (USP), no qual são apresentados depoimentos sobre a construção de uma biblioteca itinerante no assentamento rural Mário Lago, em Ribeirão Preto-SP, onde vivem cerca de 300 famílias de integrantes do MST. Os livros dessa biblioteca, em vez de ficarem estaticamente ordenados nas prateleiras, são dispostos em caixotes de hortaliças e legumes e circulam pelos núcleos de barracos dos camponeses, semeando a leitura, e a colheita nos é dada em histórias de vida enriquecidas pelos enredos dos livros.



Fonte da imagem e link para o documentário: <https://www.youtube.com/watch?v=ITdSg3VpB5Q>.

Considerando seus conhecimentos sobre a importância da biblioteca na formação do leitor e citando os papéis da escola e do professor, disserte sobre a questão da leitura na relação com os sentidos da palavra *biblioteca*. Que sentidos são produzidos a partir dos depoimentos desses semeadores de leituras?

Resposta comentada

Espera-se que você discorra sobre alguns dos sentidos de biblioteca abordados nesta aula: biblioteca como coletivo de livros, depósito, espaço físico etc., derivando, necessariamente, para sua significação, como lugar de trocas, de relações e de abertura dos processos de leitura. Você não pode deixar de apontar o modo como são significadas as bibliotecas escolares. Procure ratificar a importância do professor, a quem não cabe posicionar-se como detentor de sentidos apropriados, mas tentar criar condições para que o aluno, enquanto agente de um processo, inscreva-se nele, produzindo suas próprias leituras. Ao final da resposta, você deve apresentar sua leitura sobre o documentário, tentando imprimir

elementos do que foi estudado nesta aula, principalmente os que dizem respeito à leitura como processo e à biblioteca como espaço em que se estabelecem inúmeras relações.

Resumo

Nesta aula, apresentamos a importância das bibliotecas na formação do leitor, promovendo uma discussão dos sentidos da palavra *biblioteca* advindos da noção tradicional de biblioteca como coletivo de livros e compreendidos como um lugar de relações entre leituras, de produção de saber. Iniciamos a aula com uma discussão sobre a biblioteca na história e sua importância e, depois, trabalhamos sobre o papel do professor na orientação do leitor em formação, promovendo possibilidades de deslocamento de sentidos, seja na sugestão de leituras, seja na escuta das leituras cotidianas do aluno. Compreendemos que a falta e o esquecimento são constitutivos e necessários para que o sentido venha a ser outro nesse espaço sempre movente de relações sociais, de posições do sujeito e de leituras.

Informações sobre a próxima aula

Na próxima aula, teremos a oportunidade de empreender mais uma bela reflexão discursiva sobre um tema muito interessante: leitura e mídia. Até lá!

Leituras recomendadas

As obras a seguir estão disponíveis na rede. Basta realizar uma busca na Internet e você terá acesso aos artigos.

BASTOS, G. G.; ROMÃO, L. M. S. Sentidos de leitura em bibliotecas nomeadas alternativas. *Biblionline*. João Pessoa, v. 6, n. 1, p. 1-9, 2010. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/biblio/article/view/4900/3705>>. Acesso em: 15 set. 2015.

FERRAREZI, L.; SOUSA, L. M. A. Nos meandros das políticas públicas: a biblioteca escolar em (dis)curso. *Biblioteca escolar em revista*. Ribeirão Preto, v. 3, n. 1, p. 73-88, 2014.

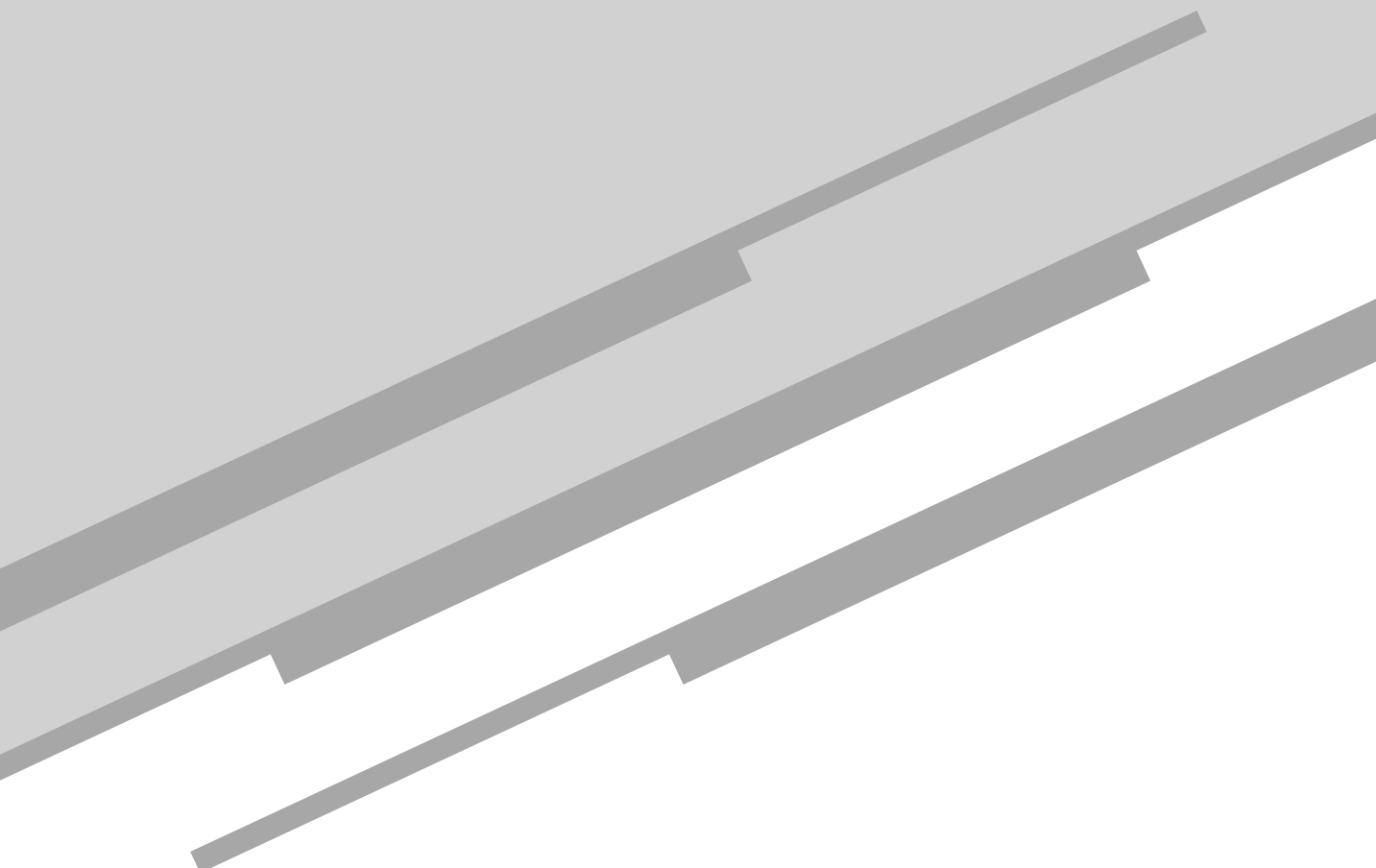
FERRAREZI, L.; ROMÃO, L. M. S. Sentidos de biblioteca escolar no discurso da ciência da informação. *Informação e sociedade: estudos*. João Pessoa, v.18, n.3, p. 29-44, set./ dez. 2008.

Jogo exemplificado

Se você gostou do exemplo do *Resta um*, após a aula, pode distrair-se um pouco com o joguinho em: <http://jogosonline.clickgratis.com.br/classico/resta-1.html>.

Aula 13

Leitura e mídia



Bethania Sampaio Corrêa Mariani
Fernanda Lunkes

Meta

Apresentar a leitura que a Análise do Discurso empreende sobre o discurso midiático.

Objetivos

Ao final desta aula, você deverá ser capaz de:

1. Reconhecer que o discurso midiático circula como prática discursiva e, por isso, está filiado a determinações histórico-ideológicas;
2. identificar alguns dos dispositivos teórico-analíticos para uma leitura analítica do discurso midiático.

Introdução

É comum que informações acerca de acontecimentos do mundo, de nosso país, da cidade na qual moramos e até mesmo do bairro onde vivemos cheguem até nós por meio do discurso midiático, não é mesmo? Quando lemos o jornal (impresso, falado ou via internet), ficamos sabendo o que aconteceu no âmbito da política, da sociedade, da cultura e assim por diante. Porém, precisamos nos perguntar com firmeza: o que exatamente ficamos sabendo? Quais os efeitos de sentido produzidos na textualização do discurso midiático? Qual o papel da memória na formulação e circulação dos sentidos?



Figura 13.1: A imparcialidade do discurso.

Fonte: <http://bichinhosdejardim.com/jornal-futuro-preterito-p4/>

Esta aula será dedicada à compreensão da leitura que a Análise do Discurso empreende/realiza sobre o discurso midiático. Como você irá depreender, são vários os deslocamentos necessários para desenvolver uma leitura crítica acerca dos efeitos de sentido que são produzidos nos processos de textualização do discurso midiático. Também apresentaremos análises, especificamente aquelas voltadas para o discurso veiculado em mídias impressas. Vamos começar?

As noções de acontecimento: histórico, jornalístico e discursivo

É importante esclarecer desde já que a expressão “discurso midiático”, nesta aula, contemplará tanto o discurso produzido pelas mídias tradicionais (jornal impresso, TV, rádio), quanto pelas novas mídias (redes sociais, jornais eletrônicos, entre outros) (GALLO, 2011, p. 1). Nossa proposta é fazer com que você desenvolva uma reflexão crítica sobre o discurso midiático, ou seja, que você aprenda a fazer a crítica sobre a chamada imparcialidade ou objetividade que o discurso midiático teria ao divulgar acontecimentos históricos.

Uma interrogação de imediato, um questionamento pode ser feito acerca da (im)parcialidade do discurso midiático, qual seja, o leitor comum além de não perceber o que está em jogo na construção desse discurso, não conhece o modo como o discurso midiático funciona. Solange Gallo (2011) assim reflete sobre o problema anteriormente exposto:

O interesse por esse tipo de conhecimento se justifica na medida em que a mídia é uma das instâncias em que os sentidos se legitimam (ou ao contrário) sem que os critérios desse movimento sejam compreendidos pela maioria dos leitores. Conhecer esse funcionamento permite ao sujeito leitor das mídias uma leitura crítica, por meio da qual se pode tomar posição. Não uma posição favorável, ou contrária, em relação ao conteúdo veiculado, mas uma posição mais consciente daquilo que está determinando os seus sentidos, aquilo que permite que determinado texto faça sentido, daquilo que explica por que o sentido é esse, que se apresenta, e não outro (GALLO, 2011, p. 1-2, grifo nosso).

De acordo com Gallo, o sujeito leitor da mídia pode não compreender os movimentos que legitimam ou não certos sentidos no discurso midiático. Dessa maneira, esse sujeito vai se inscrevendo na leitura sem que esteja minimamente advertido sobre os movimentos que são realizados na trama do discurso midiático, ou mesmo sobre alguns dos critérios que estão em jogo nos processos de formulação do dizer.

Ressaltamos que a leitura crítica do funcionamento do discurso, que interessa à perspectiva discursiva dos estudos de linguagem, não é a de julgar se é verdadeiro ou falso o que está sendo transmitido, nem fazer posicionamentos favoráveis ou desfavoráveis a este ou aquele canal de transmissão. O objetivo da leitura discursiva do discurso midiático é permitir a compreensão dos processos de produção de sentidos que estão em jogo na maneira como as notícias sobre os acontecimentos são textualizadas. Dessa maneira, o leitor consegue fazer uma leitura outra dos efeitos de sentido que são produzidos, bem como daqueles que são silenciados. Assim, consegue, de maneira menos ingênua, compreender como alguns sentidos são construídos de maneira a produzir efeitos de evidência enquanto outros são silenciados nos processos de formulação sobre determinado acontecimento.

Para iniciar nosso percurso, citaremos alguns acontecimentos históricos que marcaram os séculos XX e XXI e que circularam fortemente no discurso midiático: 1) a chegada do homem à lua, em 1969; 2) a guerra do Golfo, eclodida em agosto de 1990; 3) a queda do *World Trade Center*, em setembro de 2001; 4) as manifestações no Brasil, em 2013.

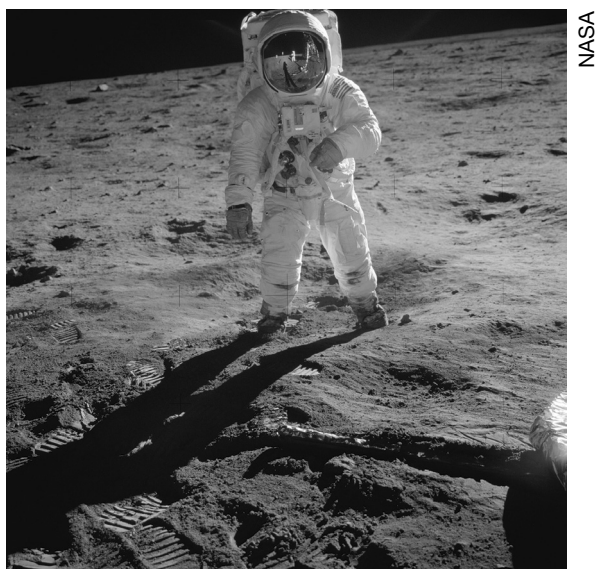


Figura 13.2: Um dos registros da chegada do homem à lua.

Fonte: http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Aldrin_Apollo_11_original.jpg



Figura 13.3: Registros fotográficos relativos à Guerra do Golfo.

Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Guerra_do_Golfo



Figura 13.4: Algumas imagens da queda do World Trade Center.

Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Ataques_de_11_de_setembro_de_2001



Figura 13.5: Uma das imagens que funcionam como registro das manifestações realizadas no Brasil no ano de 2013.

Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Protestos_no_Brasil_em_2013

Perceba que adjetivamos todos os acontecimentos citados com o termo *histórico*. Silmara Dela-Silva (2008), ancorada nos estudos do historiador Jacques Le Goff, explica que um *acontecimento histórico* possui determinada relevância em um momento vivido por uma sociedade e, por essa razão, passa a ser rememorado como o possível de ser dito sobre o passado daquela sociedade, tarefa que será de responsabilidade, sobretudo, das ciências históricas. Dessa maneira, é possível afirmar que os fatos anteriormente citados são acontecimentos históricos, posto que são relevantes à história do mundo e do Brasil, sendo comumente evocados nas narrativas acerca dos séculos XX e XXI.

É necessário chamar atenção para mais um aspecto: a Análise do Discurso, além de fazer uma leitura acerca da noção de *acontecimento histórico*, o diferencia do *acontecimento jornalístico*. Para Dela-Silva (2008), o acontecimento jornalístico, assim como o histórico, é marcado pela divulgação de um fato ou de um evento que ocorre no mundo. Entretanto,

um fato [...] gera uma notícia, que por sua relevância perante a avaliação dos jornalistas do que se constitui como interesse público, merece estar presente nas edições diárias dos noticiários impressos ou eletrônicos. Trata-se de [...] um acontecimento enquanto um fato que se inscreve na história do dia a dia, que o jornal e os jornalistas se propõem a escrever (DELA-SILVA, 2008, p. 15).

Em ambos os acontecimentos, o histórico e o jornalístico, é preciso que um fato ocorra. Uma das diferenças mais pontuais é que o acontecimento histórico é marcado pela relevância do que aconteceu em um momento anterior e que passará a ser rememorado nas narrativas sobre aquele passado. Já o acontecimento jornalístico pode tratar também de um evento relacionado a questões mais cotidianas, de acordo com o interesse do jornal e/ou do jornalista. Dela-Silva (2008) desenvolve sua explicação elencando alguns critérios utilizados pelo *Manual de Redação Folha de S. Paulo* quanto à escolha das notícias: “ineditismo”, “improbabilidade”, “interesse”, “apelo”, “empatia” e “proximidade”. Por essas razões, podem comparecer no discurso jornalístico notícias pertinentes ao momento atual, apresentando certa conjuntura histórica mais ampla ou mais estrita, a depender do leitor para o qual se dirige o jornal. Por exemplo, podemos pensar na diferença entre a circulação de jornais em pequenas e grandes cidades. Determinados fenômenos naturais (como tempestades e enchentes) podem ser definidos como acontecimentos

jornalísticos à medida que atendem aos critérios de “interesse”, “apelo”, “empatia” e “proximidade”, por exemplo.

Vamos retomar os exemplos dados no início da aula: 1) chegada do homem à lua; 2) guerra do Golfo; 3) queda do *World Trade Center* e 4) manifestações brasileiras de 2013. Você define esses acontecimentos como históricos e/ou jornalísticos?

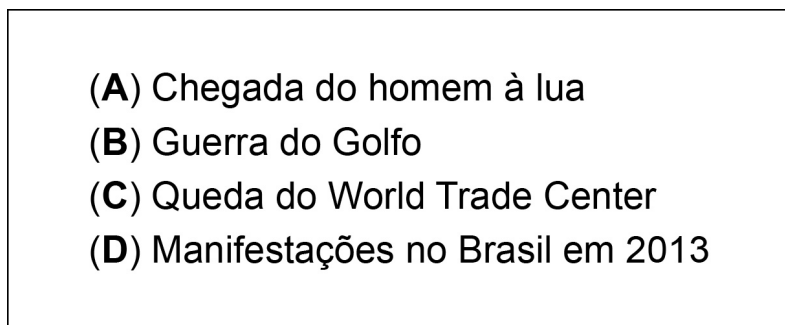


Figura 13.6

É possível perceber que os fatos citados coincidem: são acontecimentos históricos e também jornalísticos, já que circularam amplamente no discurso midiático do Brasil e demais países.

Antes de prosseguir, precisamos definir mais um tipo de acontecimento, que se relaciona diretamente à leitura da Análise de Discurso: o *acontecimento discursivo*. Michel Pêcheux, a partir de sua reflexão, definiu o acontecimento como o “ponto de encontro de uma atualidade e uma memória” (1990, p. 17). No excerto a seguir, Bethania Mariani explica o que está em jogo na proposta de Pêcheux, ou seja, na relação entre determinado acontecimento e os efeitos de sentido que são produzidos.

Se, por um lado, um acontecimento remete para o que é acidental, singular, descontínuo, não previsível, e este é seu aspecto positivo, uma vez que rompe com a imposição imaginária da necessidade de estabilização (e com a onipotência de se poder controlar o futuro), por outro, a necessidade interpretativa busca integrá-lo, transformando-o em novos elementos de memória (MARIANI, 1998, p. 40).

A autora nos mostra o que está em jogo no acontecimento discursivo. Em primeiro lugar, ele rompe com a ideia de que determinado sen-

tido pode ser imóvel ou imutável, por isso ela aborda a impossibilidade de se controlar o futuro, visto que os sentidos sempre podem ser outros, como você já estudou em aulas anteriores. Em segundo lugar, Mariani afirma que o acontecimento discursivo carece de interpretação, o que faz com que seja inscrito em determinados efeitos de sentido e filiado a uma rede de memórias. Em outras palavras, a interpretação do acontecimento permite que os sentidos sejam rememorados em sua atualização e também que sejam ressignificados, em um duplo movimento.

Vamos pensar, por exemplo, na chegada do homem à lua. Em termos da história do ser humano, esse acontecimento é *histórico* na medida em que se tornou uma conquista para a humanidade. A relevância desse acontecimento histórico ganhou a página dos jornais, o que fez dele um acontecimento *jornalístico* também. Na época, inclusive, havia pessoas que não acreditavam que essa notícia era verdadeira. Em termos discursivos, podemos afirmar que esse acontecimento histórico, uma vez textualizado, entrou em circulação não apenas no discurso jornalístico, mas passou a integrar, também, livros didáticos, enciclopédias, textos literários etc. Em outras palavras, é um acontecimento *discursivo* na medida em que reclama por sentidos, inscreve-se em redes de memória e passa a circular em vários outros discursos, sempre produzindo sentidos.



Para ver um exemplo do que temos falado, leia o poema de Carlos Drummond de Andrade “O homem, as viagens”, disponível em <https://www.letras.mus.br/carlos-drummond-de-andrade/807510/>.

O acontecimento discursivo no discurso midiático

Freda Indursky também explica sobre o acontecimento e afirma: “um acontecimento discursivo rompe com a ordem do repetível, instaurando um novo sentido, mas não consegue produzir o ‘esquecimento’ do sentido-outro, que o precede” (2003, p. 107). E o que isso quer dizer? Podemos compreender, de acordo com a autora, que, nesse jogo de re-

petição de enunciados, os sentidos já estabilizados podem ser deslocados, mas não deixam de ressoar nos sentidos que derivam deles. Assim, podemos compreender que se o acontecimento discursivo não produz qualquer sentido, não é um sentido único que deriva dele. E, prestemos atenção, porque esse *sentido único* é um dos efeitos de sentido do *discurso midiático*, que produz efeitos de evidência sobre determinado acontecimento jornalístico como se apenas uma interpretação sobre ele fosse possível e necessária.

Continuando nossa exposição sobre acontecimento discursivo a partir das ideias de Indursky (2003), exemplificaremos seu funcionamento trazendo o estudo que analisa o enunciado “Lula lá”, evocado durante as campanhas presidenciais em que Luiz Inácio Lula da Silva fora candidato. A autora aponta que esse enunciado circulou, durante as campanhas de 1990, 1994, 1998 e 2002, em *outdoors*, jornais, panfletos, adesivos, *jingles* e outras materialidades. Ela explica ainda que “Lula lá” começou a ser repetido pelos eleitores de Lula para pedir votos ao eleitorado, tendo começado a circular entre sujeitos sociais em um dado momento político do Brasil.

Indursky faz, então, uma análise do funcionamento desse enunciado: em decorrência das sucessivas derrotas nas campanhas, o “Lula lá” passa a produzir efeitos de um “quase lá”: “[...] *Lula lá* passou também a representar um sonho, um desejo [...]. É o que o sujeito desejante almeja, em sua paixão política, mas nunca alcança, pois seu limite bate na utopia, no impossível de lá chegar” (INDURSKY, 2003, p. 109).

A autora, para explicar o acontecimento discursivo, retoma a noite em que se confirma a vitória de Lula:

[...] à medida que as urnas iam sendo apuradas, começamos a perceber, naquela noite, que *Lula lá* não era mais um sonho, um objeto inalcançável de desejo, uma utopia, um impossível. E foi exatamente esta transformação, que levou da utopia à realidade, que produziu o *acontecimento* [discursivo]. Naquela noite de 27 de outubro de 2002 fomos testemunhas de um *acontecimento histórico* que clamava por discurso, que reclamava sentidos, por novos sentidos, sentidos ainda não ditos, desconhecidos (INDURSKY, 2003, p. 110).

A autora mostra que o enunciado “Lula lá”, que representara anteriormente um lugar almejado pelo eleitorado, transforma-se, em 2002,

em uma realidade, instaurando, naquele momento, o acontecimento discursivo à medida que novos sentidos seriam produzidos, como, por exemplo, o fato de que Lula havia chegado, pela primeira vez, depois de várias tentativas, à Presidência da República.

Como dissemos, os acontecimentos históricos mencionados no início da aula (manifestações no Brasil, chegada à lua), assim como a vitória de Lula (que, como você viu, foi definida por Indursky como um acontecimento histórico e discursivo), circularam amplamente no discurso midiático, tornando-se, também, acontecimentos jornalísticos. Você consegue se lembrar da última vez em que leu uma notícia com relação a algum desses temas?

Podemos agora avançar na construção dos saberes desta aula e afirmar que muitos dos efeitos de saber acerca desses acontecimentos, mas também de outros relacionados ao cotidiano, são construídos e legitimados pelo discurso midiático. Essa constatação nos coloca diante de várias inquietações: será possível que o discurso midiático seja imparcial na construção das notícias? Há neutralidade nas escolhas das palavras para designar alguns grupos sociais? Será que as escolhas das notícias que serão manchetes são construídas de maneira natural (a partir de um fato importante) ou são eleitas pelo jornal para que apareçam como destaque?

Tenha essas questões em mente ao ler esta aula, que assume o ponto de vista da Análise do Discurso. Neste momento, é importante que avancemos em nossa caminhada para compreender melhor os outros deslocamentos que a perspectiva discursiva faz do discurso midiático. Desse modo, a análise que propomos alcançará uma leitura crítica das formulações produzidas por esse discurso. Depois, retornaremos a essas interrogações. Vamos lá?

O discurso midiático

No início de nosso percurso, afirmamos que a perspectiva da Análise do Discurso desloca algumas noções para que possa apontar alguns funcionamentos produzidos pelo e no discurso midiático. Devemos entender que a mídia amplia o alcance de um acontecimento discursivo ao colocá-lo como manchete e ao repeti-lo inúmeras vezes. Desse modo, é fundamental mostrar a você como essa perspectiva teórica define mídia. Em seu estudo sobre mídia, Dela-Silva (2012) afirma que

[...] *pensar a mídia, como aqui proposto, é tomá-la como um lugar privilegiado de constituição e divulgação de efeitos de sentido; privilegiado porque possui ampla circulação e, consequentemente, vasto alcance junto aos sujeitos a quem se dirige.* Desse ponto de vista, não é possível considerar a mídia como simples tecnologia voltada à comunicação. A televisão, como mídia, não é pensada enquanto um meio de transmissão, seja de informação ou entretenimento, destinado a levar as mensagens produzidas pela mídia à sociedade, mas como uma instância de formulação, constituição e circulação de sentidos [...] por e para sujeitos (DELA-SILVA, 2012, p. 180, grifo nosso).

Essa passagem de Dela-Silva é bastante elucidativa para mostrar o ponto de vista que a Análise do Discurso tem sobre a mídia. Perceba que não se compreende a mídia como algo menor; ao contrário, ela é vista como uma instância privilegiada, já que possui ampla e vasta cobertura sobre leitores/internautas/espectadores. A mídia formula discursos sobre um determinado fato e os coloca em circulação pelos mais variados veículos (internet, televisão, rádio, jornais, revistas etc.). Quando a autora utiliza o termo “formulação”, coloca em suspenso a ideia de transmissão de informação, justamente porque essa ideia constrói a imagem de uma instituição neutra, que apenas repassaria informações. A mídia formula as notícias a partir de uma determinada posição ideológica, e por isso pode produzir diferentes sentidos sobre um determinado fato. Um ponto fundamental que não podemos perder de vista é que a formulação de uma notícia não se faz fora de questões ideológicas.

Vamos pensar em um exemplo? Consideremos a seguinte situação: dois diferentes jornais brasileiros, que circulam na rede eletrônica, abordam uma manifestação realizada por determinada classe trabalhadora nas ruas de uma grande cidade do Brasil, reivindicando melhores condições de trabalho.

O primeiro destaca a manifestação em sua *homepage* com a seguinte manchete:

A revolução está nas ruas

Figura 13.7

O segundo jornal também destaca o ato dos trabalhadores e sua manchete está formulada da seguinte maneira:

O retrocesso está nas ruas

Figura 13.8

Uma das perguntas que o analista do discurso pode fazer ao ler ou ouvir essas manchetes é o que está em jogo nos processos de textualização em cada uma das notícias. Dessa maneira, para proceder à sua investigação, ele fará o recorte, por exemplo, dos termos que foram utilizados para designar a ação adotada pelos trabalhadores para reivindicar melhores condições de trabalho. Os termos que destacamos foram *revolução* e *retrocesso*. Agora lançamos a pergunta: você acredita que a designação empregada para fazer menção ao protesto, *revolução* ou *retrocesso*, nos dá pistas a respeito do apoio ou não dos *sites* sobre o que está sendo noticiado?

Como dissemos, para a Análise do Discurso todo processo de dizer está ancorado em alguma posição ideológica, filiado às formações discursivas que permitem que o dizer seja construído sob os efeitos de evidência que os mecanismos ideológicos sustentam. Desse modo, designar um ato promovido por trabalhadores como *revolução* ou *retrocesso* inscreve o enunciador a diferentes filiações ideológicas.



Figura 13.9: Diferentes pontos de vista das diversas manifestações no Brasil.

Vamos desenvolver esse ponto: podemos dizer que designar uma manifestação promovida pelos trabalhadores como *revolução* inscreve o sujeito da oração em uma ideologia alinhada à luta dos trabalhadores por seus direitos, por maiores garantias em sua carreira, e que concebe a manifestação pública e a greve, por exemplo, como direitos legitimados pela Constituição Federal. Já quando se designa o ato como *retrocesso*, o sujeito não está alinhado aos saberes anteriormente citados. Nesta filiação ideológica, os efeitos de sentido indicam que toda e qualquer manifestação construída a partir dos trabalhadores constitui subversão e insubordinação. Também pode indicar que se trata de uma ação que caminha na contramão do progresso do país. E mais ainda: a notícia pode produzir ideias que inscrevem o trabalhador mobilizado a efeitos de sentido relacionados à preguiça e à insolência, como se a ação fosse uma justificativa para não se trabalhar naquele dia.

Aqui é preciso chamar novamente a sua atenção para o fato de que o trabalho do analista do discurso passa por uma leitura, por uma escuta e por um olhar que colocam em suspenso os efeitos de sentido que podem ser naturalizados no discurso formulado pela mídia. Por essa razão, os processos de designação são um dos modos possíveis para se compreender o discurso midiático, ou seja, podemos analisá-lo recorrendo outras palavras (verbos, adjetivos, advérbios), expressões, enunciados, títulos e/ou subtítulos de reportagens. A lista de possibilidades de recortes para análise discursiva é vasta! Isso porque é a pergunta a que o analista procura responder em sua pesquisa que determina qual ou quais serão esses recortes (ORLANDI, 2001), isto é, quais palavras, expressões e enunciados comporão as sequências linguísticas a serem efetivamente analisadas sob o ponto de vista da Análise do Discurso.

Uma sugestão é que você pesquise na internet, por exemplo, notícias acerca de um ou mais acontecimentos históricos que citamos no início da aula, como a queda do World Trade Center ou as manifestações realizadas no Brasil em 2013. Conheça alguns dos efeitos de sentido que foram produzidos, mas, sobretudo, perceba quantos desses efeitos são construídos a partir do que foi formulado e circulou pelo discurso midiático. Os comentários, as opiniões, os efeitos de verdade construídos sobre esses acontecimentos, muitas vezes, são pautados a partir daquilo que foi dito em algum veículo de mídia.

Isso demonstra como o discurso midiático ocupa um lugar privilegiado como instituição, que permite a sustentação de argumentos favoráveis ou contrários a um determinado acontecimento. Esse discurso possui um funcionamento de determinação, um efeito de verdade sobre aquilo que é dito, mas é necessário apontar que todo modo de noticiar e explicar um acontecimento se constitui enquanto uma interpretação. Mariani (1998) explica a posição que o discurso jornalístico ocupa no processo de formulação de uma notícia, afirmando:

Em uma palavra, a imprensa deve desambiguar o mundo. Assim, nos jornais se reassegura a continuidade do presente ao se produzirem explicações, ao se estabelecerem causas e consequências, enfim, [...] ao se didatizar o 'mundo' exterior e o tempo em que os fatos acontecem. Dizendo de outro modo, a 'objetividade' dos fatos [...], sua evidência de visibilidade, resulta inevitavelmente de um gesto interpretativo que se dá a partir de um imaginário já constituído. Sendo assim, ao relatar os acontecimentos os jornais já estão exercendo uma determinação nos sentidos. (MARIANI, 1998, p. 63).

É preciso que abramos parênteses aqui para explicar a você em que consistem as formações imaginárias, já que esse conceito é fundamental desde as primeiras formulações teóricas de Michel Pêcheux à construção da Análise do Discurso. Além disso, em outros momentos da aula falaremos sobre a imagem que o discurso midiático constrói sobre si; é muito importante que essa questão esteja menos obscura.

Formações imaginárias e discurso midiático

De acordo com Pêcheux ([1969] 1997), todo processo discursivo é constituído por formações imaginárias, que são as projeções em jogo dos lugares de A e B, os interlocutores do discurso, nesse processo. Essas projeções funcionam, na proposta do autor, como questões implícitas e que possibilitam o processo discursivo, já que nessas imagens estão projetados os lugares discursivos, ou seja, os lugares daquele que formula o dizer, daquele para quem se diz e daquilo sobre o qual se formula o dizer (o referente). Por exemplo, vocês, caros alunos, quando optaram pela inscrição no ensino a distância, com certeza fizeram alguma imagem sobre quem e como seriam seus coordenadores de disciplina, não é mesmo? E também fizeram projeções sobre o conteúdo das disciplinas obrigatórias. Da mesma forma, alguma imagem foi construída por vocês quando optaram por fazer a inscrição em Linguística V.

Para Pêcheux, essas projeções são resultadas da relação com as demais condições de produção, que permitem uma tomada de posição. No processo discursivo, Pêcheux descarta uma concepção que tornaria as projeções que atuam no discurso como “apreensões perceptivas” (PÊCHEUX, 1997, p. 85) dos sujeitos, o que significaria um desvio da teoria materialista que propõe.

Em outras palavras, o conceito de formação imaginária não funciona como algo que estaria relacionado à intuição dos interlocutores quando da formulação do dizer. Isso quer dizer que a imagem construída por A acerca de B não tem a ver com uma percepção, uma intuição que A tem de B, mas com questões mais gerais, relacionadas a condições mais amplas e imediatas. Tais condições permitem uma tomada de posição de A sobre como irá formular para B o dizer acerca do referente. Para embasar sua proposta, Pêcheux elaborou algumas perguntas que funcionam implicitamente no processo discursivo, como a imagem que A tem de si mesmo para dizer a B, a imagem que A faz de B, entre outras.

Retomando a última citação de Mariani que mostramos, apresentaremos, agora, especificamente alguns aspectos apontados na seção sobre o discurso midiático, que vimos anteriormente: a mídia, de acordo com a autora, produz uma leitura que funciona de maneira didática para explicar os fatos que ocorrem no mundo. Nesse gesto de explicar, o discurso midiático constrói sobre si a imagem de discurso que tira os acontecimentos do mundo da ambiguidade, conferindo-lhes uma perspectiva de abordagem. Ao mesmo tempo, ao produzir essa imagem, ele inscreve o acontecimento em determinada rede de sentidos, em uma determinada memória discursiva.

Por isso, quando a autora afirma que “ao relatar os acontecimentos os jornais já estão exercendo uma determinação nos sentidos” (MARIANI, 1998, p. 63), coloca em questão que o discurso midiático faz uma interpretação sobre cada fato e produz uma determinada direção de sentidos sobre eles, seja atribuindo efeitos de sentido positivos a um dado acontecimento, bem como sentidos negativos, polêmicos, entre outros. O que deve ser novamente lembrado é que isso não é sem uma questão ideológica, que não funciona de maneira velada, mas, justamente, funciona produzindo as evidências sobre algum fato (que se trata de um acontecimento positivo, ruim, grave, polêmico, entre outros efeitos possíveis).

Agora que explicamos a você como a Análise do Discurso compreende a mídia, o funcionamento da ideologia, o recorte para análise e as formações imaginárias, retomemos nossa situação hipotética. Você se lembra dela? Trata-se de uma manifestação realizada em via pública, promovida por uma determinada classe de trabalhadores, cujo objetivo é reivindicar melhores condições de trabalho. Na *homepage* de um jornal, o ato foi designado como *revolução* e, em outro, como *retrocesso*.

A revolução está nas ruas

O retrocesso está nas ruas

Figura 13.10

A partir desse breve exemplo, é possível compreender criticamente a questão da neutralidade no gesto de formulação de um acontecimento no discurso midiático. A afirmação de que a mídia se posiciona de maneira imparcial sobre qualquer assunto se torna bastante problemática ao pensarmos na leitura que a Análise do Discurso concebe sobre a mídia, não é mesmo?.

É importante situarmos que a questão da parcialidade na mídia vem sendo debatida no campo do jornalismo. Conforme explica Mariani (1998), a imprensa vem problematizando a ideia de que atua de maneira imparcial, inclusive sob o ponto de vista ético. A autora afirma: “Se, antes, a imprensa só posicionava-se como um veículo neutro e imparcial, hoje, ainda que timidamente, ela assume seu lado interpretativo, e o fato de que cada jornal acaba tomando uma direção política prioritária.” (MARIANI, 1998, p. 59).

Dessa maneira, podemos dizer que, do ponto de vista discursivo, os dizeres formulados pelo discurso midiático funcionam produzindo efeitos de sentido de se tratar de uma verdade única, cujas pistas e marcas são perseguidas pelo analista do discurso para justamente fazer com que a trama de evidências seja desconstruída e se coloque em xeque tal efeito, além de mostrar as posições ideológicas nas quais está inscrito o discurso formulado.

Agora que você compreendeu amplamente sobre o modo como a Análise do Discurso concebe o discurso da mídia, que tal pensarmos um pouco mais sobre isso, a partir de uma atividade escrita?

===== **Atividade 1** =====

Atende ao objetivo 1

De acordo com a perspectiva da Análise do Discurso, há imparcialidade no discurso midiático? Justifique sua resposta com base nas manchetes a seguir, que hipoteticamente circulariam em dois jornais impressos, sobre as manifestações de 2013 no Brasil, e analise o funcionamento dos termos destacados levando em conta a seguinte citação de Dela-Silva:

Os sentidos, deste modo, não se produzem nas palavras de forma isolada, mas segundo condições específicas de produção discursiva.

siva, que incluem o sujeito, o contexto imediato em que ocorre a enunciação e os contextos sócio-histórico e ideológico, constitutivos do sujeito e do discurso. (DELA-SILVA, 2008, p. 1).

Atos populares eclodem no país

Atos terroristas eclodem no país

Figura 13.11

Resposta comentada

É importante que você explicita em sua resposta que, de acordo com a perspectiva da Análise do Discurso, o discurso midiático é parcial e se constitui, em seu processo de formulação, como uma interpretação a respeito de um determinado acontecimento. Uma das maneiras de se explicar essa afirmação é apontando para o fato de que todo discurso está filiado às formações discursivas que sustentam o processo do dizer e que a mídia não escapa a essa questão constitutiva. Por isso, não se concebe na Análise do Discurso um procedimento de análise que não leve em conta os fatores que determinam aquilo que aconteceu: quem disse, para quem disse, em que situações mais imediatas esse dizer circulou, sua conjuntura social mais ampla, enfim, é preciso que, para além de analisar o dizer, o analista situe as condições de produção para que o que foi dito tenha sido possível.

Em sua resposta, você também pode dizer que o discurso midiático tem um grande público leitor (leitores, espectadores, internautas), para quem formula e produz saberes. Articulando os enunciados apresentados na questão, você pode afirmar que os termos *populares* e *terroristas* estão adjetivando *atos*, não é mesmo? É importante que você indique que os efeitos de sentido produzidos sobre o termo *atos* não estão fora dessa escolha. Assim, o termo *populares* aponta para sentidos de profusão do povo às ruas, concebendo o ato como um direito legítimo de se reivindicar por algo e que surge a partir de uma decisão coletiva. Já o segundo termo, *terroristas*, aponta para uma criminalização do ato,

deslegitimando a ação dos que foram às ruas e inscrevendo-o a sentidos de crime sujeitos a punição jurídica.

Leituras da Análise do Discurso sobre o funcionamento do discurso midiático

Agora que já situamos algumas concepções que a Análise do Discurso produziu acerca do discurso midiático, apresentaremos estudos que permitem compreender alguns dispositivos teórico-analíticos para apontar modos de funcionamento do discurso midiático.

É importante retomar que a mídia é um discurso cuja imparcialidade é colocada em suspenso pela Análise do Discurso, que busca apontar processos de produção de sentidos e de evidências sobre um determinado grupo, sujeito, objeto. A ideologia para a Análise do Discurso não é dissimulada nem está escondida nas entrelinhas, conforme nos ensina Pêcheux ([1969] 1997). Ela funciona no discurso exatamente produzindo evidências. O modo como esse processo é colocado em movimento no discurso da mídia não é diferente. Maria Claudia Gonçalves Maia (2006) afirma que os jornais, por exemplo, têm “uma função importante na reprodução e naturalização de significados” (MAIA, 2003, p. 52). O que isso quer dizer?

Vamos exemplificar a partir da análise que Maia desenvolve em seu trabalho. A autora analisa títulos de matérias recortadas de notícias sobre o Rio de Janeiro, presentes nos jornais *O Globo* e *Jornal do Brasil*, no período de janeiro a junho de 2002.

De acordo com Maia, os títulos são pequenos segmentos, mas podem constituir uma materialidade interessante de análise, já que são, em suas palavras, o “chamariz da reportagem” (2003, p. 54). Há, inclusive, uma série de regras para a composição dos títulos, dispostas nos manuais de redação dos jornais impressos.



Os jornais têm manuais que instruem o jornalista a respeito dos modos de se elaborar uma notícia. Entre as várias regras presentes nos jornais *O Globo* e *Jornal do Brasil*, por exemplo, apresentamos as que regem a produção escrita dos títulos:

uso do presente do indicativo; deve traduzir a suposta perplexidade oriunda de um acontecimento qualquer; os sinais de pontuação devem ser usados no menor número possível; a ordenação sintática deve ser simples; não pode ser ambíguo nem ter o sentido incompleto. (MAIA, 2006, p. 54).

No período selecionado, a autora recortou títulos de matérias que se referissem a fatos ocorridos no Rio envolvendo adolescentes. A autora pôde compreender um funcionamento curioso no discurso dos jornais, que se relaciona com as escolhas lexicais para as manchetes. Vejamos o que ela desenvolve em seu estudo:

[...] o interessante a destacar no universo discursivo dos títulos reproduzidos é o uso da palavra ‘jovem’, que ocorre em seis das sete sequências em oposição a ‘menor’, palavra eleita para definir adolescentes que não são da classe média e nem da Zona Sul do Rio de Janeiro. Procurando o sentido estabilizado pelo senso comum, ‘jovem’ é aquele que se encontra na juventude, no período de vida compreendido entre a infância e a idade adulta, ou, por extensão, aquele que, apesar da maturidade, conserva a vivacidade, a energia, a flexibilidade e uma certa inocência que os caracteriza. Por outro lado, a palavra ‘menor’, substantivada, diz respeito àquele que não atingiu a maioridade, ou o que é inferior a outro em número, grandeza, extensão, intensidade, duração, importância, na avaliação de méritos e qualidades. No confronto de significações produz-se um jogo de antinomia, na medida em que ‘jovem’ silencia sentidos produzidos quando se escolhe denominar outros ‘jovens’ também de ‘menores’. Por que o menor da classe média é jovem (que conserva certa inocência) em oposição ao menos institucionalizado? Por que denominar ‘jovens de classe média’? Possivelmente essa marca traz uma identificação imediata com o leitor desse jornal, também pertencente a esse grupo social (MAIA, 2003, p. 55).

É possível percebermos que a autora mostra dois diferentes funcionamentos nos títulos dos jornais: há momentos em que os jornais fazem menção a *jovem* e, em outros, a *menor*. De acordo com Maia, tais escolhas produzem diferentes efeitos de sentido. O uso de *jovem* está diretamente relacionado ao público a que a matéria se refere quando trata de adolescentes de classe média que moram na Zona Sul do Rio de Janeiro. Quando, por sua vez, são adolescentes que não pertencem a essa classe ou não moram na Zona Sul, *menor* é a palavra adotada.

A autora demonstra que fazer uso de uma ou outra palavra produz determinado direcionamento de significados, sendo mais positivo o uso de *jovem*. Esse uso, por sua vez, produz uma identificação com o leitor do jornal, que pertence à classe média e mora na Zona Sul ou se identifica com esses dizeres sobre adolescentes em conflito com a lei. Perceba, mais uma vez, que a escolha de como designar o adolescente, por exemplo, está ligada a suas condições de classe e ao espaço urbano, não sendo, portanto, imparcial. Essas escolhas produzem determinados efeitos de sentido sobre esses adolescentes que aparecem nas páginas dos jornais, bem como determinadas evidências: o jovem que ainda mantém certa inocência e aquele que já está institucionalizado, ou seja, que, de acordo com o discurso do jornal, tem sua imagem relacionada à delinquência e ao crime.

Como você deve ter notado, a mídia trabalha com determinadas direções de sentido e, ao mesmo tempo, silencia outras. Quando designa por *jovem* um adolescente de classe média, ela silencia o que está posto como evidente na designação *menor*: alguém que cometeu um delito e que, portanto, infringiu algum aspecto legal. Em outros aspectos, nas notícias que a mídia busca explicar, nas análises que ela desenvolve em matérias específicas para isso, esses aspectos tampouco são colocados à margem; ali, também, o discurso da mídia está funcionando de maneira a produzir determinadas evidências.



Figura 13.12: São diferentes os efeitos de sentido produzidos no discurso midiático quando adolescentes são designados como *jovem* ou *menor*.

Fonte: http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Diversity_of_youth_in_Oslo_Norway.jpg.

O trabalho de Indursky “Identificação e contraidentificação: diferentes modalidades de subjetivação no discurso do/sobre o MST” (2006), busca analisar alguns processos de designação referentes aos integrantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Para a autora, toda “renomeação é da ordem do político” (2006, p. 124). Ela assinala que, no “conjunto de itens lexicais” (p. 124), há embates e tensões sobre a imagem que se faz desse sujeito a cada processo de designação: designá-lo como *camponês*, *trabalhador sem terra* ou *posseiro* aponta para diferentes mobilizações da imagem que se produz sobre ele.

Isso significa que as mudanças nas designações, que podemos facilmente verificar em *sites*, revistas, jornais, programas de TV, podem tanto construir efeitos de sentido do sujeito de direito bem como para o silenciamento desses efeitos, e então outros efeitos são produzidos. Assim, de acordo com a autora, são diferentes as posições-sujeito que se inscrevem no discurso da luta pela terra a partir da designação empreendida: a designação *trabalhador sem terra* situa uma designação concernente ao sujeito que a tem por direito; *posseiro*, por sua vez, aponta para efeitos de sentido de um sujeito que pratica a invasão e, portanto, atua na criminalidade.

Vamos apresentar também o trabalho de Fernanda Lunkes (2014), que analisa o discurso da revista *Veja* sobre depressão, sujeito deprimido e medicamentos em materialidades verbais e não verbais. Um dos recortes empreendidos no trabalho é o das orações relativas explicativas

(em outras perspectivas, designadas como orações subordinadas explicativas) presentes na revista.

Pêcheux sempre se interessou pelo funcionamento das orações relativas, sendo esse modo de formulação bastante privilegiado em várias análises desenvolvidas pelo autor, que mostram como a teoria discursiva pode contribuir para mostrar o funcionamento da ideologia na e pela linguagem.

Para Pêcheux ([1981] 2012, p. 132), havia domínios nos quais a indicação do funcionamento das relativas era simples, como em “Os círculos que são figuras fechadas têm uma superfície calculável”, e também em “Os números que são divisíveis por um outro número não são primos”. Para o autor, não há dúvida de que a primeira é uma “relativa explicativa” e a segunda é uma “relativa restritiva”.

Ele aponta, ainda, que há um deslocamento nesse encaixe sintático aparentemente neutro, que passa a produzir um efeito mais complexo, justamente porque permite depreender um funcionamento outro, fora do domínio da neutralidade. Essas formulações, em seu encaixe, esbarram em um efeito de sentido que ocorre em um terreno ideológico.

Um exemplo clássico que Pêcheux apresenta para esboçar o problema é “O homem que é racional é livre” ([1981] 2012, p. 134), cujo sentido pode ser o de que todos os homens são racionais e, portanto, livres, funcionamento da relativa explicativa/apositiva; bem como de que somente aqueles que são racionais é que são livres, funcionamento de uma relativa restritiva. Dependendo da formação discursiva à qual se filia o sujeito que formula tal encaixe, o sentido é um ou outro, ele desliza. Pêcheux ([1981] 2012), pela via materialista que adota, vê ali uma brecha ideológica a postos para atender aos discursos hegemônicos.

Em sua pesquisa, Lunkes toma como base teórica os estudos de Pêcheux ([1975] 2009, [1981] 2012) e Henry (1992) para mostrar como funciona o discurso da *Veja* sobre medicamentos nas relativas explicativas. Para isso, recorta diversas relativas explicativas como base de suas análises. Vamos trazer duas delas:

Sequência discursiva (1): “Nada que se compare à eficiência do Zyan, que funcionou com 50% dos pacientes americanos, segundo dados da Glaxo Wellcome, que produz o medicamento.” (Revista *Veja*, 13/10/1999, grifo nosso).

Sequência discursiva (2): “Dispara o consumo dos tranquilizantes, a droga que acalma os nervos dos anos 90.” (Revista *Veja*, 17/06/1993, grifo nosso).

Como você pode perceber, as duas sequências discursivas recortadas tratam de medicamentos. Mas o que, exatamente, os recortes no estudo de Lunkes mostram sobre as relativas no discurso da *Veja*? Qual a conclusão desse estudo?

Em sua análise sobre as relativas (que estão destacadas), a autora afirma que depreendeu do conjunto das relativas recortadas dois tipos de funcionamento, que nomeou como “eixos discursivos”. No primeiro eixo, designado por ela como “vendas”, constam as relativas explicativas formuladas no discurso da *Veja* para sustentar a quantidade de vendas dos medicamentos, sempre em números exorbitantes. Também nesse eixo constam as relativas relacionadas ao sucesso que o medicamento faz entre o público.

Já o segundo eixo discursivo foi nomeado pela autora como “efeitos medicamentosos”, porque é esse o funcionamento mais regular nas relativas explicativas recortadas e analisadas. O medicamento é retomado na relativa explicativa a partir da evocação dos efeitos que produz, sempre formulados pela revista em torno de suas vantagens e benefícios. Nesse funcionamento, o medicamento comparece como aquilo que pode suprimir qualquer mal-estar (ansiedade, fobia), e não somente a depressão.

Esse estudo nos permite compreender que mesmo naquelas formulações supostamente neutras, como as relativas, cujo imaginário é de serem objetivas e claras em seu encaixe sintático, é possível empreender uma leitura discursiva que permite apontar um funcionamento ideológico no discurso midiático. Nesse caso, podemos verificar, pelos exemplos, que são construídos efeitos de sentido positivados em torno do medicamento. E, mais do que informar, verificamos que o discurso promove o medicamento, atuando de maneira opinativa, alinhando-se ao discurso publicitário.



Figura 13.13.: O modo como o discurso midiático formula as orações relativas explicativas também nos dá pistas do funcionamento da ideologia.

Fonte: <https://pixabay.com/en/pills-drug-tablets-drugs-pharmacy-530373/>.

Encerrada esta etapa, vamos praticar nossa escrita e relembrar alguns pontos do conteúdo trabalhado?

Atividade 2

Atende ao objetivo 2

Assinale as afirmações como verdadeiras (V) ou falsas (F). Corrija as que forem falsas.

- () O funcionamento da ideologia no discurso midiático precisa ser desvelado, encontrado nas entrelinhas, pois funciona de maneira velada no discurso.
- () Podemos compreender que, de acordo com o estudo de Maia (2003), as designações *jovem* e *menor* produzem os mesmos efeitos de sentido no discurso midiático.
- () A Análise do Discurso permite compreender que, mesmo em formulações sintáticas supostamente neutras, como as relativas, é possível apontar o funcionamento da ideologia no discurso midiático.
- () Sempre que um jornal, uma revista, um programa de televisão, qualquer veículo de imprensa comenta um determinado fato, está, de acordo com a perspectiva discursiva, formulando um gesto de interpretação sobre o ocorrido.

Resposta comentada

(F) O funcionamento da ideologia no discurso midiático não precisa ser desvelado, encontrado nas entrelinhas, pois funciona de maneira a produzir evidências no discurso.

(F) Podemos compreender que, de acordo com o estudo de Maia (2003), *jovem* e *menor* produzem diferentes efeitos de sentido. No caso da análise, o termo *jovem* se relaciona ao público-alvo da matéria: moradores da Zona Sul e pertencentes à classe média. Esse termo inscreve o sujeito assim designado a uma certa inocência, produzindo efeitos na notícia. Já o termo *menor* designa, em geral, adolescentes que não pertencem a essa classe ou não moram na Zona Sul. Trata-se de um termo que institucionaliza a relação desse jovem com a delinquência e o crime.

(V)

(V)

Conclusão

Nesta aula, compreendemos que a leitura que a Análise do Discurso empreende sobre o discurso midiático não se alinha a alguns sentidos comumente produzidos, como aqueles que consideram a mídia um veículo de comunicação cujos dizeres proferidos são neutros. É importante lembrarmos que a mídia não está fora das ideologias e que, portanto, seus dizeres direcionam determinadas produções de sentido, em detrimento de outras. As análises nos mostraram que os processos de designação são maneiras de se compreender o funcionamento do discurso e alguns dos sentidos que são produzidos. Também na apresentação da análise das orações relativas formuladas pelo discurso midiático, compreendemos que é possível apontar algumas direções de sentido construídas, que podem ser alinhadas aos efeitos de sentido produzidos pelo discurso publicitário. Mais do que informação, há um efeito de publicidade, posto que valoriza o uso de medicamentos e incentiva seu uso.

Dessa maneira, se alguém lhe perguntar se o discurso midiático é neutro, esperamos que você modalize sua resposta, afirmando que, do ponto de vista da Análise do Discurso, não há neutralidade na produção de qualquer discurso, e que o discurso midiático não está fora dessa questão formulada teoricamente pela Análise do Discurso. Esperamos

ter conseguido demonstrar nesta aula que, de acordo com a perspectiva discursiva, há uma ilusão de objetividade e neutralidade no discurso produzido na e pela mídia, e que todo gesto de formulação de um determinado acontecimento passa por uma interpretação, inscrevendo-se, portanto, em sentidos ideológicos.

===== **Atividade final** =====

Atende aos objetivos 1 e 2

Comente, com suas palavras, a partir do que foi exposto nesta aula, os fragmentos expostos a seguir dos estudos de Mariani (1998) e Maia (2006), explicando também qual é a contribuição da Análise do Discurso para uma leitura do discurso midiático:

[...] o discurso jornalístico, enquanto forma de manutenção de poder, atua na ordem do cotidiano, pois além de agendar campos de assuntos sobre os quais os leitores podem/devem pensar, organiza direções de leituras para tais assuntos. (MARIANI, 1998, p. 97);

[...] a suposta neutralidade e objetividade do discurso jornalístico, comprometido com a verdade – como se só houvesse uma – fica abalada. Como explica Maia, “o equívoco da transparência da linguagem e o esquecimento de que a verdade é sempre produzida vão estar presentes, lado a lado, na constituição do discurso jornalístico. (MAIA, 2006, p. 52).

Resposta comentada

É importante que sua resposta aponte para o fato de que os fragmentos recortados colocam em xeque as supostas neutralidade e objetividade construídas pelo discurso midiático. A perspectiva teórica da Análise do Discurso mostra que essa neutralidade se relaciona à imagem construída pelo discurso midiático acerca daquilo que diz sobre os acontecimentos, e o trabalho da leitura discursiva é justamente desconstruir, apontando para os processos de construção de determinados efeitos de sentido.

O fragmento de Mariani aponta para o agendamento construído acerca daquilo que pode ou não comparecer na mídia, ou seja, nem todo acontecimento comparecerá no discurso midiático. Além disso, a autora mostra que aquilo que comparece não é feito sem uma administração dos sentidos, quer dizer, o modo como um determinado acontecimento é exposto na mídia propõe direções de leitura, a partir das quais alguns elementos são postos em evidência enquanto outros são pouco ou sequer tratados. Já o fragmento de Maia aborda a opacidade da linguagem, que atua como uma ilusão do sujeito de que ele pode dizer tudo e de que aquilo que se diz possui apenas um sentido. Por conseguinte, a autora coloca em xeque a noção de verdade, que comparece fortemente no discurso midiático quando este fala sobre si mesmo. Dessa maneira, Maia mostra que esses elementos comparecem como equívoco e como esquecimento, o que nos coloca para pensar que não se trata de considerar a intencionalidade do discurso midiático, sendo mais importante mostrar aquilo que escapa na ilusão de que tudo foi dito e de que aquilo que é noticiado corresponde à única verdade sobre um determinado acontecimento.

Nos dois fragmentos que selecionamos para esta atividade, pode-se compreender que os dizeres formulados pelo discurso midiático nos enunciados das matérias, em manchetes de capa, de acordo com o modo como um determinado grupo é designado, não estão isentos de uma interpretação daquele que formula o dizer. Dessa maneira, a perspectiva discursiva compreende que aquilo que comparece nos jornais, nas revistas, na televisão, nas rádios, na internet como sendo uma verdade absoluta é considerado uma leitura sobre um determinado acontecimento, passível, portanto, de deslocamentos, de re-significações. Daí se poder apontar uma das grandes contribuições da Análise do Discurso para uma leitura do discurso midiático: enquanto disciplina de interpretação, a Análise do Discurso pode ajudar o sujeito leitor a compreender os processos de textualização do discurso midiático. Com base nos dispositivos da teoria discursiva, permite-se que esse sujeito tenha uma leitura mais crítica de como o discurso midiático apresenta um determinado acontecimento, desconstruindo os efeitos de verdade, por exemplo, e mostrando os processos que tornaram possível a construção de diferentes efeitos de sentido.

Resumo

Nesta aula, conhecemos a leitura que a Análise do Discurso empreende sobre o discurso midiático. Conforme vimos, não há neutralidade no discurso midiático e a ideia de verdade e objetividade são ilusões colocadas em suspenso pela teoria discursiva. Essa teoria, com sua leitura crítica, situa os modos como a ideologia funciona no discurso midiático, de maneira que, ao produzir determinados efeitos de evidências em uma notícia, outros sentidos podem ser silenciados. Estudamos alguns processos de designação, como as orações relativas explicativas, e pudemos compreender que, em todos esses processos de formulação, é possível colocar em xeque a imagem de neutralidade do discurso midiático e apontar para alguns funcionamentos que estão sendo mobilizados e podem valorizar certos grupos sociais e produtos específicos enquanto negativiza outros.

Informações sobre a próxima aula

Na próxima aula, você conhecerá algumas propostas teórico-metodológicas da Análise do Discurso para a leitura da imagem. Será, mais uma vez, uma grande aventura. Até logo!

Leituras recomendadas

BAALBAKI, A. C. F. *A revista Ciência Hoje das Crianças e o discurso de divulgação científica: entre o ludicismo e a necessidade*. 2010. 308 f. Tese (Doutorado em Letras)–Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

DELA-SILVA, S. C. *O acontecimento discursivo da televisão no Brasil: a imprensa na constituição da TV como grande mídia*. 2008. 237 f. Tese (Doutorado em Linguística)– Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

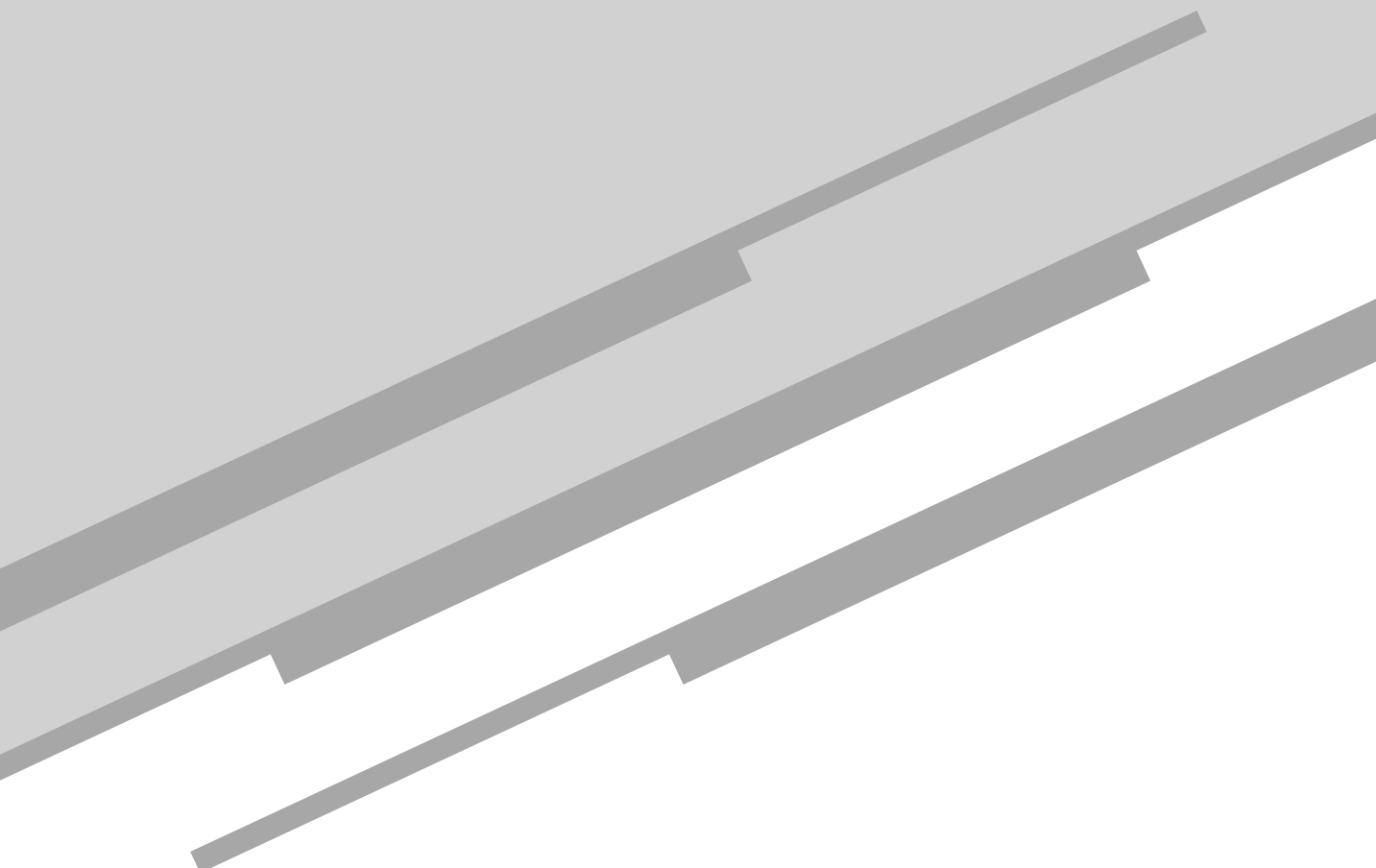
GRIGOLETTO, E. *O discurso de divulgação científica: um espaço discursivo intervalar*. 2005. 269 f. Tese (Doutorado em Letras)–Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

INDURSKY, F. O MST e o discurso de subsistência na imprensa brasileira. *Verso e Reverso*, São Leopoldo, v. 17, n. 37, 2. sem. 2003. Disponível em: <http://www.unisinos.br/_diversos/revistas/veroereverso/index.php?e=1&s=9&a=6s>. Acesso em: 1 ago. 2011.

MARIANI, B. Sobre um percurso de análise do discurso jornalístico: a Revolução de 30. In: INDURSKI, F.; FERREIRA, M. C. L. (Org.). *Os múltiplos territórios da Análise do Discurso*. Rio Grande do Sul: Sagra Luzzatto, 1999. p. 102-121.

Aula 14

Leitura e imagem



Bethania Sampaio Corrêa Mariani
Fernanda Lunkes

Meta

Apresentar a leitura que a Análise do Discurso empreende sobre a materialidade imagética.

Objetivos

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

1. reconhecer a tomada de posição teórica da Análise do Discurso em relação à imagem;
2. identificar alguns dispositivos para análise da imagem a partir da Análise do Discurso.

É possível ler uma imagem?

Você já parou para pensar que, ao apreciarmos ou produzirmos uma imagem, também fazemos uma leitura, que tem como base nossas crenças, costumes e cultura? Em termos da Análise do Discurso, e isso é muito importante lembrar, temos uma produção imagética a partir de nossa inscrição nas formações imaginárias e nas formações discursivas, sendo sempre interpelados pela ideologia e divididos pelo inconsciente.

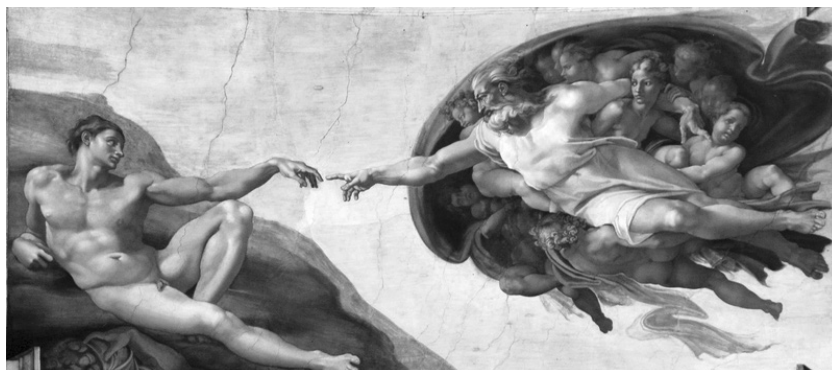


Figura 14.1: A Criação de Adão, de Michelangelo (1511).

Fonte: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:God2-Sistine_Chapel.png.

Observe, na **Figura 14.1**, a representação de Deus, feita por Michelangelo. Quando você pensa em “Deus”, que sentidos são (re)produzidos? Como vimos nas aulas anteriores, esses sentidos são mobilizados a partir da interdiscursividade, ou seja, a partir da memória discursiva em relação ao funcionamento da ideologia.

Certamente, em algum momento de sua vida, você já ouviu ou disse que “uma imagem vale por mil palavras”, não é mesmo? Que efeitos de sentidos são produzidos na mobilização desse dizer? Podemos afirmar que se trata de um enunciado que coloca em funcionamento um imaginário acerca da superioridade da imagem sobre o texto verbal (escrito ou falado), como se ela pudesse colocar à mostra elementos que, se formulados em palavras, não teriam o mesmo efeito de transparência, porque muito seria dito, e ainda assim faltariam palavras. Segundo o que já estudamos nas aulas anteriores, os processos de significação da/na linguagem não são transparentes. Da mesma forma, nenhuma imagem é transparente.

Esta aula tem como objetivo apontar, a partir de conceitos e dispositivos analíticos, a leitura que a Análise do Discurso empreende sobre a imagem. Situiremos alguns funcionamentos da materialidade imagética e

apresentaremos alguns caminhos, construídos no batimento entre descrição e interpretação, que permitem ao analista empreender uma análise discursiva da imagem. É importante frisar: o termo *imagem*, nesta aula, compreende as diferentes maneiras de se representar, reproduzir ou imitar seres, objetos, espaços etc.: desenhos, pinturas, gravuras, fotografias, ilustrações, entre outras materialidades imagéticas.

Discurso e imagem

Na construção de sentidos, conforme já abordado, a imagem funciona economicamente, de maneira a poder dizer muito com pouco. Assim, a imagem se apresentaria de maneira menos opaca do que a linguagem verbal. Mas esse efeito pronto de evidências em torno da materialidade imagética, de acordo com a perspectiva da Análise do Discurso, compõe o funcionamento da ideologia. Não se trata de uma questão que se apresentaria de maneira natural na imagem, e sim uma prática discursiva que construiu o imaginário de que a materialidade imagética pode funcionar de maneira mais evidente do que linguagem verbal.

Vamos continuar nossa exposição trazendo outra imagem religiosa:

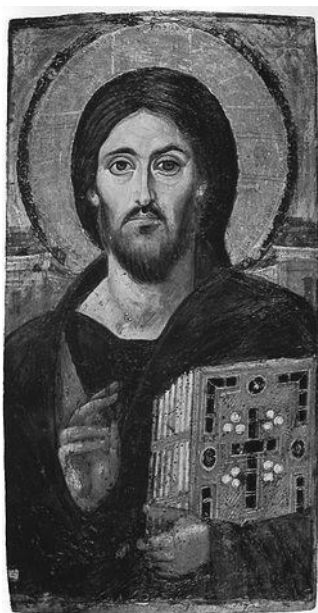


Figura 14.2: Jesus, em pintura do século VI.

Fonte: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Christ_Icon_Sinai_6th_century.jpg.

Para a Análise do Discurso, o efeito de transparência da imagem, como se a representação de Jesus fosse como a da **Figura 14.2**, é pró-

prio do mecanismo ideológico que produz tal evidência. Afinal, podemos nos perguntar: por que as imagens de Jesus são sempre as de um homem branco?

Para dar conta do desenvolvimento da leitura de uma imagem como a que apresentamos, um analista do discurso precisa responder, também, às seguintes questões: Quem produziu esta imagem? Em que conjuntura histórica a imagem foi produzida? Ou melhor, quais as condições de produção que propiciaram essa forma de significar? Que outras formas de significar seriam possíveis? Qual é o efeito leitor produzido na imagem em relação às condições de produção em que a materialidade foi produzida? Enfim, como compreender a produção imagética sob o ponto de vista da Análise do Discurso?

Perceba que são várias as questões a serem respondidas pelo analista do discurso a partir de uma imagem. O fato de escolhermos uma figura religiosa e histórica tão importante como a de Jesus não torna a tarefa mais simples, ao contrário: quem constrói as imagens de Jesus, ainda nos dias de hoje, encontra-se filiado a uma ou mais formações discursivas, inscrito em uma rede de memória discursiva, o que determina vários aspectos aparentemente escolhidos na composição da obra e que podem parecer óbvios tanto para o artista quanto para alguns leitores (mas, perceba, nunca o serão para todos os leitores).

Desse modo, se um analista decide analisar uma imagem, qualquer que seja ela, não se concebe como óbvio e natural o que se escolhe mostrar: é preciso que o analista empreenda os recortes para situar os efeitos de sentidos que são produzidos, o que permitirá, inclusive, apontar para alguns funcionamentos, que podem ser os mesmos ou diferentes nas relações estabelecidas com outras imagens. Em outras palavras, é preciso que o analista demonstre, em seu gesto de leitura, as regularidades e os deslocamentos que a imagem analisada produz.

Na análise de uma imagem, é trabalho do analista historicizar tal imagem para compreender de que forma ela se encontra vinculada às formações imaginárias e submetida aos processos ideológicos de produção de evidências. Da perspectiva discursiva, como estamos reiterando desde o início da aula, não há transparência na imagem. Vamos continuar desenvolvendo este ponto de vista ao longo de nosso percurso. Por ora, deixemos explícita esta tomada de posição da Análise do Discurso: não há transparência na imagem, ou seja, essa materialidade significativa também se constitui pela opacidade.

A perspectiva discursiva

Se chegamos até aqui falando em análise da imagem, você já pôde compreender, então, que é possível analisar uma imagem a partir da perspectiva discursiva. Acerca das condições de se fazer uma leitura discursiva da imagem, quem nos esclarece é Lagazzi (2009, p. 67-68) “[...] o dispositivo teórico-analítico discursivo apresenta as condições necessárias para a prática analítica de objetos simbólicos constituídos por diferentes materialidades significantes.” Observe que a autora traz o conceito de materialidade significativa, ou seja, qualquer materialidade que produza sentidos. Nesse trabalho de análise, Lagazzi examina um documentário, ou seja, uma materialidade significativa formada por elementos verbais, visuais (imagens em movimento) e sonoros. Isso significa que, assim como em análises de outras materialidades, o *corpus* discursivo será construído a partir das questões que o analista coloca diante do objeto simbólico analisado e que buscará problematizar, além de apontar alguns de seus funcionamentos.

Também precisamos abordar alguns aspectos a respeito da definição da imagem. Vimos nas questões que foram levantadas em torno da imagem religiosa que, ao decidir analisar uma determinada materialidade, o analista se implica também em compreender seus modos de formulação. Ele não pode se furtar de conceituar as materialidades significantes sobre as quais se debruça para empreender uma leitura discursiva. E é exatamente o que faremos agora: Vamos compreender alguns dos sentidos possíveis para a definição da imagem.

Antes de avançar mais sobre a análise de imagens, devemos abordar a relação entre materialidade significativa e imagem. Quando, em análise do discurso, se fala em materialidade significativa, coloca-se em questão a necessidade de se compreender as materialidades analisadas sob o ponto de vista teórico da Análise do Discurso, e, dessa forma, possibilitar a inclusão de outras materialidades (como a imagem e o som, por exemplo), além da materialidade linguística. Trata-se de uma tomada de posição teórica que, por sua vez, reverbera nas materialidades passíveis de uma análise discursiva.

Podemos analisar como exemplo um dos trabalhos de Ferreira (2011), no qual a materialidade significativa é o corpo. A autora se debruça sobre o corpo com o propósito de entender o funcionamento dessa materialidade no discurso. Para tanto, Ferreira procura compreender alguns dos debates produzidos em torno do corpo discursivo e

de seu estatuto analítico, ou seja, busca responder se é possível analisar discursivamente o corpo. A fim de tornar viável seu empreendimento analítico, Ferreira (2011, p. 174) propõe considerar o corpo como “materialidade significativa”. De acordo com a pesquisadora, tal designação é produtiva porque acolhe outros suportes que serão representantes dos discursos, já que uma materialidade que se filie somente à linguística (cuja designação poderia ser “materialidade linguística”) não tornaria possível a inclusão do corpo, por exemplo, como objeto de estudo.

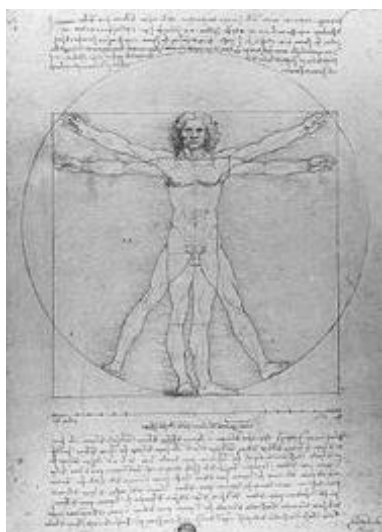


Figura 14.3: O corpo como objeto discursivo.

Fonte: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Da_Vinci_Vitruve_Luc_Viatour.jpg.

Na **Figura 14.3**, temos um exemplo dessa possibilidade. A expressão “materialidade significativa” refere-se aos objetos simbólicos. O conceito acolhe outros suportes que são suscetíveis de análise discursiva e torna possível, por exemplo, pensar discursivamente o corpo e, dessa forma, teorizar sobre o corpo discursivo a fim de poder analisá-lo.

O que estamos construindo aqui, com você, é justamente um lugar de reflexão sobre a imagem. Essa materialidade significativa conta com elementos visuais e exige uma construção teórica do analista de modo a torná-la objeto de análise.

Prosseguindo em nossa reflexão em torno do que é a imagem, cabe citar Pêcheux (2010) cujo entendimento é o de que, assim como o texto verbal, a imagem mobiliza uma memória. Segundo o autor, a imagem funciona como um “operador de memória social”, visto que consegue promover uma repetição e fazer com que o sujeito leitor da imagem reconheça o que é mostrado justamente porque a imagem retoma uma

formulação anterior, “um percurso escrito discursivamente em outro lugar” (PÊCHEUX, 2010, p. 5). Para o autor, a imagem, em seu funcionamento de transparência mostraria como deve ser lida, atuando, desta maneira, como “diagrama, esquema ou trajeto enunciativo.” (PÊCHEUX, 2010, p. 5).

As pontuações teóricas de Pêcheux a respeito da imagem colocam em evidência tratar-se de uma materialidade cujo funcionamento atua de tal modo como se nos dissesse “leia-me desta maneira”. Mas, como estamos advertindo ao longo deste curso, Pêcheux deixou marcado em seus escritos que a linguagem é opaca, passível de falha, do equívoco nos processos discursivos. Com a imagem não é diferente. O que devemos ter em mente é que esse funcionamento de transparência da imagem em seus modos de leitura ocorre porque ela convoca outros discursos, verbais ou imagéticos, para produzir este efeito de “é isto e desta maneira que se está mostrando”. Esse processo de (re)convocar outros discursos, relacionado à memória discursiva, funciona então de maneira ideológica, porque atualiza uma memória de um ou mais discursos ao mesmo tempo em que produz a reatualização de sua leitura, visto estar inscrito em um novo processo de formulação, inserido em outra conjuntura histórica, ou seja, em diferentes condições de produção.

Dando prosseguimento à nossa exposição, observemos o discurso publicitário, por exemplo. Ele é formulado a partir de materialidades verbais, não verbais e também sonoras, não é mesmo? Vamos considerar que um analista do discurso, interessado em compreender o funcionamento desse discurso, recorte um objeto detendo-se nos aspectos verbais e visuais. Chegamos a um ponto interessante: como considerar a relação entre essas diferentes materialidades, a linguística e a imagética, para se analisar um determinado discurso? Essas materialidades se complementam na produção de um dizer?





Figura 14.4: Exemplos de materialidades significantes que se relacionam nas propagandas.

Vamos trazer duas tomadas de posição sobre a questão. De um lado, há um posicionamento segundo o qual, se o analista considerar que a materialidade linguística complementaria a imagética e vice-versa, haverá uma questão problemática desde o ponto de partida posto que esta se filiaria ao imaginário de que verbal e não verbal seriam incompletos e que juntos trariam uma complementaridade almejada. Você pode estar se perguntando então como lidar teórica e analiticamente com essa questão, certo?

Para respondermos a isso, traremos uma reflexão teórica, presente no trabalho de Lagazzi (2009), para que o analista não se inscreva nesse imaginário de completude. Para mostrar seu gesto de leitura produzido para a análise de estruturas “materialmente distintas” (o imagético – não verbal – e o verbal) e para se contrapor à ideia de “complementaridade”, a autora enfatiza o termo “composição”. De acordo com Lagazzi, a materialidade imagética não funciona como complemento da verbal e vice-versa; uma trabalha a incompletude da outra. E o que isso quer dizer?

A pesquisadora afirma que esse procedimento evita o equívoco a que nos referimos (de se considerar que as materialidades são complementares), posto que não há, nas palavras da autora, “materialidades que se complementam, mas que se relacionam pela contradição, cada uma fazendo trabalhar a incompletude na outra. Ou seja, a imbricação material se dá pela incompletude constitutiva da linguagem, em suas diferentes formas materiais” (LAGAZZI, 2009, p. 68).

Assim, é preciso que o analista esteja advertido acerca dos procedimentos de uma leitura discursiva para que não ceda à ilusão de que, ao analisar uma materialidade imagética e verbal, estará mais munido de recursos para ter uma leitura mais completa do *corpus*. A materialidade imagética e a materialidade verbal não são complementares! São mate-

rialidades significantes diferentes, com suas peculiaridades na formulação, seus procedimentos de leitura e cujos efeitos de sentidos depreendidos não serão completos, justamente porque a completude é um efeito ideológico. Outro ponto é que a Análise de Discurso coloca-se como uma disciplina que não busca a exaustividade em suas análises; daí, também, a necessidade dos recortes, para que o analista se debruce sobre alguns dos efeitos de sentidos produzidos e dê conta de situar os processos de produção de sentidos envolvidos na materialidade analisada.

Outra tomada de posição é aquela que considera diferentes funcionamentos nas relações discursivas entre o verbal e o não verbal. Souza (2012) apresenta a relação de forças dessas diferentes materialidades discursivas em diferentes práticas:

Muitas vezes, as duas linguagens (verbal e não-verbal) se complementam a fim de dar lugar a um texto, realmente, expresso pelas duas linguagens – a verbal e a não-verbal. Esse efeito de complementaridade é *muito recorrente* em textos publicitários. Já na mídia impressa, *muitas vezes*, a relação texto/imagem (chamada/foto/legenda), trabalha numa relação de dissenso ou conflito, fazendo com que um segundo texto se institua num plano discursivo implícito decorrente desse jogo entre o verbal e o não-verbal. (SOUZA, 2012, p. 60, grifos nossos)

Que tal um pequeno exercício para entender melhor esses conceitos? Dê uma nova olhada nas imagens inseridas até agora nesta aula e analise a relação entre elas e suas respectivas legendas. O que você pode ler? Haveria complementaridade? Ou haveria dissenso? Conflito?

Embora esse segundo posicionamento seja menos radical se comparado ao primeiro, é importante compreender que no texto citado são modalizados os funcionamentos de complementaridade na relação entre o verbal e o não verbal. Quando Souza afirma que a complementaridade é “muito recorrente” nos textos publicitários, coloca-se que é possível depreender esse funcionamento em algumas análises. Mas isso, lembremos, não é regra geral. Portanto, cabe ao analista, em seu percurso particular de análise, compreender se se trata de um funcionamento complementar. Lagazzi (2009), por sua vez, ao adotar o termo *composição* dá lugar à incompletude e ao equívoco constitutivos de qualquer materialidade significativa, o que não significa que as imagens não possam funcionar por relações de paráfrase, mas tal tomada de posição implica em uma mudança no ponto de partida para o gesto de leitura do analista.

Antes de encerrarmos esta seção e passarmos à próxima, gostaríamos de ressaltar os seguintes aspectos: os processos de definições das materialidades analisadas não significam, de modo algum, esgotar os sentidos que uma materialidade pode produzir, tampouco tamponá-los (pretender que outros sentidos não sejam possíveis). Cabe ao analista, em seu percurso de leitura, lidar com as regiões sempre fronteiriças de uma dada materialidade significativa: o que está sendo analisado, que efeitos de sentidos tal materialidade pode produzir, de que outros lugar(es) teórico(s) é possível tratar dessa materialidade, entre outras questões. Trata-se de um trabalho que, se não comparece para esgotar ou tamponar sentidos, situa o lugar teórico a partir do qual fala o analista. Em outras palavras, é preciso que o analista do discurso esteja, o tempo todo, mostrando que sua posição sujeito pesquisador se filia à teoria e aos procedimentos tal como propostos pela Análise do Discurso, para que justamente sua análise não caminhe para leituras filiadas a outras perspectivas teóricas ou mesmo a uma leitura do senso comum. É fundamental que o analista esteja munido de conceitos e noções e os coloque em movimento em seu gesto de leitura para que este produza os efeitos de cientificidade, e não de uma leitura calcada em uma perspectiva ideológica.

Retomando o exemplo sobre a imagem de Jesus (**Figura 14.2**): um sujeito comum, ao olhar a tela, concorda ou não com aquilo que está sendo mostrado, tece comentários e julgamentos sobre a representação feita de Jesus. A perspectiva na qual esse sujeito se ancora para falar sobre a obra artística é ideológica. O analista, por sua vez, precisa construir, a partir de dispositivos teóricos e analíticos, uma leitura que mostre os efeitos de sentidos daquela imagem, quais os funcionamentos, quais as relações de sentidos com outras imagens (se é uma relação parafrástica ou polissêmica), que rede(s) de memória está/ão sendo mobilizadas na imagem analisada. Não cabe ao analista julgar se a imagem está certa ou errada, se ela é feia ou bonita, se é verdade ou mentira, mas apontar para alguns dos processos que tornaram possíveis produzir determinados sentidos e não outros.

Depois do percurso até aqui realizado, faremos uma atividade para compreender melhor alguns aspectos trabalhados.

Atividade 1

Atende ao objetivo 1

Conforme estudamos, Lagazzi (2009) adota o termo “composição” para se referir à relação entre a materialidade imagética e a materialidade verbal em suas análises. Explique em que medida essa compreensão corrobora para uma tomada de posição, a partir da qual a imagem também se constitui pela opacidade e como esta tomada de posição se distancia da proposta de Davallon, citada a seguir, segundo a qual a imagem atuaria [...] em complementaridade com o enunciado lingüístico para apresentar – tornar presentes – as qualidades de um produto e conduzir assim o leitor a se recordar de suas qualidades, mas também a fazê-lo se posicionar em meio ao grupo social dos consumidores desse produto; a se situar, a se representar esse lugar. (DAVALLON, 2010, p. 28).

Resposta comentada

Em sua resposta, busque construir os sentidos em torno da imagem a partir da posição assumida por Lagazzi (2009). A imagem, articulada à materialidade verbal (falada ou escrita) em um determinado discurso não atua de maneira complementar. Isso significa que cada uma dessas materialidades são consideradas, da perspectiva da Análise do Discurso, como incompletas, deslizantes, que podem produzir o equívoco. Para apontar essa tomada de posição, Lagazzi adota o termo “composição”, que afeta de maneira consequente os modos pelos quais o analista agora se debruçará sobre tais materialidades. Essa designação permite ao analista trabalhar com as materialidades em sua incompletude, o que pode, inclusive, apontar para as contradições e os equívocos que podem produzir.

Quando você abordar a afirmação de Davallon, procure parafraseá-la, para que você possa construir seu processo de leitura em torno dos aspectos teóricos abordados. Um caminho possível é o de você explicar que o autor aponta para um dos efeitos de sentidos produzidos pela imagem no discurso publicitário que, em complemento à linguagem verbal, leva a uma determinada conclusão por parte do sujeito leitor sobre o produto apresentado no discurso. Para o autor, a imagem busca, sobretudo, tornar óbvias algumas das qualidades do produto anunciado, torná-lo necessário por conta delas e de outras de suas características.

Esse posicionamento de Davallon se contrapõe ao que é proposto por Lagazzi, já que é justamente o funcionamento da ideologia que permite os efeitos de evidência da imagem. Desse modo, para a Análise do Discurso, a imagem não é transparente e o termo composição, usado como dispositivo de análise, evita que o analista esteja desde seu ponto de partida de análise filiado a um imaginário da imagem como materialidade completa e transparente.

Leituras da imagem sob o ponto de vista da análise do discurso

Como um de nossos objetivos é apresentar a você a forma pela qual a perspectiva da Análise do Discurso se propõe a ler a imagem, nesta seção vamos apresentar algumas análises que situam os efeitos de sentidos produzidos a partir de uma imagem em particular: a tela *Primeira missa no Brasil*, de Victor Meirelles, de 1861. Você se recorda de já ter visto essa imagem? Trata-se de uma obra artística que já ilustrou livros didáticos, notas de dinheiro, selos e até mesmo capas de cadernos.

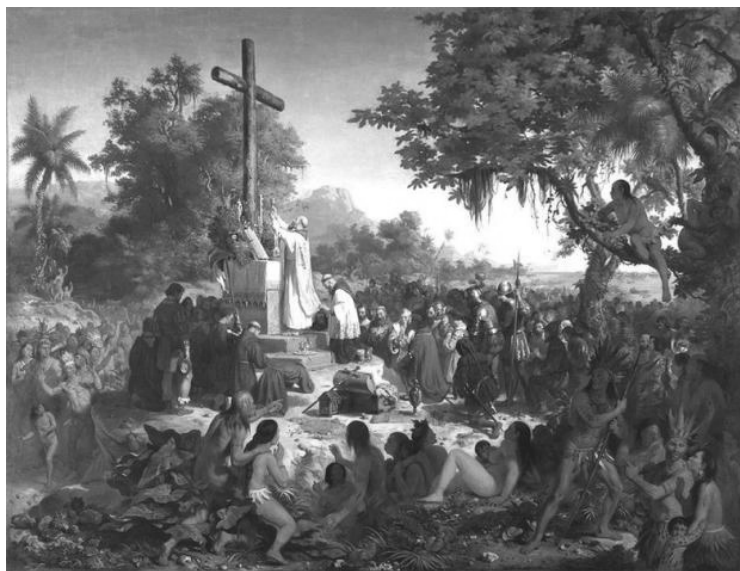


Figura 14.5: Tela *Primeira missa no Brasil* (1861), de Victor Meirelles.

Fonte: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Meirelles-primeiramissa2.jpg>.



O quadro *Primeira missa no Brasil*, de Victor Meirelles, é considerado um tesouro icônico brasileiro. A pintura mede 2,7 m x 3,57 m e foi realizada em dois anos de trabalho – entre 1858 e 1860. A tela, pintada no exterior, foi exibida pela primeira vez em 1861, no Salão de Paris. Hoje, encontra-se no Museu Nacional de Belas Artes, no Rio de Janeiro, disponível para visita.

Os trabalhos de Indursky (2011) e Souza (2012) se debruçam sobre a tela de Meirelles. Começamos com o trabalho de Indursky. A autora explica por que elege o quadro para empreender sua análise: a obra representa “um *recorte pictórico* da Carta de Caminha dirigida ao Rei de Portugal, contando a boa nova [...]” (INDURSKY, 2011, p. 73, grifos originais).

Para fazer uma descrição da imagem, a autora compõe seu recorte estabelecendo como primeiro plano o altar, representado pela cruz de lenho, que faz remissão, justamente, à realização da missa. A autora prossegue:

Se observarmos o entorno desta cena, que tomo aqui como o segundo plano da tela, sem nenhum propósito de hierarquizar estes dois planos, veremos que os índios aí são representados em atitudes bastante diversas: há os que estão sentados em um galho de árvore, olhando com espanto a cena do primeiro plano [o altar]; há os que estão mais afastados, como se estivessem indiferentes; há uma índia amamentando, um índio curioso, apontando alguma coisa e um índio muito desconfiado, quase de costas, em atitude de retirada, com uma arma na mão. Ou seja: estes dois planos pictóricos indicam o imaginário projetado por Victor Meirelles a propósito do modo como teria transcorrido a primeira missa na nova terra, sobretudo como os índios teriam visto/interagido com aquela cena. (INDURSKY, 2011, p. 74).

A analista, após a descrição, faz seu gesto de leitura da tela de Meirelles, situando os efeitos produzidos a partir dos planos recortados, (1) o altar e (2) seu entorno. Trata-se de uma imagem que coloca em funcionamento um imaginário de como poderia ter sido a primeira missa realizada no Brasil. Perceba, neste caso, que as conjugações dos verbos no futuro do pretérito (nas palavras da autora “*teria* transcorrido”, “*teriam* interagido” e, nas nossas, “*poderia* ter sido”), para se falar de uma tela que representa um evento religioso não necessariamente tal como ele aconteceu, não tiram a força da imagem para a construção do imaginário brasileiro a respeito dos primeiros tempos da colonização portuguesa. Este funcionamento da imagem, de se representar algo que não necessariamente aconteceu, mas funcionar como se fosse exatamente daquela maneira, permite-nos compreender com mais propriedade a definição de Pêcheux (2010, p. 5) acerca da imagem: um “operador de memória social”.

Indursky (2011, p. 75) afirma que, com base na Análise do Discurso, é possível estabelecer a seguinte leitura: a tela de Meirelles funciona de modo a estabelecer relações de paráfrase com determinados fragmentos da carta de Caminha, enquanto esta constitui um “lugar de memória” cujas reverberações ecoaram no quadro de Meirelles.

Leia a seguir um desses fragmentos da carta, que podemos encontrar como processos de significação constitutivos do quadro de Meirelles:

Enquanto estivemos à missa e à pregação, seria na praia outra tanta gente, pouco mais ou menos como a de ontem, com seus arcos e setas, a qual andava folgando. E olhando-nos, sentaram-se. E, depois de acabada a missa, assentados nós à pregação, levantaram-se muitos deles, tangeram corno ou buzina, e começaram a saltar e dançar um pedaço.

Buscando representar esse mesmo momento histórico, há a obra *A primeira missa no Brasil*, de Cândido Portinari. Observe os elementos principais das duas obras. Que imaginário foi projetado por Portinari?



Figura 14.6: A primeira missa no Brasil (1948), de Cândido Portinari.
Fonte: <http://www.museus.gov.br>.



Que tal reler a carta de Pero Vaz de Caminha, texto que funciona como discurso fundador da história do Brasil? Você pode acessar o texto na íntegra em http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/livros_eletronicos/carta.pdf.

Passemos agora a comentar o trabalho de Souza (2012). A autora analisa o desfile da escola de samba Grande Rio, em 2000, cujo enredo foi “Carnaval à vista”. Souza explica que, conforme o carnavalesco da escola, o enredo apresentado naquele ano buscava revisitar a história do Brasil. Desse modo, o carnaval “teria sua primeira manifestação logo após a primeira missa” (SOUZA, 2012, p. 53). A letra do samba, de autoria de J. Mendonça, Pedrinho, Messias e Mingau (2000), fala de uma festa que seria feita após a realização da primeira missa, o que indica, nas palavras da autora, um “movimento claro de re-significação do documento fundador da nossa história” (SOUZA, 2012, p. 54).

Naveguei e cheguei
Bons ventos me trouxeram d'além-mar
Monstros marinhos, tempestades vieram me assustar

Ao chegar, festeja o dono da terra
Fui rezar primeira missa e esse solo abençoar

A escola de samba coloca na avenida um carro alegórico que representa fielmente a tela a óleo de Meirelles. Diante disso, Souza apresenta alguns de seus gestos de leitura sobre essa retomada do quadro de Meirelles durante o período de carnaval em um carro alegórico:

A tela, em si, já é uma construção da memória da imagem da primeira missa, relatada na carta de Caminha. Interessante, aqui, é constatar a possibilidade de se falar de uma memória estática, aquela que trabalha uma filiação parafrástica, quando os deslizamentos de sentido parecem dar lugar à reprodução de um fato congelado no tempo, e a história repercute à prova de re-significações. O pintor é o primeiro que, mais de 350 anos depois, eterniza em imagem a Primeira Missa, e depois dele nenhuma outra imagem sobre a Primeira Missa foi trabalhada sem que tivesse como referência essa imagem primeira. (SOUZA, 2012, p. 54).

Vamos refletir sobre alguns pontos apresentados pela autora: salta aos olhos a força que a autora atribui à tela de Meirelles em relação à história do Brasil, de maneira especial à primeira missa. Se a pintura foi feita 350 anos depois da realização do evento, não perde, por isso, seu efeito de discurso fundador, posto que todas as imagens produzidas posteriormente ao trabalho de Meirelles são feitas em relação a ele, seja de modo parafrástico, seja de modo polissêmico. Além disso, é preciso considerar que, no que concerne às relações parafrásticas, a tela de Meirelles também as estabelece com a Carta de Caminha. Outro aspecto relevante levantado pela autora: a memória funciona de maneira estabilizada nessa retomada da escola de samba, ou seja, tal retomada faz funcionar uma memória estática, que não produz deslocamentos em relação à obra de Meirelles. Isso quer dizer que, quando a escola de samba reproduz de maneira idêntica a tela de Meirelles, não se produzem deslocamentos, movimentos de sentidos. Não há polissemia, outras produções de efeitos de sentidos, mas a reprodução do mesmo, no caso, da missa tal como construída na tela por Meirelles.

É possível compreender, nas análises até aqui apresentadas, que a tela de Meirelles possui uma força na construção do imaginário sobre a chegada dos portugueses. Você também pôde perceber que as duas

analistas do discurso colocam em questão uma repetibilidade, as relações parafrásticas: a tela de Meirelles estabelece relações de paráfrase com a carta de Pero Vaz de Caminha, enquanto o carro alegórico apresenta relações de paráfrase com a obra de Meirelles.

Que tal pensarmos em deslocamento de sentidos a partir da imagem de Meirelles? Indursky, no mesmo trabalho que apresentamos, analisa um *cartoon* produzido por Uberti em função dos festejos dos quinhentos anos da Descoberta do Brasil, em 2000, e que foi publicado no catálogo da exposição *Humores nunca dantes navegados: o Descobrimento segundo os cartunistas do Sul do Brasil*.



Figura 14.7: A primeira árvore, de Uberti.

Fonte: INDURSKY (2011, p. 67-89).

O *cartoon*, como explica a autora, é uma manipulação da tela de Meirelles e foi intitulado *A primeira árvore*. Em que consiste a imagem? Como adverte Indursky, um olhar distraído compreenderia que nada foi alterado em relação à tela de Meirelles. Mas as manipulações, embora pareçam simples, não o são. Trata-se, conforme a autora, de um deslocamento de sentidos que inscreve o discurso do *cartoon* em outra formação discursiva em relação àquela na qual se inscreve a tela de Meirelles.

Mesmo que não houvesse nenhuma manipulação, o próprio título do *cartoon* já é uma pista para a autora. Isso porque se a tela de Meirelles estabelece relações de paráfrase com o descobrimento, com as relações

de poder que a Igreja Católica exercia sobre a nova terra, com o trabalho de conversão dos não crentes, já *A primeira árvore*, de Uberti, “poderia estar referindo a primeira árvore abatida para obter o lenho destinado à primeira cruz” (INDURSKY, 2012, p. 82).

No entanto, essa não é a única alteração empreendida pelo cartunista. Se você observar a tela de Meirelles na **Figura 14.5**, verá que ao lado do altar (à esquerda do olhar do leitor), um homem está em pé e segura um chapéu. Ao fundo do altar da tela de Meirelles, um grupo de índios também está representado, mas em tons mais claros do que aqueles indígenas que estão olhando o padre de costas. Pois bem, na manipulação de Uberti esses indígenas pintados em tons mais claros (que estão atrás do altar) foram suprimidos. Esse apagamento na imagem deixa o homem de pé, com o chapéu na mão, a que nos referimos, em destaque, já que é o último personagem à esquerda da imagem de Uberti. Mas agora, ao invés de um chapéu, Uberti faz com que ele tenha na mão uma motosserra. Podemos compreender que, para além do título da tela, outros sentidos se colocam na imagem de Uberti. Quais são as consequências desse gesto de substituição de um objeto por outro? Como adiantamos, há a filiação à outra formação discursiva. Vamos entender agora o porquê de tal mudança? Em um dos momentos de análise, Indursky (2011, p. 84) explica que há uma “reorganização de saberes” nas condições de produção da tela produzida por Meirelles e do *cartoon* de Uberti. Nas palavras da analista,

Para pensar essa movência de sentidos, é preciso percebê-la como a passagem da *FD* [formação discursiva] do *Descobrimento* para a *FD* do *Pós-colonialismo*. E a inserção da *moto-serra* não apenas aponta para a ação predadora dos colonizadores [...] mas, ao mobilizar a atualidade [o *cartoon*, lembremos, foi produzido em 2000 em função dos festejos da Descoberta do Brasil], inscreve o sujeito desse discurso em um outro lugar discursivo, o lugar discursivo de um brasileiro, a partir do qual ele denuncia a ação predadora que, desde 1500 não cessou jamais e que, agora, é realizada por brasileiros de todas as ascendências que, 500 anos depois do ‘descobrimento’, desmatam em nome do desenvolvimento e do progresso e devastam, legal e ilegalmente, as florestas, acabando com toda a madeira nobre do país e provocando alterações climáticas importantes. [...] estamos diante de uma *FD* extremamente heterogênea que trabalha várias questões referentes ao pós-colonialismo, mas que, além disso, recebe saberes produzidos em uma outra *FD*, de natureza preservacionista. (INDURSKY, 2011, p. 84, grifos originais).

Como se pode compreender, uma manipulação que poderia parecer banal produz, no discurso de Uberti, filiações a uma formação discursiva pós-colonialista, cuja matriz de sentidos funciona de maneira outra, posto que as condições de produção são diferentes de uma formação discursiva colonialista, como a Carta de Pero Vaz de Caminha e a partir da qual Meirelles estabelece relações de paráfrase, inscrevendo-se nessa mesma formação discursiva. Em tal processo de ruptura, ou seja, na inscrição em outra formação discursiva, o *cartoon* não se inscreve em uma relação parafrástica com a imagem de Meirelles e, por isso, conforme explica Indursky, “Ao se inscrever nesta outra FD, tais sentidos podem ser questionados, polemizados, criticados e denunciados, eles deslizam e novos sentidos se produzem pelo trabalho de determinação sócio-histórica dos sentidos sobre os sentidos” (INDURSKY, 2011, p. 85).

As análises de Indursky (2011) e Souza (2012) mostram a tela de Meirelles em diferentes práticas discursivas que fazem menção a um momento singular da história do Brasil, a comemoração dos 500 anos do país. Os modos de rememoração da imagem de Meirelles, pela representação em um carro alegórico, assim como pela manipulação da tela em *cartoon*, permitem-nos compreender o que Pêcheux (2010) desenvolveu teoricamente: a imagem é uma materialidade que apresenta uma grande força na reprodução da memória discursiva. O seu efeito de transparência, o seu funcionamento impositivo acerca de seu modo de leitura, tem relação profunda com a memória (re)convocada nesse processo de (re)leitura. Uma imagem que coloca em xeque os saberes que circulam em determinadas práticas discursivas, como a de Uberti, não consegue, por sua vez, partir de um vazio de sentidos: é preciso que tal imagem, também, retome essas práticas, esses discursos que circulam. Conforme enfatiza Indursky

[...] para que esta ressignificação possa ser interpretada como um questionamento e/ou uma denúncia a respeito do discurso fundador, é preciso que o sentido primeiro ressoe junto com os novos sentidos, funcionando como uma presença-ausência. É o memorável aí que ressoa. Não dá para interpretar uma atualidade sem mobilizar uma memória. (INDURSKY, 2011, p. 86).

Esse posicionamento teórico da Análise do Discurso tem profundas consequências nos procedimentos de análise, e os trabalhos apresentados nos mostraram algumas delas: a impossibilidade de se analisar uma imagem levando-se em conta somente uma intuição criativa do sujeito autor da imagem. Toda imagem filia-se a uma rede de memória, a saberes outros que repercutem na composição da imagem. Nessa composição, os efeitos de sentidos produzidos podem ser tanto de paráfrase em relação às práticas e aos saberes retomados, isto é, de identificação com esse discurso outro, mas também de oposição, ou seja, de contraindificação, fazendo deslizar e produzindo outro(s) sentido(s), diferentes em dos das práticas discursivas com as quais estabelece relações de sentidos. Em uma leitura discursiva, no gesto de recorte da imagem, o analista deve apontar para a historicidade que a constitui justamente para não cair na ilusão de uma subjetividade que escape às condições de produção mais amplas e mais imediatas. A criatividade, neste caso, é mais um gesto do sujeito autor na composição da imagem, mas este é um talento que pode ficar mais evidente à medida que a sua relação com os outros discursos é evidenciada.

Encerrada esta etapa, vamos praticar nossa escrita e lembrarmos alguns pontos do conteúdo trabalhado?

Atividade 2

Atende ao objetivo 2

Nesta atividade, vamos exercitar uma breve leitura da imagem. As fotografias que seguem foram tiradas pelas professoras da Universidade Federal Fluminense Bethania Mariani e Vanise Medeiros, na cidade do Rio de Janeiro, em 2014. As imagens retratam intervenções realizadas no espaço urbano, cuja autoria não é atribuída a um sujeito particular ou a um grupo. Agora é com você: escolha uma das fotografias e desenvolva uma análise, mobilizando os conceitos de imagem, memória discursiva e formação discursiva.



Figura 14.9



Figura 14.10

Resposta comentada

Você pode iniciar sua resposta retomando algumas das condições de produção que trouxemos para propor a atividade, por exemplo, de que são fotografias tiradas a partir de dizeres que se tornam visíveis no espaço urbano do Rio de Janeiro. Vale destacar, neste momento, que as condições de produção de um discurso, como uma imagem, não são um elemento extraordinário de uma análise: elas constituem um percurso de leitura que se faz embasado na Análise do Discurso. Desse modo, é possível discorrer sobre um funcionamento que se produz nas duas imagens a partir da não atribuição de autoria. Não há um nome de um sujeito em particular ou de um grupo para atribuírmos a autoria desses dizeres. Que efeitos de sentidos são produzidos a partir desse silenciamento? Um efeito possível é a fluidez desses dizeres, que passam a pertencer aos sujeitos que circulam pela cidade e os que veem. Não há um autor, mas sujeitos possíveis de se identificarem com eles e que, por isso, também funcionam como seus possíveis autores.

Você também pode explorar, em sua resposta, o enquadramento que as autoras da imagem escolheram para tirar a fotografia, ou seja, você pode desenvolver uma leitura em torno do gesto das autoras de colocarem o espaço urbano em maior ou menor evidência. A **Figura 14.9**, por exemplo, dá maior amplitude ao espaço urbano, enquanto a **Figura 14.10** centraliza-se no enquadramento do dizer. Se você escolheu a

primeira imagem para analisar, vamos apontar alguns funcionamentos que podem ser elaborados. A imagem coloca em seu enquadramento um dizer – “Passaria uma vida ao seu lado, mas não esta” – filiado ao discurso romântico. É regular no discurso romântico a produção dos sentidos em torno do desejo de união com o outro, do desejo de concretização da formação do par romântico. Também é regular que o sujeito autor assuma uma tomada de posição de estar profundamente frustrado diante da impossibilidade de se formar essa parceria. O discurso romântico também se marca por uma radicalidade: há a suspensão na vida de um determinado sujeito para se dedicar à espera por este outro. A concretização da união romântica pode acontecer em breve ou em um tempo mais distante, mas a satisfação por parte do enunciatário é construída, sobretudo, justamente em torno da expectativa e do sofrimento em esperar. Esses aspectos compõem algumas regularidades presentes no discurso romântico. E a fotografia retoma exatamente essa memória do discurso romântico. No entanto, o enunciado produz um rompimento justamente com a satisfação na espera pelo outro quando o sujeito autor introduz a conjunção “mas”. A partir daí, o que temos é um sujeito cujo investimento não estará mais voltado a este outro. Uma impossibilidade do enlaçamento amoroso se produz, e o sujeito autor apresenta uma tomada de posição que, diante de alguma impossibilidade que se coloca, decide por investir em outros aspectos da sua vida que não no par romântico. Neste caso, há a filiação à outra formação discursiva em jogo, uma que se contrai-identifica ao discurso romântico e que coloca a escolha individual acima do sentimento pelo outro.

Já a **Figura 14.10** é construída na composição entre a materialidade verbal e não verbal: uma imagem que funciona como logomarca e vem acompanhada do seguinte termo: “Derolê”. Uma primeira leitura produz o efeito de se tratar de um único termo. No entanto, é possível fazermos divisões e construímos, nessa produção de evidências de ser uma única palavra, uma outra pista linguística: a junção imperativa do verbo *dar* com o termo *rolê*: *Dê [um] rolê*. Os termos *rolê* e *rolezinho* circularam fortemente, sobretudo, em 2013 e 2014, por conta de grupos que foram proibidos e até mesmo criminalizados por circularem em espaços como o *shopping center*. O dizer mobiliza o leitor (aquele que circula pelo espaço urbano) para dar um passeio, dar uma volta, dar, enfim, um rolê, mas não como um convite, e sim como uma ordem, posto a força do verbo *dar* no modo imperativo. A **Figura 14.10** pode indicar a retomada da logomarca de uma importante grife de artigos esportivos, a Adidas. Mas, no gesto de sua construção, produz o efeito de serem três

pessoas, que é o número mínimo para se produzir efeitos de passeio em grupo, ou seja, de um *rolezinho*, enquanto a logomarca da grife produz efeitos de imagem geométricas abstratas. Nesse sentido, a segunda imagem se filia à ideia de que rolê é feito por um grupo de pessoas e que se inscreve como marca de um grupo, de uma atitude social, e ainda o faz como se fosse uma grife, com *status* atribuído, a partir da (re)convocação da marca de roupas.

Conclusão

Estudamos que a análise da imagem, sob o ponto de vista da Análise do Discurso, levando-se em conta seus diferentes modos de composição, implica na necessidade de se tecer relações com a memória, situando em que medida a imagem está fazendo reverberar uma memória a partir dos funcionamentos depreendidos pelo analista do discurso. Uma leitura discursiva pode apontar que uma determinada imagem produz efeitos de inscrição em uma determinada formação discursiva, mas também que uma imagem desconstrói as práticas de uma formação discursiva para mobilizar outras, colocando em movimento outros sentidos possíveis, sentidos silenciados, apagados. Mas tal trabalho analítico só se faz possível à medida que o analista situa essa rede de memória com a qual uma imagem estabelece relações de sentidos, ou seja, o modo como ela se relaciona com aquilo que foi materializado discursivamente em outro lugar, em outro momento, por outro(s) sujeito(s).

À guisa de reflexão, é possível perceber que são profundas as implicações dessa tomada de posição na leitura da imagem no processo de ensino escolar. Não se trata mais de uma leitura atomista em torno da materialidade imagética. A perspectiva da Análise do Discurso permite diferentes empreendimentos sobre a imagem de tal maneira que não se colocam como prontos e evidentes os seus sentidos. Ao contrário: a Análise do Discurso permite um trabalho outro do professor na análise de uma imagem com os alunos, um processo de leitura que envolve o conjunto de leitores do ambiente da sala de aula. Nesse empreendimento de situar alguns dos efeitos de sentidos produzidos por uma determinada imagem, podem ser desconstruídos os efeitos de evidência de uma imagem do discurso publicitário ou das chamadas campanhas de conscientização, por exemplo, e será possível depreender as redes de

memória com as quais a imagem se relaciona e as formações discursivas nas quais se inscreve, tornando a leitura do aluno mais crítica em sua leitura da imagem.

Atividade final

Atende aos objetivos 1 e 2

Considere o seguinte fragmento: “É o memorável aí que ressoa. Não dá para interpretar uma atualidade sem mobilizar uma memória.” (INDURSKY, 2011, p. 86). Que implicações essa tomada de posição produz em relação aos trabalhos com a imagem no ensino escolar?

Resposta comentada

Este exercício é uma excelente maneira de você exercitar a paráfrase, tão importante no discurso acadêmico-científico. Sugerimos que você exercite sua escrita para que consiga se apropriar de alguns conceitos da Análise do Discurso, além de mostrar, também neste caso, como está seu modo de leitura do percurso trilhado nesta disciplina. Você pode, por exemplo, iniciar com conceitos trabalhados no início da aula, como o conceito de imagem: materialidade que opera reatualizando uma memória. A partir dessa definição, você pode trazer a questão da composição da imagem, o que implica em não considerá-la complementar em relação à materialidade imagética. Esse ponto já nos dá pistas para abordar a leitura de imagem na escola, porque justamente desmonta a ideia de que uma campanha de conscientização é óbvia e transparente a todos os leitores.

O funcionamento da linguagem pode falhar, se equivocar; e na escuta da leitura empreendida pelos alunos, o professor já pode ter indícios dessa possibilidade. Ao mesmo tempo, não se pode ler uma imagem de qualquer maneira; é exatamente neste ponto que tocamos na questão da memória que se faz reatualizada na imagem. Ao reconvocar uma determinada memória, a imagem opera de maneira parafrástica ou polissêmica. Ao operar de maneira polissêmica, é possível que haja a inscrição em outra formação discursiva, fazendo ecoar sentidos diferentes daqueles discursos com os quais a imagem estabelece relações de sentidos. A leitura da imagem sob o ponto de vista da Análise do Discurso permite

que o aluno também se coloque como sujeito autor de uma análise, sem entrar em uma dicotomia de “certo ou errado”, mas de leituras possíveis a partir de uma determinada materialidade imagética, que não se faz baseada em uma intuição leitora, mas calcada em alguns dispositivos analíticos que a Análise do Discurso vem produzindo.

Resumo

Nesta aula, apresentamos a leitura que a Análise do Discurso empreende sobre a imagem. O percurso teve início com questões teóricas sobre a imagem do ponto de vista da Análise do Discurso. Mostramos, a partir de Pêcheux (2010), que a imagem mobiliza uma memória social e, nessa força de (re)atualização, ela funciona de maneira como se impusesse ao leitor seus modos de leitura. Em seguida, abordamos a delicada relação que se estabelece entre as materialidades verbal e a não verbal e as diferentes leituras que a perspectiva da Análise do Discurso pode empreender em textos formulados a partir da mobilização de ambas as materialidades significantes.

Para mostrar a força da imagem na (re)convocação da memória discursiva e na construção do imaginário sobre o povo brasileiro, apresentamos duas análises que se debruçam sobre uma mesma imagem, o quadro *A primeira missa* (1861), de Victor Meirelles. A primeira delas, desenvolvida por Indursky (2011), analisa o funcionamento discursivo da pintura e aponta para a filiação a uma formação discursiva do discurso fundador do descobrimento do Brasil, em uma relação de paráfrase com a Carta de Caminha à qual Meirelles se remete na composição da obra. A segunda, desenvolvida por Souza (2012), mostra que são produzidas relações de paráfrase com o quadro de Meirelles na reprodução feita em um carro alegórico. Para mostrar a possibilidade de deslocamentos empreendidos pela imagem, mostramos outro momento da análise de Indursky (2011), que analisa o *cartoon* de Uberti, intitulado *A primeira árvore*. Vimos que, além do título, a manipulação do cartunista na pintura de Meirelles deslocou os sentidos produzidos nesta, inscrevendo o *cartoon* em outra formação discursiva, a do discurso pós-colonialista brasileiro, o que, por sua vez, produz efeitos de crítica e denúncia ao que se apresenta no século XXI. Isso demonstra que a imagem não existe fora de uma rede de memória(s) e que sua força de

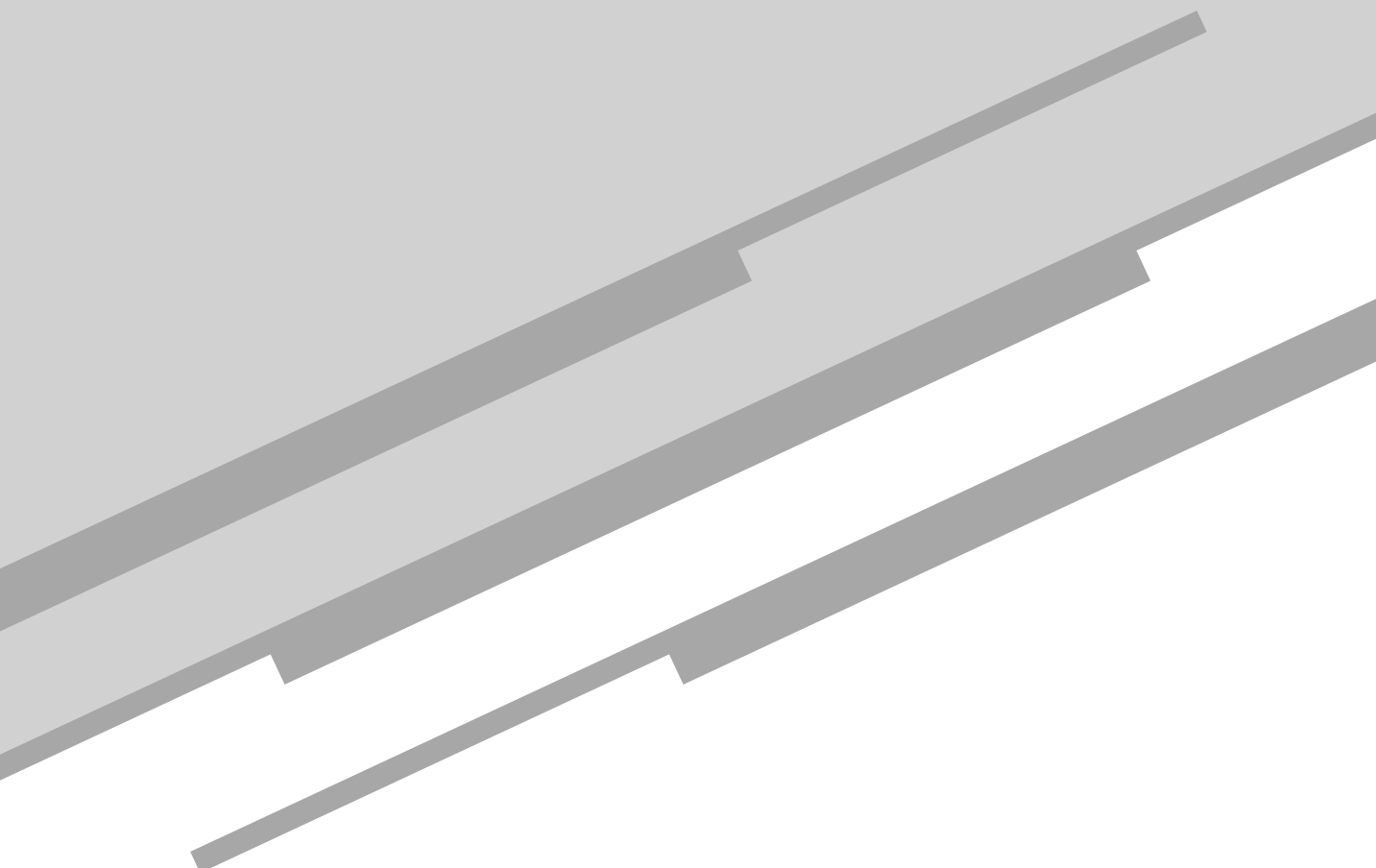
(re)atualização reside exatamente na capacidade de (re)convocar essas memórias para estabelecer relações de sentidos, como as de paráfrase e polissemia.

Informações sobre a próxima aula

Na próxima aula, estudaremos os modos de leitura que a Análise do Discurso estabelece com as novas tecnologias.

Aula 15

Leitura e novas tecnologias



*Bethania Sampaio Corrêa Mariani
Juciele Pereira Dias
Raphael de Moraes Trajano*

Meta

Apresentar o funcionamento das novas tecnologias no nosso cotidiano sociocultural, pautadas pelas práticas de leitura e na produção de sentidos sobre essas tecnologias.

Objetivos

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

1. compreender que as tecnologias são constituídas pela linguagem e que é pela linguagem que se constituem as práticas de leitura enquanto processos de produção de sentidos;
2. revisar e compreender conceitos teóricos fundamentais da Análise de Discurso que nos permitem ler as novas tecnologias, tais como: Sujeito, Inconsciente, Ideologia, Memória e Arquivo.

Introdução: entre os caminhos das leituras



Figura 15.1: Bichinhos e as novas tecnologias.

Fonte: <http://bichinhosdejardim.com/tecnologia-que-agiliza/>.

Hoje, nossa sociedade está organizada de tal modo que as tecnologias já são constitutivas das nossas relações e, mesmo quando queremos “nos desligar” do uso das máquinas, já tomamos a existência delas como evidência no nosso cotidiano, ou seja, a ideia de estarmos “ligados” a esse uso intensivo. Aliás, o fato de você estar estudando na modalidade a distância, utilizando inúmeras tecnologias durante esse processo, é mais uma dessas evidências.

A própria constituição desta aula, em tela, está inscrita nas novas formas de relações sociais da atualidade. Em outras palavras, nossas aulas do EAD estão submetidas ao uso da tecnologia, uma tecnologia bastante recente. Diante disso, perguntamos: você já se questionou sobre esse atravessamento das tecnologias na leitura dos textos e nas atividades das nossas aulas? Este pode ser um bom momento para que você reflita sobre essa experiência de estudo e trabalho acadêmico mediada pela tecnologia no espaço digital! Seria interessante conversar sobre essa sua experiência e sobre os seus efeitos com amigos e familiares.

Considerando a questão dos sentidos que se mostram como evidentes, ou seja, buscando compreender os processos ideológicos de produção de sentidos, você já parou para pensar sobre a expressão *novas tecnologias*? O que seria esse “novo”, ou ainda essa “novidade”? O telégrafo, por exemplo, foi uma invenção do século XVIII. Hoje em dia, no entanto, ele ainda é usado, mas já pode ser compreendido como uma tecnologia do passado, uma vez que o meio digital avança rapidamente. Outra pergunta importante para nossa aula: de que modo os recursos tecnológicos se colocam, em cada época, como algo inovador e que efeitos eles produzem nas prá-

ticas sociais de leitura? A partir da pergunta “O que são novas tecnologias hoje?”, que dispositivos ou máquinas você citaria como exemplos? Coloque alguns desses exemplos nas linhas da imagem abaixo:

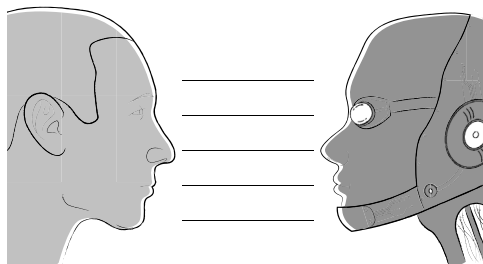


Figura 15.2

Como dispositivos ou máquinas, você pode mencionar tudo o que se refere ao meio digital, como os programas de computação, os próprios computadores, os celulares, os *smartphones*, os *tablets* e seus aplicativos.

Em nossas aulas anteriores, trabalhamos com a noção de discurso como efeitos de sentido entre interlocutores (PÊCHEUX, 1969). Vimos que, para além de comunicar, no terreno da linguagem, o discurso é mais do que transmissão de informação (ORLANDI, 2006). No campo da Análise do Discurso, a linguagem é uma prática social simbólica e, em lugar de “transmitirmos informações”, o que há são processos de produção de sentidos, gestos de interpretação, ideologicamente determinados e inseridos em condições sócio-históricas específicas de produção.

Quando conversamos com alguém, enviamos um e-mail ou passamos um recado, estamos enviando somente um pacotinho de dados, de sinais eletrônicos? Você já se questionou sobre como a materialidade (oral, escrita, imagética) é constituída de sentidos? Por exemplo: a interlocução de um casal de namorados apaixonados e felizes, falando sobre a relação em início de namoro, é diferente daquela que estabelecem após um ano juntos. A fala do casal também seria diferente se estivessem diante de um grupo de amigos, ou diante dos pais e irmãos ou ainda do chefe do trabalho. Nesse exemplo de interlocução, o que há são efeitos de sentido, leituras sobre as diferentes posições ocupadas por esses sujeitos, interlocutores em diferentes condições de produção.

Com o propósito de discutir essas questões pela perspectiva da Análise do Discurso, nesta aula, buscaremos compreender o funcionamento das novas tecnologias no nosso cotidiano sociocultural, bem como revisaremos alguns conceitos fundamentais para nossa discussão. Vamos em frente?

Compreender a tecnologia hoje

Retomando a questão inicial sobre o que é “novo” nas novas tecnologias e as palavras exemplificadas por você, é possível questionar se esses exemplos são novos hoje e se serão novos daqui a uma década. Você chegou a pensar sobre o que seriam as novas tecnologias há cerca de dez anos?

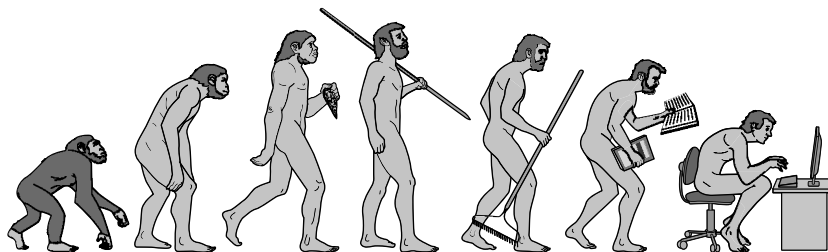


Figura 15.3: O homem e as novas tecnologias.

Fonte: http://cdn.sejalivre.org/uploads/2015/01/destaque_conectados-uma-autoblogografia-sobre-amor-morte-tecnologia2-usaf1.jpg.

Propomos, ainda, outra reflexão: será que as novas tecnologias, hoje, para um artista plástico, um fazendeiro, um ator de teatro, um professor universitário, um engenheiro da informação, um vendedor ambulante e um adolescente em fase escolar têm os mesmos sentidos? Podemos pensar em como cada um desses sujeitos atribuiria sentidos ao funcionamento do telefone nas suas práticas sociais de estudo, trabalho ou lazer. Nesse contexto, está evidente que o telefone é um aparelho celular ou um *smartphone*? Sim?! Não?! E se fosse em 1900, que sentidos teria a palavra *telefone*? Seria ela uma nova tecnologia? Podemos responder que sim. Quando o telefone foi inventado, no final do século XIX, ele surgiu como uma novíssima tecnologia; entretanto, hoje, os telefones domésticos já podem ser considerados uma tecnologia ultrapassada.



Museu das telecomunicações

Você já visitou ou ouviu falar no Museu das telecomunicações, localizado no espaço Oi Futuro, com sedes no Rio de Janeiro e em Belo Horizonte?

A proposta do museu é narrar a incursão do homem pelo universo da comunicação através de textos, sons, vídeos, objetos e imagens, constituindo-se como um espaço de memória e de experimentação. Ele conta com um acervo permanente de multimídia e de objetos que fizeram a história das telecomunicações no Brasil e no mundo, registrando as épocas e os inúmeros recursos utilizados nas comunicações.

Inspirado no hipertexto, o museu oferece ao visitante a possibilidade de ser, ao mesmo tempo, agente e espectador, construindo seu próprio roteiro no processo de descobertas e aprendizados. Uma bela curiosidade são as seções explicativas acerca da forma de comunicação entre as células do corpo humano. Não é o máximo?

Para saber mais sobre o museu, endereços, programação, entre outros, visite o *website* do espaço Oi Futuro: <http://www.oifuturo.org.br/cultura/museu-das-telecomunicacoes>.



Figura 15.4: Museu das telecomunicações, no Rio de Janeiro.

Fonte: http://www.museusdorio.com.br/joomla/index.php?option=com_k2&view=item&id=154:museu-das-telecomunica%C3%A7%C3%B5es-%E2%80%93-oi-futuro&Itemid=234

Em nossos estudos, pela perspectiva da Análise do Discurso, compreender as novas tecnologias é saber que o sentido sempre pode vir a ser outro, como temos apontado desde as primeiras aulas. Também temos ratificado, de acordo com Orlandi (2006, p. 3), que o sujeito interpreta a partir de uma posição, determinado pela ideologia. Já compreender é atravessar as evidências, a fim de chegar ao processo, obser-

vando-se como os sentidos são produzidos, isto é, analisando-os em sua relação com uma historicidade. No exemplo dado anteriormente sobre o telefone, foi possível nos reconhecer nos sentidos desse aparelho como um produto, instrumento de comunicação, porém esse funcionamento pode não ser evidente para o presidente de uma fábrica de telefones que lê esse objeto como artigo de venda (lucrativo) ou como resultado de uma inovação criativa (avanço tecnológico). Se pensarmos, ainda, em uma criança ou em um idoso, os sentidos de telefone podem ser outros.

É preciso retomar o conceito de ideologia ratificando que ela funciona pela linguagem, ou seja, a materialidade da ideologia é o discurso e a materialidade do discurso é a língua (PÊCHEUX, 2010). De acordo com Orlandi (2006, p. 3), “há uma injunção à interpretação e a ideologia está justamente em que, ao interpretar, o sujeito considera evidente o sentido que é constituído por uma certa materialidade em determinadas condições de produção”.

Ao ler essas palavras, você se questiona sobre a forma material que está produzindo sentidos aqui, a saber, essa materialidade significativa da língua(gem)? Muitas vezes, o texto, diante dos nossos olhos, produz sentidos de tal forma cristalizados que sequer nos questionamos sobre esse processo que envolve a interpretação. O próprio questionamento de nossa posição de sujeitos já é um modo de entrada na compreensão, um deslocamento fundamental para se teorizar discursivamente.



Forma material

Orlandi (2007) distingue forma abstrata, forma empírica e forma material. A abstrata se constitui como componente de um sistema. A empírica se relaciona ao uso e corresponde à realidade como construção imaginária, ou seja, já há aí o funcionamento da ideologia produzindo evidências de sentido. Já a forma material é o próprio processo e é através dela que se pode atravessar imaginários para observar como um objeto simbólico produz sentidos.

Se fizermos uma análise da língua como forma abstrata, poderemos tomá-la como um construto teórico, racionalista, ideal. Ela pode ser compreendida como um objeto homogêneo, virtual e passível de classificação, conforme Saussure, ou pode ter proprie-

dades inatas, universais, a serem desempenhadas por um falante ideal em uma língua particular, segundo Chomsky. Já a forma empírica está relacionada ao uso da língua, a sua concretização como oralidade ou escrita. Muitas vezes, a língua pode ser analisada a partir de dados coletados dos falantes. Como exemplo desse tipo de trabalho, temos, com Labov, as pesquisas em sociolinguística. Por fim, com a forma material, pela perspectiva da Análise do Discurso, temos buscado compreender a língua em seu funcionamento como uma materialidade pela qual o discurso produz sentidos. É pela língua, nos seus jogos sintáticos, falhas, equívocos, repetições e significantes em relações que o analista descreve e analisa.

De acordo com Orlandi, “distintas materialidades sempre determinam diferenças nos processos de significação” (ORLANDI, 1996, p. 17). Isso significa que a base em que o discurso se materializa (linguística, imagética, musical) também funciona determinando o direcionamento dos sentidos. Ainda, segundo essa autora, “a linguagem é um sistema de relações de sentido onde, a princípio, todos os sentidos são possíveis, ao mesmo tempo em que sua materialidade impede que o sentido seja qualquer um” (ORLANDI, 1996, p. 20). Em outras palavras, lembremos que a materialidade da língua e os processos sócio-históricos estão em relação constitutiva, como já estudamos nas aulas anteriores. Assim sendo, os sentidos, que estão sempre em relação uns com os outros, encontram-se imersos nessa relação com suas condições históricas de produção. Isso define as possibilidades do dizer e impede que os sentidos sejam aleatórios. Mesmo a polissemia extremada e o *non-sense* estão sempre determinados e referidos às condições de produção. Essa citação corrobora a importância dada, pela Análise do Discurso, à questão da materialidade discursiva.

Em Lagazzi (2010) lê-se a definição de materialidade significativa em uma potencialização da noção de discurso como relação entre língua e história, para também discurso como relação entre materialidade significativa e história. Assim sendo, o sentido é considerado, na Análise do Discurso, efeito de um trabalho simbólico sobre a cadeia significativa. Portanto, há sentidos historicamente construídos e mais de uma forma de inscrição, que funcionam como base para a materialização de discurs-

sos (um texto, um quadro, uma música, uma dança), sempre em relação com o interdiscurso. Em resumo, cada materialidade significativa possui sua própria (e peculiar) atrelagem à história. Desse modo, podemos considerar uma imagem, um vídeo, uma apresentação de dança ou teatro como um texto com diferentes materialidades, que se constituem como “objeto simbólico, significante, diferente e que produz efeitos de sentidos específicos à sua forma e sua materialidade” (ORLANDI, 2006, p. 5).

Quando pensamos na escrita, hoje, talvez seja evidente a imagem das fontes padronizadas pela informatização (exemplos: Arial, Times New Roman e Verdana), mas teria sido sempre essa a imagem gráfica da escrita? Você se lembra, por exemplo, de como os egípcios escreviam?

HISTÓRIA DA ESCRITA

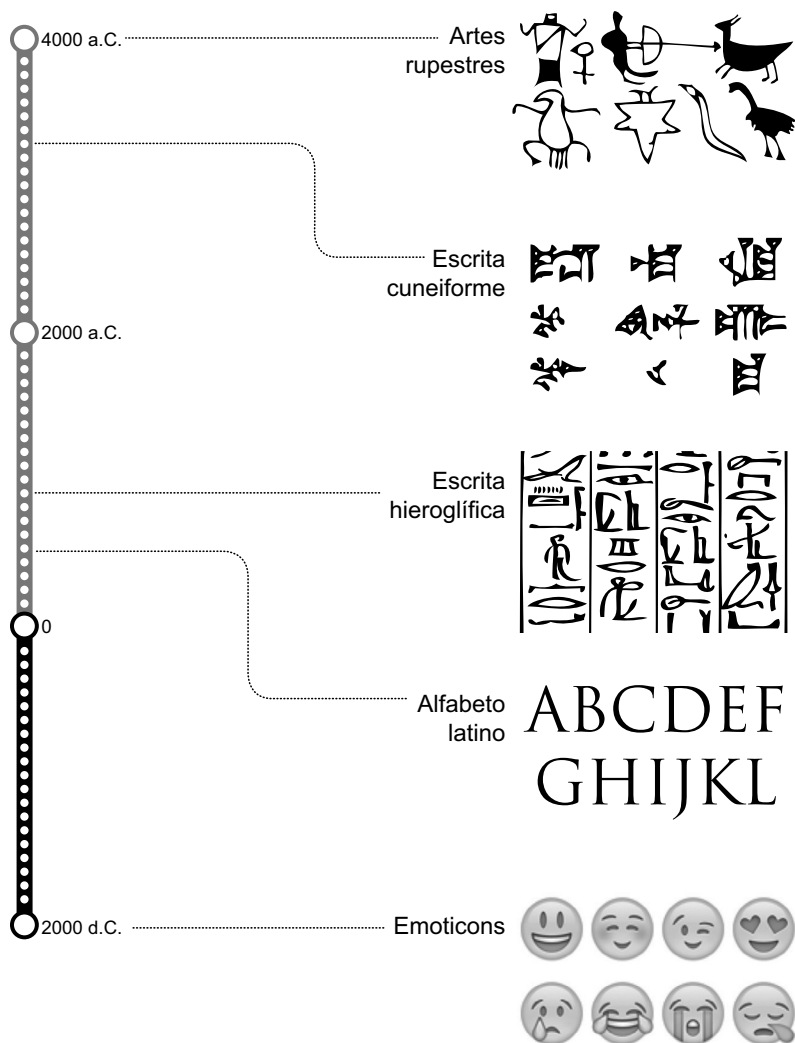


Figura 15.5

Na obra *Filosofia da linguagem*, ao tratar sobre a relação entre a linguagem humana e a escrita, o linguista francês Auroux (2008) salienta que a linguagem humana é uma manifestação social e também é uma manifestação do comportamento individual, que envolve o corpo e o domínio de controles psicomotores, não se reduzindo ao canal áudio-oral. A partir de uma ideia de transposição de suportes, esse canal ou suporte áudio-oral pode ser substituído por outros suportes que usam o corpo (como, por exemplo, a linguagem de gestos ou a linguagem as-sobiada) ou que não usam o corpo (como a linguagem tamborilada, os sinais de fumaça e os semáforos). Já em relação à comunicação a distância, os seguintes suportes analógicos são exemplificados: variações de intensidade elétrica utilizadas nos primeiros telefones; ondas de rádio ou digitais, como o código morse; técnicas de numerização do som e o suporte gráfico (escrita). Ainda segundo Auroux, o suporte gráfico seria o suporte transposto mais importante, pois, além de utilizar a bimensionalidade do espaço plano, ele também seria o primeiro a permitir a subsistência da fala humana sem a presença de som emissor. Nesse sentido, o autor aponta que a invenção da escrita é a primeira revolução tecnolinguística da história da humanidade.



Figura 15.6: Bichinhos e as novas tecnologias II

Fonte: <http://bichinhosdejardim.com/tecnologia-escolar/>

Essa revolução tecnolinguística se deu após a sedentarização do homem, antes nômade, e está em relação ao desenvolvimento de técnicas essenciais, tais como a agricultura, a domesticação dos animais, a cerâmica, a tecelagem; ou seja, a invenção da escrita aconteceu a partir da histórica revolução neolítica, quando o homem fixa sua moradia. O homem fixa a sua moradia e a escrita abre a possibilidade de deslocamentos de sentidos pelos registros de seus gestos de leitura ao longo do tempo!



História da escrita

A escrita foi desenvolvida em diferentes lugares e em diferentes épocas: Mesopotâmia (III a.C.), Egito (IV a.C.), China (XIV a.C.), Grécia (IX a.C.), Mundo árabe (VII a.C.) e Índia (III a.C.). Segundo Auroux (2008), a diversidade desses sistemas de escrita passou a ser objeto de reflexão filosófica no século XVIII, com o trabalho do inglês William Warburton, essencialmente dirigido ao sistema de escrita hieroglífica egípcia. Esse inglês teria apontado que há três etapas de desenvolvimento da escrita: a) estado pictórico (escritas centro-americanas, ex. maias); b) estado ideográfico; c) estado fonético. São considerados por Auroux como escrita os sistemas que têm um valor fonético, a exemplo dos hieróglifos egípcios decifrados por Champollion; ou seja, escrita é somente o que é uma representação, um suporte transposto de uma linguagem natural, reservando-se, ao resto, o nome de grafismo. A escrita, assim, é uma especificação do grafismo (AUROUX, 2008).

Atividade 2

Atende ao objetivo 1

Em 1997, o cantor e compositor Gilberto Gil lançou a canção “Pela Internet”, um dos sucessos que compunham seu álbum intitulado *Quanta*. Na ocasião (há quase vinte anos), a internet ainda era recebida como uma grande novidade no Brasil e a maioria das pessoas não contava com as possibilidades de acesso que existem hoje em dia. Sequer circulava a ideia de que, em poucos anos, a rede de computadores seria facilmente acessada através de *smartphones*, pois o próprio aparelho celular ainda começava a se tornar um objeto de comunicação – e de consumo – acessível a “todos”. Além de trazer uma temática inovadora, Gilberto Gil fez mais: exibiu seu show pela *web*!

Faça uma busca na rede pela letra completa de “Pela Internet”, de Gilberto Gil. Em seguida, responda:

Que palavras do texto estabelecem relação com o neologismo *infomare*, produzindo sentidos sobre a ideia de “navegar na rede”, reproduzida atualmente como da ordem da evidência? Como é representada, no processo de significação (leitura) da canção “Pela Internet”, a relação do sujeito com a *web* como tecnologia de linguagem?

Resposta comentada

Imaginamos que você tenha destacado palavras como *jangada*, *barco*, *veleje*, *vazante*, *porto*, na relação com o neologismo *infomare*, compondo a ideia de “navegar na rede”. Em seguida, deve ter apontado os sentidos que a música traz, de transposição de barreiras geográficas, de aproximação e de interlocução entre sujeitos de diferentes lugares, via linguagem, materializados em versos/ enunciados como “Eu quero entrar na rede/ Promover um debate/ Juntar via Internet/ Um grupo de tientes de Connecticut” e “Eu quero entrar na rede para contatar/ Os lares do Nepal, os bares do Gabão”. Esses são apenas exemplos para auxiliá-lo na correção da atividade. A partir da sua compreensão, você pode ter feito outras associações e encontrado palavras e sentidos diferentes.

Discutimos até aqui sobre o modo como as tecnologias acabam se tornando constitutivas das relações sociais, levando o sujeito a tomar como evidência a existência e a dependência das tecnologias em seu cotidiano. Demonstramos também o modo como o que é significado como “novo”, “novidade”, “inovação” se insere em um tempo histórico que toma, evidentemente, como ultrapassado aquilo que em outra época, possivelmente, foi significado como inovador. Por fim, procuramos demonstrar como o que, em dado período histórico, é tomado como novo produz efeitos nas práticas sociais de leitura/ significação.

Leitura em relação às tecnologias

Quando pensamos em tecnologia, temos, na sua constituição, a linguagem em funcionamento, pois não há produção de tecnologia sem linguagem. No campo das ciências linguísticas, segundo Aouroux (2001, 1998), a noção de tecnologia de linguagem constitui-se por uma relação entre a arte da escrita e a constituição dessas ciências, em um processo que conduz a descrever e a instrumentar uma língua. Para o autor, nosso saber sobre a língua – ou seja, o saber metalinguístico – é sustentado por dois instrumentos linguísticos: a gramática e o dicionário. Eles são os pilares da primeira revolução científica do mundo moderno – a revolução tecnológica da gramatização – sem a qual as ciências modernas da natureza não teriam sido possíveis, tanto em sua construção quanto na sua circulação social, pelas diferentes formas de comunicação.

A revolução tecnológica da gramatização acontece a partir do conhecimento sobre o encontro entre diferentes línguas, de diferentes continentes, de diferentes tradições linguísticas (MARIANI, 2004). É o período das grandes descobertas linguísticas entre continentes. Você se lembra da nossa Aula 7, que tratava da “Leitura e formação do sujeito leitor”, quando trabalhamos sobre a passagem da Idade Média para a Idade Moderna, momento marcado por esses encontros e relações entre diferenças, pela ampliação do mercado (capitalismo) e também pela passagem da crença na Letra para a crença nas Letras, nas cifras, na precisão sustentada pelo mecanismo lógico (se... então; ou...ou) (cf. ORLANDI, 2002)? Esse, portanto, foi um momento de encontros entre diferentes línguas e também um momento de desconstrução de um imaginário eurocêntrico (Portugal, Espanha, França, Inglaterra e outros). Há outro continente além-mar, há outros corpos, outras formas de relações dos homens entre si e com a natureza em uma terra que, no imaginário europeu, não teria Lei, não teria Rei, nem Fé.

Também é importante observarmos que, nessa entrada da Idade Moderna, segundo Cristiane Dias (2012, p. 27), há “uma ruptura com a corporeidade, já que o olho sai do corpo para ver além, para alcançar territorialidades outras, através da utilização de instrumentos e mapas”. Essa noção de corporeidade, segundo a autora, “passa a definir o espaço, já que é do ponto de vista do corpo físico que as coisas do mundo adquirem sua significação” (DIAS, 2012, p. 26).

A relação entre o corpo e a tecnologia pode nos causar certo estranhamento. Você já se questionou sobre quantos objetos tecnológicos

funcionam como uma extensão do nosso corpo em nosso cotidiano ou em nossas profissões? Você já estudou saberes advindos da ciência física sobre a ótica que possibilitaram a construção de óculos? E, quando olhamos para nossas mãos manuseando instrumentos de leitura (papel impresso, tela digital), o que você vê? A pele e algumas linhas de expressão? E se você fosse um biólogo e observasse suas mãos com um microscópio, o que você veria?

Essas são questões sobre os objetos tecnológicos e a relação com nosso corpo, do qual também, ao falarmos, podemos emitir ondas sonoras, acústicas, que envolvem processos físicos e fisiológicos. Será que os processos de produção de sentidos, em sua materialidade, também têm uma corporeidade? Diante da materialidade significativa *hand*, em inglês, você saberia traduzir para o português, espanhol e francês? Faria isso sem o uso de um dicionário, ou seja, de uma tecnologia da linguagem? Essas são questões para você pontuar, problematizar e trazer nas suas práticas de leitura.

Retomando a ideia de tecnologia no campo das ciências da linguagem, de acordo com Aурoux (1998), temos três revoluções técnico-linguísticas: 1) a invenção da escrita; 2) a gramatização e 3) a informatização. A segunda, também chamada de revolução tecnológica da gramatização ou primeira revolução científica do mundo moderno, não teria acontecido sem o processo de desenvolvimento da arte ou técnica da escrita. Da mesma forma, temos que a última revolução, a da informatização, constitui-se por uma relação com as revoluções anteriores, bem como por um processo que coloca a linguagem (código) das máquinas lógicas em um atravessamento da relação homem-linguagem-mundo e das formas de administração da memória e do saber sobre a língua na contemporaneidade (DIAS, 2014).



Figura 15.7: Formas de administração da memória.

Fonte: <http://bichinhosdejardim.com/tecnologia/>

A questão da administração da memória em relação à informatização fez parte da nossa Aula 10, intitulada “Leitura, memória e arquivo”, na qual trabalhamos sobre as noções de memória institucionalizada ou memória de arquivo, memória discursiva ou interdiscurso e memória metálica. Você se lembra dessas definições e das suas relações com a questão da leitura? Quando discutimos sobre essas noções, enfatizamos a importância de trabalharmos os efeitos de sentido em circulação, os sentidos produzidos em relação à memória das instituições e das máquinas, considerando que, para a Análise do Discurso, temos como objetivo compreender os processos de produção de sentidos. Desse modo, pela posição “sujeito analista”, buscamos fazer um trabalho de desautomatização das evidências construídas nas leituras literais (memória institucionalizada) ou nas leituras seriadas (memória metálica). Trabalhamos percorrendo as relações de sentidos, percorrendo diferentes textos, abrindo essas leituras à interpretação.

Nesta aula, a noção de memória metálica funciona como aquela memória da máquina, ou seja, a memória produzida no espaço digital, a memória dos computadores, dos *smartphones*, das televisões etc. É uma memória que produz o efeito da repetição seriada do sentido, sendo de natureza quantitativa, regulada pela velocidade do mundo moderno e que busca alcançar o maior número de contatos.

Com a terceira revolução técnico-linguística, ou seja, a informatização, há um processo de homogeneização dos efeitos de sentido, em direção à univocidade, aproximando a ordem da língua ao campo das ciências exatas, da ordem do lógico-matemático (ORLANDI, 1996). Diante disso, questionamos sobre o lugar do sujeito e suas práticas no espaço numérico, cibernético e digital, produzido pelas tecnologias da informatização.



No dia a dia, assim como os sentidos são, para nós, evidentes, os processos de constituição de muitas tecnologias também o são. Você sabia que o nosso cotidiano é permeado por objetos tecnológicos oriundos dessa revolução da informatização e que eles são constituídos, em sua base, por uma linguagem lógica que envia sinais (códigos)? Temos, dentre esses objetos, exemplos como os semáforos de trânsito, os elevadores, a televisão digital e os *smartphones*. Como exemplo do funcionamento dessa linguagem

nas ciências matemáticas, nós trazemos um vídeo que apresenta o exemplo de uma gravação musical e seu armazenamento em *pen drive*. A partir disso, fala-se sobre o sistema binário de numeração e sobre o funcionamento dos computadores atuais com esse sistema para processar e armazenar dados. Vale também a pena assistir ao vídeo para você revisar questões da aula que tivemos sobre leitura, memória e arquivo!

Acesse o *link*: <http://ambiente.educacao.ba.gov.br/conteudos-digitais/conteudo/exibir/id/2162>.

Do lugar da Análise do Discurso, temos como premissa que esses espaços sejam tratados como espaços simbólicos, nos quais os sujeitos significam e se significam, empreendendo gestos de leitura, afetados pelo inconsciente e determinados pela ideologia. Você se lembra do que falamos na Aula 5 e vimos falando a respeito da imbricação ideologia-inconsciente na constituição do sujeito? Que tal retornar à aula para arejar a memória?

Quando falamos nesse espaço digital das máquinas, também estamos falando de espaços virtuais que são, por excelência, urbanos (ORLANDI, 2010), espaços que instituem funcionamentos, os quais fundam específicas maneiras de dizer e de se relacionar. Esses espaços virtuais são espaços potenciais, de possibilidades de relações de sentidos, que se atualizam pela materialidade da língua, da qual também é constitutiva a forma abstrata da linguagem numérica do espaço digital. Desse modo, o espaço *ciber* seria o próprio funcionamento simbólico da língua(gem) urbana, social, na internet, e esse cunho social está na ordem do discurso urbano (DIAS, 2011, p. 14). Entender os discursos que se produzem nesses espaços como práticas ideologicamente determinadas exige, num único e mesmo movimento: a) tomar o eletrônico como processo discursivo a partir do qual sujeitos produzem sentidos (DIAS, 2011, p. 11) e b) considerar que o sujeito, nesses processos, não está na origem de si e do dizer, mas que os sentidos são históricos (PÊCHEUX, 2009 [1975]).



Figura 15.8: Bichinhos e as novas tecnologias III.

Fonte: <http://bichinhosdejardim.com/wp-content/uploads/2015/04/bdj-150404-web.jpg>

A tirinha anterior traz uma questão bastante interessante e passível de causar polêmica, isto é, um assunto sobre o qual há uma divisão de sentidos materializada em discussões informais entre sujeitos de várias faixas etárias, e mesmo em posicionamentos de profissionais como psicólogos, professores, pedagogos etc. A relação de crianças, adolescentes e adultos com a internet é tematizada em diversas matérias jornalísticas e artigos científicos, cujos enfoques variam desde o debate sobre possíveis patologias associadas ao uso excessivo do computador e do celular, a dicas e sugestões práticas para ter uma relação saudável com a internet.

Novas tecnologias é um tema que se constitui na atualidade e que, pela designação “novas”, se projeta para o futuro, atualizando-se, produzindo muitas questões, bem como atravessa o ensino, os parâmetros e os exames nacionais de avaliação. Com isso, questionamos: qual a sua posição sobre o tema? Pense: como as tecnologias estão modificando as relações sociais? De que maneira crianças, adolescentes e adultos lidam com essas modificações? Você participa de alguma rede social? Tente problematizar sua posição sem deixar de levar em conta a relação que ela mantém com outros sentidos possíveis para o tema!



Figura 15.9

Atividade 3

Atende ao objetivo 2

Ao longo da disciplina e desta aula, estudamos diferentes noções teóricas da Análise do Discurso e conceitos como Sujeito, Inconsciente, Ideologia, Memória e Arquivo. A proposta desta atividade é que você pense e projete uma atividade de leitura em sala de aula ou de oficina de leitura, trazendo exemplos de alguma tecnologia (uso do computador, telefone, rádio, livro, instrumento musical etc.). Esses exemplos podem ser compreendidos enquanto um objeto simbólico, ou seja, você fará questões sobre o modo como a tecnologia é significada no cotidiano dos alunos/ouvintes. A seguir, descreva a atividade que você planejou, apresentando seus objetivos e explicitando a proposta de desenvolvimento.

É importante que sua atividade e a descrição que fará estejam fundamentadas teoricamente nos conceitos estudados ao longo do curso e retomados nesta aula.

Resposta comentada

Espera-se que você busque por recortes de textos sobre tecnologia, por exemplo, de notícias, charges, vídeos, poesias e imagens e elabore uma atividade de leitura projetando um trabalho de análise discursiva em uma turma de alunos/ouvintes. A prática de leitura deve ter como objetivo incentivar o aluno a problematizar os sentidos mobilizados nos exemplos propostos por você. Na sua descrição à parte (plano da atividade), você deve retornar à noção de discurso como efeito de sentidos entre interlocutores, de sujeito como afetado pelo inconsciente e interpelado pelo ideológico, de memória e de arquivo.

Se trouxermos, por exemplo, uma página do programa Word aberta para escrita em que temos a imagem de um disquete no canto superior esquerdo... Um sentido evidente e possível seria que essa imagem significa “salvar um arquivo”. Certo? Você já questionou se esse sentido

poderia ser outro? Para uma criança, para um engenheiro de *softwares*, para um escritor e para uma pessoa que jamais usou um computador tal sentido será o de “salvar um arquivo”? Poderia, talvez, essa imagem significar salvar um final de redação de texto? Ou poderia significar algo supérfluo, já que um técnico ou escritor pode usar Ctrl+B? Ou ainda significar uma figurinha estranha, que pode até causar danos ao documento? Ou fazer referência a algo tão antigo ou em desuso quanto o próprio objeto disquete em tempos de HDs, *pen drives*, nuvens? Você mesmo, já usou um disquete?

É importante não deixar de mencionar algo que insistimos em ratificar em muitas aulas anteriores: a ideia de que o sentido sempre pode vir a ser outro. Bom trabalho! Arrisque-se e deixe-se envolver por esta atividade!

Vimos neste capítulo que pensar em tecnologia exige considerar a linguagem em funcionamento na sua constituição, tendo em vista que a produção de tecnologia não pode ser pensada fora da linguagem. Estudamos também que a linguagem produzida em relação com a informatização, enquanto (advinda de) uma revolução tecnológica, pode produzir a homogeneização de efeitos de sentido. Desse modo, colocando-se na perspectiva da Análise do Discurso, deve-se questionar acerca do lugar que o sujeito ocupa em espaços que se fundam por essas tecnologias da contemporaneidade. Discursivamente, tais espaços são teorizados como espaços simbólicos, isto é, espaços em que os sujeitos, afetados pelo inconsciente e interpelados pela ideologia, produzem gestos de leitura, lendo, escrevendo, significando e se significando na relação com outros sujeitos.

Conclusão

As tecnologias se evidenciam como constitutivas das relações sociais. Diante da constante e propagada apresentação de inovações, que fazem projeções futuras, o que até há pouco tempo era significado como de última linha, novo e transformador, em curtos intervalos históricos torna-se obsoleto. Aquilo que se evidencia como novo em dado tempo histórico sempre produz efeitos de sentido que determinam as práticas sociais e os gestos de interpretação, que são sempre práticas de leitura/significação.

Falar em tecnologias é falar em algo que se constitui na e pela linguagem. Falar em espaços que se constroem a partir do que é evidenciado como inovação tecnológica é falar em espaços simbólicos, espaços fundamentalmente urbanos, que instituem maneiras de dizer. Espaços em que sujeitos produzem sentidos, reproduzindo ou resistindo a determinações ideológicas na relação com outros sujeitos (ORLANDI, 2010). Como vimos nesta aula, o que se significa nos funcionamentos desses espaços é o social na ordem mesmo do discurso urbano (DIAS, 2011).

É imprescindível reconhecer que estamos falando de processos discursivos em que se mobilizam sentidos históricos. Esse reconhecimento é o que deve conduzir o movimento de tentar compreender a relação dos sujeitos com as tecnologias, no mundo contemporâneo, abrindo para diferentes leituras da nossa própria relação com o que se impõe como indispensável às relações entre os homens no mundo.

===== **Atividade final** =====

Atende aos objetivos 1 e 2

Disponibilizamos a seguir dois *links* que levam a matérias jornalísticas que tematizam a questão das novas tecnologias. Leve em conta que cada artigo consiste em uma leitura, uma leitura possível com base em pesquisas que investigam os efeitos das tecnologias na vida do sujeito contemporâneo.

- A internet faz mal ao cérebro?” (Revista Época, 28 out. 2011): <http://www.redepsi.com.br/2010/04/05/o-papel-das-novas-tecnologias-nas-rela-es-sociais-contempor-neas/>. Acesso em: 14 set. 2015.
- A tecnologia está afetando as relações familiares dentro da sua casa?” (Revista Crescer, 12 dez. 2014): <http://revistacrescer.globo.com/Familia/Rotina/noticia/2014/12/tecnologia-esta-afetando-relacoes-familiares-dentro-da-sua-casa.html>. Acesso em: 14 set. 2015.

Repare que há, entre a publicação dos dois artigos, um intervalo de três anos. Em termos de inovações tecnológicas, esse é um tempo bastante considerável hoje em dia, não? Como era um telefone celular há três anos?

Leia os textos e produza sua leitura sobre o modo como ambos abordam a questão. Você concorda? Discorda? Com base no que estudamos,

escreva sobre como os espaços virtuais, digitais e *ciber* fundam modos específicos de dizer nos quais os sujeitos estabelecem relações, significando e se significando.

Resposta comentada

Espera-se que você, com base na compreensão de que os espaços construídos no meio eletrônico são, por excelência, espaços de leitura/ significação, inscreva-se nas leituras trazidas em cada reportagem, expondo o modo como compreende a questão das novas tecnologias no mundo contemporâneo. É preciso mencionar o fato de que, nesses espaços, em que se significa o social na ordem do discurso urbano, os sujeitos estabelecem outros tipos de relações que reverberam na socialização e passam a ser significadas em diferentes posições.

Cada vez mais vemos casais, pais e filhos, familiares e colegas de trabalho estabelecendo relações pelo espaço digital. Há algumas pessoas que pouco sorriem no cotidiano, porém enviam *emoticons* alegres pelo celular, significando-se, dessa forma, pela corporeidade, pela língua(gem). Alguns familiares que pouco mantêm contato, hoje, montam grupos no Whatsapp e marcam reuniões familiares; talvez os que não falavam antes, agora escrevam. Ainda há também os casais que se habituem às distrações tecnológicas e pouco se significam pela linguagem natural, tradicional, ou crianças que, antes de falar, já brincam com um *tablet*, cuidam de animais digitais, vestem e pintam bonecas digitais. Esses podem ser alguns dentre inúmeros exemplos sobre o sujeito contemporâneo e a sua relação com as inovações tecnológicas!

Assim, isso que é tomado como novo reclama fortemente sentidos, produzindo-se uma injunção que coloca especialistas de diversas áreas do saber a tentar significar a relação do sujeito com as tecnologias a partir de sua posição.

Aproveite para refletir sobre a sua própria relação com as tecnologias: como você costuma lidar com elas?

Resumo

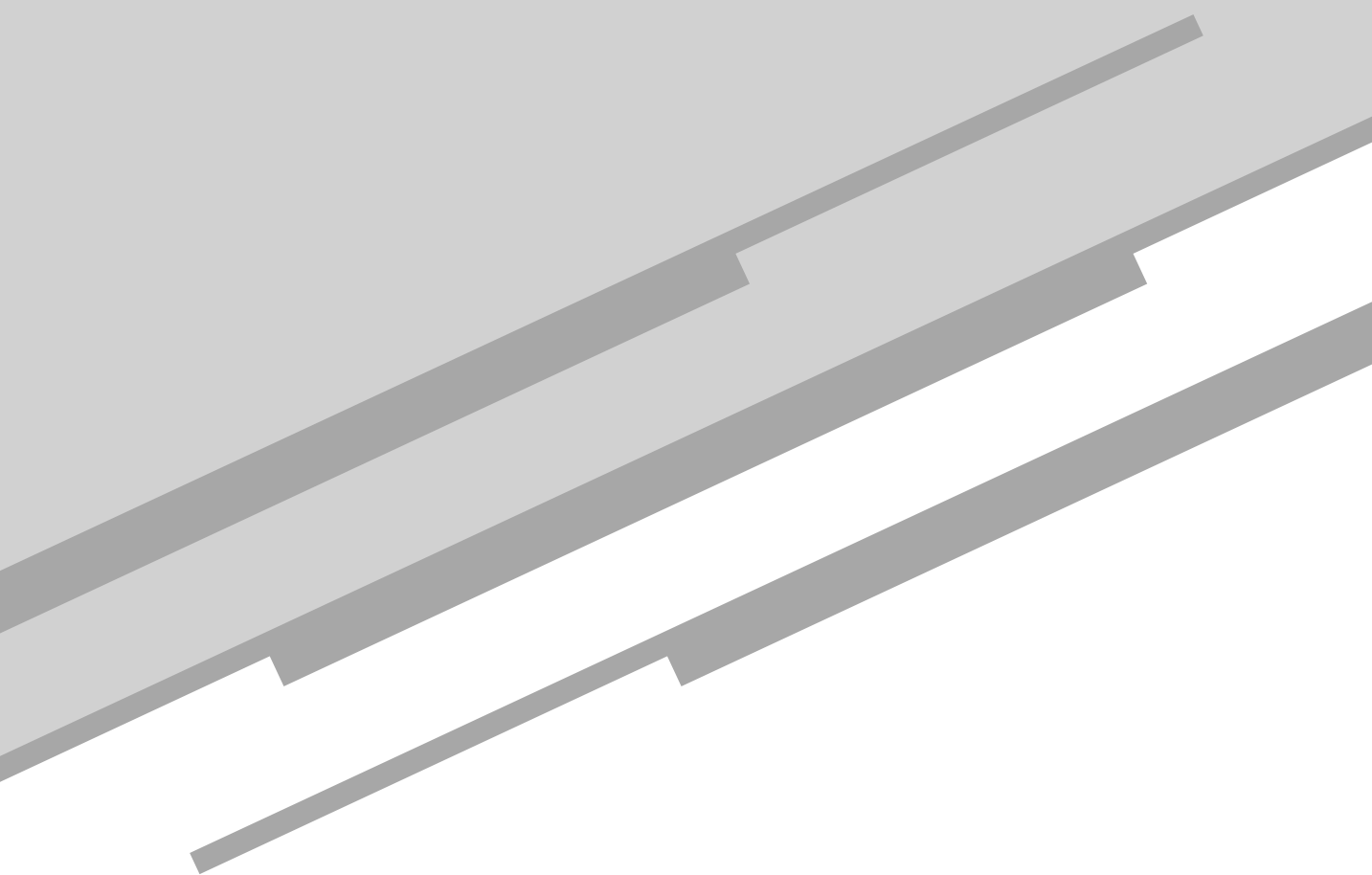
Nesta aula, discutimos sobre a questão da leitura em relação às novas tecnologias e os efeitos de sentido dessa relação em outras épocas e na atualidade. Problematicamos ainda os sentidos de tecnologia no campo das ciências da linguagem, lugar pelo qual são produzidas as gramáticas e os dicionários, bem como temos a arte da escrita e todo o funcionamento da linguagem, seja oral ou escrita, no campo da informatização.

Falamos de “novas tecnologias”, esse adjetivo que aponta sempre para uma atualidade em relação com uma projeção de futuro e que determina nossas relações sociais, produzindo evidências de sentido, seja pela via institucional, seja pela digital. Assim, considerando a temática em questão, a das tecnologias, compreendemos que a Análise do Discurso pode funcionar como um dispositivo de leitura que produz uma desautomatização desses sentidos mecanizados ou cristalizados, ou seja, que abre para a possibilidade de o sentido vir a ser outro. Lembramos sempre que a falta e o esquecimento são constitutivos do sujeito, necessários para que os sentidos se formem e circulem nesse universo de relações sociais e de leituras.

Informações sobre a próxima aula

Na nossa última aula, teremos a oportunidade de refletir sobre outro tema muito interessante: leitura e autoria. Até lá!

Referências



Aula 1

CHIAPPINI, Ligia. Leitura e interpretação. In: *Simpósio nacional de leitura: leitura, saber e cidadania*. Rio de Janeiro. Fundação Biblioteca Nacional; PROLER; Centro Cultural Banco do Brasil, 1994. p. 47-54.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. Editora Autores Associados & Cortez Editora, São Paulo, 1983.

MARIANI, Bethania; MEDEIROS, Vanise. E quando a pichação é da prefeitura? Pichar, proscrever, dessubjetivar. In: *Rua*, revista do Labeurb, Campinas, n. 19. v. 1. [online], jun. 2013. Disponível em: <<http://www.labeurb.unicamp.br/rua/pages/home/capaArtigo.rua?id=146>>. Acesso em: 30 jun. 2016.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

QUINTANA, Mario. *A vaca e o hipogrifo*. Porto Alegre, Garatuja, 1977.

RAMOS, Graciliano. *Infância*. São Paulo, Martins, s.d.

YUNES, Eliana. *Pensar a leitura: complexidade*. Rio de Janeiro. Editora PUC-Rio; Edições Loyola, 2002.

Aula 2

BARROS, Manoel. *Exercícios de ser criança*. São Paulo: Salamandra, 1999.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). *Leitura em crise na escola: alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984. p. 51-62.

ORLANDI, Eni. *Discurso e leitura*. Campinas: Pontes, 1988.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Elementos de pedagogia da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

Aula 3

CORRÊA, Letícia M. S. Língua e cognição: antes e depois da revolução cognitiva. In: PFEIFFER, C.; HORTA NUNES, J. (Org.).

Introdução às ciências da linguagem: língua, história e conhecimento. Campinas: Pontes Editores, 2006.

FODOR, Janet. A psicolinguística não pode escapar da prosódia. In: MAIA, Marcus; FINGER, Ingrid (Org.). *Processamento da linguagem*. Pelotas: Educat, 2005.

KATO, Mary. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KLEIMAN, Angela. Abordagens da leitura. In: *Scripta*, v. 7, n. 14, Belo Horizonte, 1 sem. 2004.

_____. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes; Editora da Unicamp, 1997.

_____; MORAES, Silvia E. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

MARUCCI, Fabia dos S. *Brasileiro não lê*. Os sentidos da falta de leitura: uma abordagem discursiva. 2009. 195 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

ORLANDI, Eni P. As histórias das leituras. *Leitura: teoria e prática*, Campinas, n. 3, ano 3, Unicamp, jul. 1984.

VALINO, Maria de Lourdes. *Quem não sabe ler nem escrever pede favor. Até quando?* Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: USP, 2006.

Aula 4

BARROS, D. *Teoria semiótica do texto*. 4. ed. 3. reimp. São Paulo: Ática, 2001.

BENVENISTE, E. “O aparelho formal da enunciação”. In: _____. *Problemas de Linguística Geral II*. Trad. de Eduardo Guimarães [et. al]. Campinas: Pontes, 1989, p. 81-90.

_____. “A linguagem e a experiência humana”. In: _____. *Problemas de linguística geral II*. Tradução de Eduardo Guimarães. Campinas: Pontes, 1989, p. 68-80.

FIORIN, J. *Elementos de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2011.

GALEANO, Eduardo. *Mulheres*. Tradução Eric Nepumoceno. Porto Alegre: L&PM, 1998.

SAUSSURE, F. *Curso de Lingüística Geral*. Trad. de Antônio Chellini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 24. ed. São Paulo: Cultrix, 2002.

VOGT, C. “Semiótica e semiologia”. In: ORLANDI, E.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (orgs.). *Discurso e textualidade*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2010, p. 105-141.

Aula 5

ANDRADE, Carlos Drummond de. “A incapacidade de ser verdadeiro”. In: *Histórias para o rei*. Rio de Janeiro: Distribuidora Record de Serviços de Imprensa S.A. 155, 1997.

AZEVEDO, Ricardo. *Dezenove poemas desengonçados*. São Paulo: Ática, 1999.

FEDATTO, Carolina Padilha. *Margens do sujeito no espaço urbano*. Dissertação de mestrado. Campinas: Unicamp, 2012.

HENRY, Paul. *A ferramenta imperfeita; língua sujeito e discurso*. Campinas: Unicamp, 1992.

INDURSKY, Freda. “Estudos da linguagem: a leitura sob diferentes olhares teóricos”. In: TFOUNI, Leda Verdiani (Org.). *Letramento, escrita e leitura*. Campinas - SP: Mercado de Letras, 2010.

MAGALHÃES, Belmira; MARIANI, Bethania. “Processos de subjetivação e identificação: ideologia e inconsciente”. In: *Linguagem em (Dis)curso*, v. 10, n. 2. Palhoça: mai./ago. 2010. p. 391-408.

MARIANI, Bethania. “Leitura e análise do discurso”. In: YUNES, Eliana ... [et. al.] (Org.). *Caderno de Leituras/Proler*, v. 1. Rio de Janeiro: Proler, 1994.

_____. “Leitura e condição do leitor”. In: YUNES, Eliana (Org.) *Pensar a leitura: complexidade*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2002.

_____. *O PCB e a imprensa: os comunistas no imaginário dos jornais (1922-1989)*. Rio de Janeiro, Revan; Campinas: UNICAMP, 1998.

MARIANI, Bethania; MEDEIROS, Vanise. “E quando a pichação é da prefeitura? Pichar, proscrever, dessubjetivizar”. In: *RUA* [online], vol. 1, n. 19, 2013. ISSN 1413-2109. Disponível no Portal Labeurb – Revista do Laboratório de Estudos Urbanos do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade: <http://www.labeurb.unicamp.br/rua/>.

MARTINS, Georgina da Costa. *O menino que brincava de ser*. 4 ed. Rio de Janeiro: DCL, 2013.

ORLANDI, Eni. “Discurso, imaginário social e conhecimento”. In: *Em Aberto*. Brasília, ano 14, n. 61, jan./mar. 1994.

_____. *Interpretação, autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

_____. *A leitura e os leitores*. Campinas: Pontes, 1998.

_____. *Cidade dos sentidos*. Campinas: Pontes, 2004.

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

_____. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. 6. ed. Campinas: Pontes, 2012.

PÊCHEUX, Michel. “Análise automática do discurso (AAD-69)”. In: GADET, F. e HAK, T. (orgs.) *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Trad. Bethânia Mariani et al. Campinas: Unicamp, 1990.

_____. (1983). *O discurso: estrutura ou acontecimento?* Tradução de Eni P. Orlandi. Campinas, SP: Pontes, 1990.

_____. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi et al. Campinas: Editora da Unicamp, 2009 [1975].

_____. (1984). “Sobre os contextos epistemológicos da Análise do discurso”. In: ORLANDI, Eni (Org.). *Análise do discurso: Michel Pêcheux*. 3. ed. Campinas: Pontes, 2012.

ROCHA, Janaína et. al. *Hip hop – A periferia grita*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

ROCCO, Maria Thereza Fraga. *A importância da leitura na sociedade contemporânea e o papel da escola nesse contexto*. Série Idéias, n. 13. São Paulo: 1994. p.13-17.

Aula 6

BARROS, Manoel de. *Retrato do artista quando coisa*. Rio de Janeiro: Record, 1998.

GREGOLIN, Maria do Rosário. “O que quer, o que pode esta língua? Teorias lingüísticas, ensino de língua e relevância social”. In: ANTONUCCI, Djane (Org.). *A relevância social da lingüística linguagem, teoria e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa: UEPG, 2007. p. 76.

MARIANI, Bethania. “Leitura e análise do discurso”. In: YUNES, Eliana et. al. (Org.). *Caderno de Leituras/Proler*, v. 1. Rio de Janeiro: Proler, 1994.

_____. “Leitura e condição do leitor”. In: YUNES, Eliana (Org.) *Pensar a leitura: complexidade*. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2002.

_____. “Entre a evidência e o absurdo: sobre o preconceito lingüístico”. In: *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Preconceito lingüístico e cânone literário*, n. 36, 2008, p. 27-44.

ORLANDI, Eni. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

_____. “Discurso, imaginário social e conhecimento”. In: *Em Aberto*, ano 14, n. 61. Brasília: jan./mar. 1994.

_____. *Interpretação, autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

_____. *Cidade dos sentidos*. Campinas: Pontes, 2004.

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

_____. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. 6. ed. Campinas: Pontes, 2012.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi et al. Campinas: Unicamp, 2009 [1975].

Aula 7

AUROUX, S. *A revolução tecnológica da gramatização*. Campinas: Unicamp, 2001.

BARROS, J. *Cartinha com os preceitos e mandamentos da santa madre igreja: 1539 ou gramática da língua portuguesa*. Edição crítica, leitura modernizada e reprodução fac-similar. Organizada por Gabriel Antunes de Araújo. São Paulo: Paulistana/Humanitas, 2008.

HAROCHE, C. *Fazer dizer, querer dizer*. São Paulo: Hucitec, 1992.

ORLANDI, E. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 4. ed. Campinas: Pontes, 2002

ORLANDI, E. *Discurso e leitura*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. “Teorias da linguagem e discurso do multilinguismo”. In: ORLANDI, Eni P. (Org.). *Política lingüística no Brasil*. Campinas: Pontes, 2007.

Aula 8

AUROUX, Silvain. *A revolução tecnológica da gramatização*. Campinas: Editora da Unicamp, 2001 [1992].

BILAC, Olavo. *Poesias*. 23 ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1964, p. 262.

BRANCO, Luiza K. A. C. *A língua em além-mar: sentidos à deriva – o discurso da CPLP sobre língua portuguesa*. 2013. 325 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2013.

CASSANO, Maria das Graças. *Bibliotecas portuguesas em terras brasileiras no século XIX: o leitor que se tem e o que se quer*. Disponível em: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem02pdf/sm02ss08_03.pdf. Acesso em: 28 abr. 2016.

FAULSTICH, Enilde. CPLP: um lugar de falas múltiplas. In: SARAIVA, José Flávio Sombra (Org.). *CPLP – Comunidade dos Países de Língua Portuguesa: solidariedade e ação política*. Brasília: Ibri, 2001. p. 105-143.

FEDATTO, Carolina. *Um saber nas ruas: o discurso histórico sobre a cidade brasileira*. Campinas: Unicamp, 2013.

GUIMARÃES, Eduardo. *Semântica do acontecimento: um estudo enunciativo da designação*. Campinas: Pontes, 2002.

MARIANI, Bethania. Entre a evidência e o absurdo: sobre o pre-conceito linguístico. *Cadernos de Letras da UFF*, Niterói, n. 36, p. 27-44, 1ª sem. 2008.

_____. Leitura e condição do leitor. In: Yunes, Eliana (Org.). *Pensar a leitura: complexidade*. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. *O PCB e a imprensa: os comunistas no imaginário dos jornais (1922-1989)*. Rio de Janeiro: Revan, 1998.

MARUCCI, Fabia. Os sentidos da falta de leitura no Brasil. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 16, 2007, Campinas. *Anais...* Campinas: Unicamp, 2007. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem05pdf/sm05ss06_02.pdf>. Acesso em: 6 ago. 2015.

NUNES, José Horta. *Formação do leitor brasileiro: imaginário da leitura no Brasil colonial*. Campinas: Unicamp, 1994.

ORLANDI, Eni P. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 4. ed. Campinas: Pontes, 2002.

_____. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas: Pontes, 2003.

_____. *Cidade dos sentidos*. Campinas: Pontes, 2004.

_____. *Língua brasileira e outras histórias: discurso sobre a língua e ensino no Brasil*. Campinas: RG, 2009.

_____. *Discurso e políticas públicas urbanas: a fabricação do consenso*. Campinas: RG, 2010.

ORLANDI, Eni P. (Org.). *A leitura e os leitores*. Campinas: Pontes, 1998.

PFEIFFER, Claudia Castellanos. O saber escolarizado como espaço de institucionalização da língua. In: GUIMARÃES, Eduardo; PAULA, Miriam Rose Brum de (Org.). *Sentido e memória*. Campinas: Pontes, 2005.

TELES, Gilberto Mendonça de. Língua. In: _____. *Os melhores poemas de Gilberto Mendonça Teles*. Seleção e estudo de Luiz Busatto. 1. ed. São Paulo: Global, 1993.

VELOSO, Caetano. Língua. In: *Caetano Veloso 70*. 2012. Disponível em: <<http://www.caetanoveloso.com.br/discografia.php>>. Acesso em: 4 ago. 2015.

Aula 9

GESSINGER, Humberto. Chuvas de containers. In: *Letras*. [20--]. Disponível em: <<http://letras.mus.br/engenheiros-do-hawaii/45721/>>. Acesso em: 30 jul. 2015.

KOCH, Ingedore; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coerência textual*. 8. ed. São Paulo: Contexto, 1997.

KRISTEVA, Julia. *Sol negro: depressão e melancolia*. Tradução de Carlota Gomes. Rio de Janeiro: Rocco, 1989.

LOBÃO. El desdichado. In: *Letras*. [Entre 2003 e 2015]. Disponível em: <<http://letras.mus.br/lobao/268507/>>. Acesso em: 28 jul. 2015.

MARIANI, Bethânia. Língua portuguesa e realidade brasileira: o Diretório de Pombal segundo Celso Cunha. *Organon*, Porto Alegre, v. 9, n. 23, p. 129-141, 1995.

ORLANDI, Eni. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. Campinas: Pontes, 2001.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas (1975). In: GADET, Françoise; HAK, Tony. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Tradução de Bethânia Mariani et al. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997. p. 163-252.

_____. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Tradução de Eni Orlandi. Campinas: Pontes, 2010 [1983].

Aula 10

ORLANDI, E. P. *Discurso e leitura*. Campinas: Editora da Unicamp & Cortez Editora, 1988.

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

_____. *Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Discursos e museus: da memória e do esquecimento. *Signo y Seña - Revista del Instituto de Lingüística*, Buenos Aires, n. 24, p. 11-20, 2013.

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

_____. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. P. (Org.). *Gestos de leitura: da história no discurso*. Tradução de Maria das Graças Lopes Morin do Amaral et al. Campinas: Unicamp, 2010.

ROMAO, L. M. S.; LEANDRO-FERREIRA, M. C.; DELA-SILVA, S. C.. Arquivo. In: MARIANI, B. S. C.; MEDEIROS, V. G.; DELA-SILVA, S. (Org.). *Discurso, arquivo e...* 1. ed. Rio de Janeiro: 7Letras & FAPERJ, 2011.

Aula 11

COSTA, M. S. *Estereótipo e paráfrase, resistência e polissemia: charges sobre educação em uma perspectiva da análise do discurso*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011. Disponível em: http://www.bdtndc.uff.br/tde_arquivos/23/TDE-2011-08-01T135200Z-3034/Publico/Marcos%20Costa-Dissert-texto.pdf. Acesso em: 1 set. 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF. 1996. Disponível em: http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 1 set. 2015.

FEDATTO, C. P. *Um saber nas ruas: o discurso histórico sobre a cidade brasileira*. São Paulo: Unicamp, 2013.

FONSECA, R. O. *A interdição discursiva: o caso da conjuração baiana de 1798 e outros limites à participação popular na história da política brasileira*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/56038/000858412.pdf?sequence=1>. Acesso em: 1 set. 2015.

GUIMARÃES, E. Cidadania (verbete). In: *Enciclopédia Discursiva da Cidade (Endici)*. Site do Laboratório de Estudos Urbanos (La-beurb) da Unicamp, Campinas, 2013. Disponível em: <http://www>.

labeurb.unicamp.br/endici/index.php?r=verbete/view&id=43.
Acesso em: 1 set. 2015.

INDURSKY, F. De ocupação a invasão: efeitos de sentido no discurso do/ sobre o MST. In: INDURSKY, F. & LEANDRO FERREIRA, M. C. *Os múltiplos territórios da Análise do Discurso*. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1999.

MARIANI, B. Leitura e Análise do Discurso. In: YUNES, E. et al. (Org.). *Caderno de Leituras/Proler*. Vol. 1. Rio de Janeiro: Proler, 1994.

_____. Sujeito e sentido: efeitos de linguagem. *Anais do XIII Encontro Nacional da ANPOLL*, 2000, Campinas. Síntese Anpoll 2000.

_____. Entre a evidência e o absurdo: sobre o preconceito linguístico. In: *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Preconceito linguístico e cânone literário*, nº 36, p. 27-44, 2008.

MERITOCRACIA. In: *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*. Lisboa: Priberam Informática, 2013. Disponível em: <<http://www.priberam.pt/dlpo/meritocracia>>. Acesso em: 6 set. 2016.

ORLANDI, E. Discurso, imaginário social e conhecimento. In: *Em Aberto*. Brasília, ano 14, n.61, jan./ mar. 1994.

_____. *Discurso e texto*. Formulação e circulação de sentidos. Campinas: Pontes, 2001.

_____. *Cidade dos sentidos*. Campinas: Pontes, 2004.

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

_____. Contemporaneidade. In: SARGENTINI, V.; GREGOLIN, M. S. (Orgs.). *Análise do Discurso: heranças, métodos e objetos*. São Carlos: Claraluz, 2008b.

_____. Divulgação científica e efeito leitor: uma política social urbana. In: _____. *Texto e discurso*. 3. ed. Campinas: Pontes, 2008c. pp.149-162.

_____. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 5. ed. Campinas: Pontes, 2009.

_____. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. 6. ed. Campinas: Pontes, 2012.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução de: Eni Pulcinelli Orlandi et al. Campinas: Editora da Unicamp, 2009 [1975].

_____. *Ideologia: aprisionamento ou campo paradoxal*. In: ORLANDI, E. (Org.). *Análise do Discurso – Michel Pêcheux*. 3. ed. Campinas: Pontes, 2012.

ROMÃO, L. M. S.; PACÍFICO, S. M. R. *Era uma vez uma outra história: leitura e interpretação na sala de aula*. São Paulo: Difusão Cultural do Livro, 2006.

SILVA, A. C. da; MONTAGNER, A. C. *Dicionário Latino-português*. 2. ed. Rio de Janeiro: A. Coelho da Silva; A. Ceolin Montagner, 2007.

ORLANDI, Eni. *Violência e processos de individualização dos sujeitos na contemporaneidade* (Comunicação em SIAD, São Carlos, UFSCar, 2007). No prelo.

THIBAUD, J.-P. “L’horizon des ambiances urbaines”. In: *Revue Communications*. Paris: EHESS, n. 73, 2002, p. 185-201.

Aula 12

ARENA, D. B. *Leitura no espaço escolar da biblioteca*. In: SOUZA, R. J. (Org.). *Biblioteca escolar e práticas educativas*. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 157-185.

BASTOS, G. G. *A constituição do silêncio em bibliotecas comunitárias*. *Fragmentum*, Laboratório Corpus: UFSM, n. 32, p. 46-48, jan./ mar. 2012.

BASTOS, G. G.; ROMÃO, L. M. S. *Sentidos de leitura em bibliotecas nomeadas alternativas*. *Biblionline*. João Pessoa, v. 6, n. 1, p. 1-9, 2010. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/biblio/article/view/4900/3705>. Acesso em: 15 set. 2015.

BORGES, J. L. Funes, el memorioso. In: *Ficciones*. Buenos Aires: Editorial Sur, 1944.

FERRAREZI, L.; SOUSA, L. M. A. Nos meandros das políticas públicas: a biblioteca escolar em (dis)curso. *Biblioteca escolar em revista*. Ribeirão Preto, v. 3, n. 1, p. 73-88, 2014.

FERRAREZI, L.; ROMÃO, L. M. S. Sentidos de biblioteca escolar no discurso da ciência da informação. *Informação e sociedade: estudos*. João Pessoa, v.18, n.3, p. 29-44, set./ dez. 2008.

FERREIRA, M. C. L. Nas trilhas do discurso: a proposta de leitura, sentido e interpretação. In: ORLANDI, E. P. (Org.). *A leitura e os leitores*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2003.

GALEANO, E. *O livro dos abraços*. Tradução de Eric Nepomuceno. 9 ed. Porto Alegre: L&PM, 2002.

MARIANI, B. Arquivo e língua nacional. In: ALMEIDA, E. & PAROLIN, M. I. de. *Fronteiras de sentidos & sujeitos nacionais*. Cáceres: RG; FAPEMAT, 2012.

PERROTI, E; VERDINI, A. S. Estações do conhecimento: espaços e saberes informacionais. In: ROMÃO, L. M. S. (Org.). *Sentidos da biblioteca escolar*. São Carlos: Compacta, 2008. p. 13-39.

SANTOS, J. M. O processo histórico evolutivo das bibliotecas da Antiguidade ao Renascimento. *Vida de ensino*. Goiás, v. 1, n. 1, p. 01-10, ago./fev. 2009/2010. Disponível em: <http://rioverde.ifgoiano.edu.br/periodicos/index.php/vidadeensino/article/view/58/40>. Acesso em: 8 set. 2015.

SCHWARCZ, L. M. *A longa viagem da biblioteca dos reis: do terremoto de Lisboa à independência do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

UNIVOCIDADE. In: MICHAELIS Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 2016. Disponível em: <michaelis.uol.com.br/busca?id=V4NBe>. Acesso em: 12 set. 2016.

UNÍVOCO. In: MICHAELIS Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 2016. Disponível em: <michaelis.uol.com.br/busca?id=e3pX8>. Acesso em: 12 set. 2016.

UNÍVOCA. In: *ORIGEM da palavra* – site de etimologia, 2013. Disponível em: <origemdapalavra.com.br/site/palavras/univoco>. Acesso em: 12 set. 2016.

Aula 13

DELA-SILVA, S. Discurso, mídia e educação: da (não) obviedade dos sentidos. In: MARIANI, B.; MEDEIROS, V.; DELA-SILVA, S. (Org.). *Discurso e...* Rio de Janeiro: Faperj; 7Letras, 2012. p. 179-198.

GALLO, S. Qual o papel do estudo científico da linguagem em uma sociedade fundamentalmente midiática? *Entremeios*, Pouso Alegre, v. 2, n. 1, p. 1-2, jan. 2011. Disponível em: <<http://www.entremeios.inf.br>>. Acesso em: 30 abr. 2015.

HENRY, Paul. *A ferramenta imperfeita: língua, sujeito e discurso*. Tradução de Maria Fausta de Castro. Campinas: Unicamp, 1992.

INDURSKY, F. Identificação e contraidentificação: diferentes modalidades de subjetivação no discurso do/sobre o MST. In: MARIANI, Bethania (Org.). *A escrita e os escritos: reflexões em Análise do Discurso e Psicanálise*. São Carlos: Claraluz, 2006. p. 121-132.

_____. Lula Lá: estrutura e acontecimento. *Organon*, Porto Alegre, v. 17, n. 35, p. 101-121, 2003.

LUNKES, F. L. *O discurso sobre depressão na revista Veja em materialidades verbais e não verbais: o triunfo dos efeitos de sentidos de medicalização*. 2014. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem)–Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014.

MAIA, M. C. A produção do discurso jornalístico sobre o ‘adolescente em conflito com a lei’: jovem ou menor? *Caderno de Letras da UFF*, Niterói, n. 28, p. 51-60, 2003.

MARIANI, B. *O PCB e a imprensa: os comunistas no imaginário dos jornais (1922-1989)*. Rio de Janeiro: Revan; Campinas: Unicamp, 1998.

PÊCHEUX, M. Efeitos discursivos ligados ao funcionamento das relativas em francês. Tradução de José Horta Nunes. In: ORLANDI, Eni (Org.). *Análise de Discurso: Michel Pêcheux*. 3. ed. Campinas: Pontes, 2012. p. 131-140.

_____. [1969]. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Tradução de Bethâ-

nia Mariani et al. 3. ed. Campinas: Editora Unicamp, 1997. p. 61-161.

_____. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 4. ed. Tradução de Eni Orlandi et al. Campinas: Unicamp, 2009.

Aula 14

DAVALLON, J. A imagem, uma arte de memória?. In: ACHARD, P. et al. *Papel da memória*. Tradução e introdução de José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 2010. p. 23-38.

FERREIRA, M. C. L. Discurso, arquivo e corpo. In: MARIANI, B.; MEDEIROS, V.; DELA SILVA, S. (Org.). *Discurso, arquivo e...* Rio de Janeiro: 7Letras, 2011. p. 174-183.

INDURSKY, F. A memória na cena do discurso. In: _____; MITTMANN, S.; FERREIRA, M. C. L. *Memória e História na/da Análise do Discurso*. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 67-89.

LAGAZZI, S. O recorte significativo da memória. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L.; MITTMANN, S. *O discurso na contemporaneidade*. São Carlos: Claraluz, 2009. p. 65-78.

MENDONÇA, J. et al. Carnaval à vista: não fomos catequizados, fizemos carnaval. Samba de enredo de de G.R.E.S. Acadêmicos do Grande Rio, 2000, de J. Mendonça, Pedrinho, Messias e Mingau. 2000. Disponível em: <<http://www.galeriadosamba.com.br/carnavais/academicos-do-grande-rio/2000/183/>>. Acesso em: 30 jun. 2016.

PÊCHEUX, M. Papel da memória. In: ACHARD, P. et al. *Papel da memória*. Tradução e introdução de José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 2010. p. 49-58.

SOUZA, T. C. O papel da imagem na constituição da memória. In: SILVA, T.; SOUZA, T. C.; AGUSTINI, C. (Org.). *Imagens na comunicação e discurso*. São Paulo: Annablume; Belo Horizonte: Fapemig, 2012. p. 49-71.

Aula 15

AUROUX, S. *A revolução tecnológica da gramatização*. Campinas: Editora da Unicamp, 2001.

_____. *Filosofia da linguagem*. Campinas: Editora da Unicamp, 2008.

DIAS, C. P. E-urbano: a forma material do eletrônico no urbano. In: DIAS, C. *E-urbano: sentidos do espaço urbano/ digital* [online]. 2011, Consultada no Portal Labeurb – [http://www.labeurb.unicamp.br/livroEurbano/Laboratório de Estudos Urbanos LABEURB/Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade – NUDECRI, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP](http://www.labeurb.unicamp.br/livroEurbano/Laboratório%20de%20Estudos%20Urbanos%20LABEURB/Núcleo%20de%20Desenvolvimento%20da%20Criatividade%20NUDECRI,Universidade%20Estadual%20de%20Campinas%20UNICAMP).

_____. *Sujeito, sociedade e tecnologia: a discursividade da rede (de sentidos)*. 1. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

LAGAZZI, S. Linha de passe: a materialidade significativa em análise. *RUA* [online]. 2010, n. 16. v. 2. ISSN 1413-2109. Consultada no Portal Labeurb – *Revista do Laboratório de Estudos Urbanos do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade*. Disponível em: <http://www.labeurb.unicamp.br/rua/pages/pdf/16-2/10-16-2.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2016.

MARIANI, B. *Colonização linguística: línguas, política e religião no Brasil (séculos XVI ao XVIII) e nos Estados Unidos da América (século XVIII)*. Campinas: Pontes, 2004.

ORLANDI, E. P. *Interpretação, autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 2 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

_____. Análise do Discurso. In.: ORLANDI, E., LAGAZZI-RODRIGUES, S. *Introdução às ciências da linguagem: discurso e textualidade*. Campinas: Pontes, 2006.

ORLANDI, E. P.; BARRETO, R. G. Análise de discurso: conversa com Eni Orlandi. *Revista Teias*, v. 7, n. 13-12, p.1-7, 2006. Disponível em: <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/210/209>. Acesso em: 28 abr. 2016.

_____. A noção de materialidade. In: *Vídeos Labeurb*. Dez. 2007. <http://www.labeurb.unicamp.br/portal/pages/videos/videos.lab>. Acesso em: 14 set. 2015.

_____. A contrapelo: a incursão teórica na tecnologia – discurso eletrônico, escola, cidade. *RUA* [online]. V. 2, n. 16, p. 5-18, 2010. Disponível em: <http://www.labeurb.unicamp.br/rua/pages/>

home/lerArtigo.rua?pdf=1&id=9. Acesso em: 28 abr. 2016.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (AAD-69) – Partes I e II. In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 2. ed. Campinas: UNICAMP, 1993. p. 61-145. (Coleção Repertórios).

_____. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi et al. Campinas: Editora da Unicamp, 2009 [1975].

