

**ALEXANDRE KERSON DE ABREU**

**EU LEIO, TU LÊS, ELE LÊ: A CADA SUJEITO-LEITOR, A POSSIBILIDADE DE  
INSTAURAÇÃO DE UM OUTRO GESTO DE LEITURA**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de mestre em Educação e Tecnologia pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia do IFSul.

**Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Paula de Araújo Cunha**

**Coorientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elisane Pinto da Silva Machado de Lima**

**PELOTAS  
2016**

### Ficha Catalográfica

A162e Abreu, Alexandre Kerson de.

Eu leio, tu lêes, ele lê : a cada sujeito-leitor, a possibilidade de instauração de um outro gesto de leitura / por Alexandre Kerson de Abreu. – 2016.

97 f. : il. color. ; 30 cm.

Orientadora: Profª. Drª. Ana Paula de Araújo Cunha.

Dissertação (mestrado) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia, Pelotas, 2016.

1. Análise de discurso. 2. Gestos de leitura. 3. Charge. 4. Discurso pedagógico. I. Cunha, Ana Paula de Araújo. II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense - IFsul. III. Título.

CDD 372.4

Catálogo na publicação:

Bibliotecária Rosana Machado Azambuja CRB 10/1576

Biblioteca IFsul - Câmpus Pelotas

**ALEXANDRE KERSON DE ABREU**

**EU LEIO, TU LÊS, ELE LÊ: A CADA SUJEITO-LEITOR, A POSSIBILIDADE DE  
INSTAURAÇÃO DE UM OUTRO GESTO DE LEITURA**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de mestre em Educação e Tecnologia pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia do IFSul.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Paula de Araújo Cunha.

Coorientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elisane Pinto da Silva Machado de Lima.

Aprovado pela banca examinadora em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Fabiane Villela Marroni – (UCPel)**

---

**Prof. Dr<sup>a</sup>. Clóris Maria Freire Dorow – (IFSul)**

---

**Prof. Dr<sup>a</sup>. Márcia Helena Sauaia Guimarães Rostas – (IFSul)**

**PELOTAS  
2016**

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família, principalmente à minha esposa Patrícia e ao meu filho Bruno, pelo apoio e incentivo neste período de intensa dedicação a um sonho: o de me tornar mestre. Jamais deixei de ousar e alimentar pensamentos que pudessem minar o desejo que nutria de alçar voos cada vez mais altos. Fui mais longe do que muitos poderiam imaginar, mas a jornada não para por aqui. Ainda há um longo caminho a percorrer e muitos objetivos a conquistar. Por isso, sigo firme e forte, com a mesma determinação de sempre.

Não poderia deixar, neste momento, de agradecer também à minha orientadora, professora doutora Ana Paula de Araújo Cunha, e à minha coorientadora, professora doutora Elisane Pinto da Silva Machado de Lima, por sonharem junto comigo e apostarem em um projeto que pode ajudar a oxigenar a forma de se trabalhar a prática de leitura em sala de aula. Tenho a convicção de que formamos uma equipe e tanto, cujo sucesso teve como pilares a cooperação, a determinação e a ausência de vaidades.

Não acredito em sorte. Acredito em merecimento. Esta pesquisa é uma prova de que somente com muito trabalho, responsabilidade e coerência no que se faz é que conseguimos o respeito, a credibilidade e o reconhecimento. Eu diria que, nesse caso, sorte não cai do céu. É construída passo a passo, dia após dia.

## RESUMO

Esta dissertação constitui-se num estudo sobre os sentidos produzidos pelo sujeito-aluno a partir de uma atividade de interpretação de texto, mediada pelo Facebook, na qual foi utilizada uma charge como objeto de análise. A proposta é mostrar os gestos de leitura oriundos deste trabalho discursivo em que estão em jogo a multiplicidade de sentidos e as posições ocupadas por sujeito-professor e sujeito-aluno no discurso. Com isso, pretende-se identificar o modo como as formações discursivas, considerando os gestos de interpretação, influenciam no efeito de sentido produzido pelo sujeito-aluno durante o gesto de leitura de uma determinada materialidade linguística. Almeja-se ainda investigar as formas de direcionamento do sentido em atividades de interpretação de textos propostas pelo professor, além de mostrar o funcionamento da formação imaginária como mecanismo regulador do dizer, evidenciando as relações de força entre professor e aluno no discurso. Para atingir tais objetivos, este estudo tem como suporte teórico e metodológico a Análise de Discurso de Linha Francesa. A atividade foi aplicada em quatro turmas de uma escola pública de Pelotas-RS, com o objetivo de conduzir a investigação para um caminho onde se possam reunir dados consistentes para futuras tomadas de decisão quanto à proposição de novas práticas pedagógicas relacionadas à prática discursiva da leitura.

**Palavras-chave:** Análise de Discurso; gestos de leitura; charge.

## **ABSTRACT**

This thesis constitutes a study of the meanings produced by the student-subject from a reading comprehension activity, mediated by Facebook, in which it has been used a charge as object of analysis. The proposal is to show the reading gestures coming from this discursive work in which the multiplicity of meanings and the positions occupied by the teacher-subject and student-subject in the discourse are taken into account. With this, we intend to identify the way how the discursive formations, considering the gestures of interpretation, influence the effect of meaning produced by the student-subject during the reading gesture of a linguistic materiality. We also intend to investigate ways of meanings targeting in activities of reading comprehension proposed by the teacher, as well as to show the operation of the imaginary formation as a regulatory mechanism of speech, highlighting power relations between teacher and student in the discourse. To achieve such objectives, this study has as theoretical and methodological support the French Discourse Analysis. The activity was applied in four classes of a public school in Pelotas-RS, in order to conduct the investigation to a path where it can be possible to gather consistent data for future decision-making regarding the proposition of new pedagogical practices related to the discursive practice of reading.

**Keywords:** Discourse Analysis; reading gestures; charge.

## SUMÁRIO

<b>1 - INTRODUÇÃO .....</b>	<b>8</b>
<b>2 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>12</b>
2.1 Análise de Discurso: principais conceitos teóricos .....	12
2.2 Discurso Pedagógico .....	22
2.3 Charge .....	27
2.4 A leitura no espaço escolar .....	32
2.5 Leitura: uma abordagem discursiva .....	41
<b>3 – METODOLOGIA .....</b>	<b>52</b>
3.1 Descrição do sujeito .....	55
3.2 O corpus da pesquisa .....	56
3.3 Dispositivo analítico e procedimentos de análise .....	57
<b>4 – ANÁLISE DO CORPUS .....</b>	<b>59</b>
<b>5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>80</b>
<b>6 – REFERÊNCIAS .....</b>	<b>82</b>
<b>7 - ANEXOS .....</b>	<b>87</b>
<b>8 - APÊNDICES .....</b>	<b>96</b>

## INTRODUÇÃO

É praticamente um consenso hoje, nas escolas, de que, para formar um cidadão cada vez mais crítico e participativo, é fundamental a adoção de práticas pedagógicas que estimulem os alunos a desenvolverem o hábito da leitura, conseqüentemente, criando as condições necessárias para que se tornem leitores capazes de refletir sobre a própria leitura, atuando com mais propriedade e segurança no trabalho de compreensão e interpretação de textos de diferentes gêneros discursivos. No entanto, esse propósito encontra dificuldades dentro dos muros das próprias instituições de ensino.

A escola, como importante espaço de formação, falha ao se submeter a práticas ritualizadas que colocam professores e alunos a serviço da reprodução da ideologia das classes dominantes. Tudo isso sustentado por um modelo de currículo engessado, direcionado e legitimado por um discurso pedagógico autoritário, que traz consigo verdades sedimentadas e a ilusão de transparência contida na materialidade linguística verbal ou não verbal.

Contudo, a convicção de que a instituição de ensino ainda é um lugar de construção do conhecimento, marcado pela participação harmoniosa e colaborativa entre professor e aluno, é o que move este estudo. Através de uma abordagem discursiva, utilizando o aporte teórico e metodológico da Análise de Discurso de Pêcheux, a proposta é mostrar que outras práticas em sala de aula são possíveis e que podem fazer a diferença na formação de um cidadão mais crítico e participativo, capaz de perceber a opacidade e as tramas discursivas<sup>1</sup>.

A estratégia adotada para este estudo é a aplicação de uma atividade de prática discursiva de leitura, mediada pelo Facebook, para turmas de ensino médio e pós-médio de uma escola pública de Pelotas-RS. A partir de

---

<sup>1</sup> A opacidade e as tramas discursivas estão contidas em um texto aparentemente homogêneo. O objetivo de se adotar novas práticas em sala de aula é justamente mostrar ao aluno que não existe um único sentido, um sentido literal, mas sim um espaço aberto à multiplicidade de sentidos. Essas novas práticas poderiam ser, por exemplo, atividades voltadas à interpretação textual que possam trabalhar a leitura como um espaço aberto a novos processos de significação.

uma mesma charge e de questões diferentes propostas pelos professores de cada uma das turmas, o objetivo é identificar o modo como as formações discursivas, considerando os gestos de interpretação, influenciam no efeito de sentido produzido pelo sujeito-aluno durante a leitura de um determinado texto – termo este que, doravante, será tratado como materialidade discursiva, já que sob a ótica discursiva, não é concebido como uma unidade fechada, funcionando assim como um objeto simbólico, uma textualização do discurso, que, afetado pelas condições de produção, permite deslizamentos e diferentes possibilidades de formulação (ORLANDI, 2008).

Além disso, um dos propósitos do estudo é investigar as formas de direcionamento do sentido em atividades de interpretação textual propostas pelos docentes, mostrando o funcionamento da formação imaginária e como este mecanismo regula o dizer, evidenciando as relações de força entre professor e aluno, no discurso.

O percurso teórico começa no Capítulo 2, que reúne toda a fundamentação teórica dessa investigação, dividida em seções. Na seção 2.1, são apresentados os principais conceitos teóricos da AD. É a partir deles que o estudo começa a ganhar corpo, com o detalhamento de como a Análise de Discurso concebe o funcionamento discursivo e sua materialização na linguagem e a forma como sujeitos e sentidos são afetados pela língua e pela história. Também é abordada a concepção de sujeito interpelado pela ideologia, conceito importante para o entendimento de como a teoria trabalhada por Michel Pêcheux descarta o sentido único, literal, colado às palavras, e ressalta o caráter polissêmico da linguagem, evidenciando a importância das posições ideológicas ocupadas pelo sujeito no discurso. Nessa seção, o foco é mostrar como os conceitos de formação discursiva, formação imaginária, interdiscurso/memória discursiva, além dos esquecimentos nº 1 e nº 2, inter-relacionam-se no discurso e contribuem para explicar como se dá a produção de efeito de sentidos.

Na seção 2.2, é feita uma abordagem sobre o discurso pedagógico como aparelho ideológico de Estado, em que são perpetuados sentidos hegemonicamente institucionalizados. O discurso pedagógico ilustra as

relações de poder entre professor e aluno, sendo colocado em confronto com as propostas teóricas da AD, que mostram que outros sentidos são possíveis.

Já a charge, alvo de análise deste estudo, ganha destaque na seção 2.3, que traz um breve histórico sobre a origem francesa do termo charge e aborda também seu funcionamento com o humor e o inesperado para produzir uma sátira sobre determinado fato. Aliás, o humor é explicado aqui através dos postulados de Freud sobre o princípio do prazer, mostrando que existe uma forte ligação entre o efeito humorístico e a linguagem. Ou seja, a charge, tratada como discurso humorístico, carrega traços ideológicos que tornam a língua opaca e, por isso, configura-se em um importante objeto de observação para este estudo, sobretudo porque, por meio de seus enunciados, pode criar um terreno fértil para a produção de efeitos de sentido entre sujeitos (chargista-professor-aluno) filiados a formações discursivas muitas vezes divergentes e submetidos a diferentes condições de produção.

A seção 2.4 trata da leitura no espaço escolar, abordando como a escola torna-se responsável pela institucionalização de determinada forma de leitura, silenciando outras possíveis, e direcionando o sentido para uma via de mão única. Também é feito um contraponto entre a forma como são tratadas as atividades de interpretação de texto pelo modelo tradicional e pela abordagem discursiva, esta última, oferecendo subsídios e apontando sugestões para ações direcionadas à sala de aula no que diz respeito a uma redefinição de leitura. Assim, ao considerar a textualidade como um espaço aberto à significação, está se oferecendo condições para que o sujeito-aluno-leitor possa realizar um gesto de leitura entre tantos outros e saber que existe uma multiplicidade de sentidos envolvidos nesse processo.

Já a interpretação de texto em sala de aula é o foco da seção 2.5. De forma mais aprofundada que na seção anterior, a atividade de interpretar textos em sala de aula é inserida em um panorama no qual são confrontadas as abordagens tradicionais e discursivas de interpretação. O comparativo aponta falhas na forma tradicional de trabalho com a leitura. As expressões “gestos de interpretação” e “gestos de leitura”, por se tratarem de práticas no nível do simbólico, ganham relevância nesta seção justamente por fazerem

parte, sob a ótica discursiva, do trabalho teórico envolvendo a questão da ideologia na interpelação do sujeito e na construção e reconstrução de sentidos e na sua relação com o interdiscurso e as condições de produção.

O Capítulo 3 é destinado à metodologia. Nele, são apresentadas a abordagem de pesquisa e a metodologia de análise adotadas pelo pesquisador. A partir de uma subdivisão em três seções, procurou-se, respectivamente, descrever os sujeitos envolvidos (3.1), o corpus da pesquisa (3.2) e o dispositivo analítico e os procedimentos de análise (3.3).

O Capítulo 4 é dedicado à análise do corpus da pesquisa. Nele, são trazidas importantes questões que incitaram a análise das perguntas formuladas pelos sujeitos-professores e respondidas pelos sujeitos-alunos a partir da charge proposta e, conseqüentemente, os objetivos que se pretende atingir com este “gesto de análise”.

O Capítulo 5, intitulado “Considerações Finais”, elenca pontos considerados relevantes após a análise do corpus. Esses servirão de base para possíveis aprofundamentos deste estudo e a emergência de novas vertentes de investigações a partir do mesmo suporte teórico e metodológico.

A proposta dessa dissertação, portanto, é negar a transparência ilusória do discurso, reunir subsídios teóricos e elaborar um estudo consistente, que possa servir de motivação para que sejam adotadas novas estratégias pedagógicas, visando a uma interpretação de texto sem amarras, a partir de uma prática discursiva de leitura, que ultrapasse a superficialidade - a estrutura pronta, fechada e acabada - e considere o contexto histórico, a determinação ideológica e a multiplicidade de sentidos presentes.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 Análise de Discurso: principais conceitos teóricos

Na concepção da Análise de Discurso, o texto, seja ele verbal ou não verbal, organiza a dispersão do discurso, dando um efeito de unidade, de completude. Deve ser pensado como um espaço discursivo heterogêneo, onde estão presentes diferentes posições-sujeito, e simbolicamente fechado pelo trabalho discursivo do sujeito-autor. Sobre a relação entre texto, enunciado e discurso, Orlandi traz que “a unidade de construção do discurso é o enunciado, mas ele tem de ser referido ao texto para poder ser apreendido no processo de construção do discurso”(1999b, p.59). Ainda conforme a autora, discurso e texto não se equivalem, já que este último é entendido como materialidade discursiva, unidade de análise, e não como unidade de construção do discurso.

O texto, de seu lado, se constitui de enunciados. O enunciado é enunciado na medida em que aparece em um texto, compreendido este na perspectiva discursiva. Os diferentes enunciados podem marcar diferentes posições do sujeito no texto. Isto se dá de tal forma que pode haver enunciados de formações discursivas (FD) diferentes em cada texto efetivo. (ORLANDI, 1999b, p.59)

Objeto de estudo da AD, o discurso vai encontrar na linguagem a sua materialidade. Como ressalta Orlandi (1999), para a AD, o discurso não se refere apenas à transmissão de informação, baseado no tradicional esquema proposto por Jakobson (2007), definido em emissor, receptor, código, referente e mensagem. No funcionamento da linguagem, sujeitos e sentidos são afetados pela língua e pela história, configurando um processo bem mais complexo, no qual está em jogo a produção de sentidos. Além disso, ao se pronunciarem, os sujeitos fazem escolhas<sup>2</sup>, indicando posições ideológicas distintas e também diferentes discursos e sentidos.

---

<sup>2</sup> Essas escolhas não são conscientes. Conforme Pêcheux (1997), as palavras empregadas estão diretamente ligadas à ideologia e ao contexto sócio-histórico.

O sentido é história. O sujeito do discurso se faz (se significa) na/pela história. Assim, podemos compreender também que as palavras não estão ligadas às coisas diretamente, nem são o reflexo de uma evidência. É a ideologia que torna possível a relação palavra/coisa. Para isso têm-se as condições de base, que é a língua, e o processo, que é discursivo, onde a ideologia torna possível a relação entre o pensamento, a linguagem e o mundo. Ou, em outras palavras, reúne sujeito e sentido. Desse modo o sujeito se constitui e o mundo se significa. Pela ideologia. (ORLANDI, 1999, p.95-96)

O discurso é concebido por Pêcheux (1997) como sendo um efeito de sentido entre locutores e trata a linguagem como um sistema aberto onde se relacionam sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história. Desse modo, na produção de sentidos em um discurso, é fundamental levar em conta o sujeito e o contexto sócio-histórico e ideológico, ou seja, as condições de produção. São esses aspectos históricos, sociais e ideológicos que envolvem o discurso, possibilitando a sua produção, que ajudam a determinar, dentro de uma formação discursiva, o sentido de um enunciado e por que ele foi utilizado e não outro. Por formação discursiva, Pêcheux define:

aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito (...) isso equivale a afirmar que as palavras, expressões, proposições, etc., recebem seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas (...) os indivíduos são 'interpelados' em sujeitos-falantes (em sujeitos de seu discurso) pelas formações discursivas que representam "na linguagem" as formações ideológicas que lhes são correspondentes. (1988, p.160-161).

Como o sujeito se constitui ideologicamente, não há como, de acordo com a Análise de Discurso, determinar um sentido único, original, dado o caráter polissêmico da linguagem. "O sentido não existe em si mesmo [...], mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras, expressões, proposições são produzidas [...]" (PÊCHEUX, 1988, p. 144).

Em um discurso, essas posições ideológicas citadas acima por Pêcheux se comportam, em muitos momentos, inclusive, como forças antagônicas, intensificando a heterogeneidade do discurso. Aliás, a AD trata a linguagem como um lugar de conflito e opacidade, concebendo, assim, um

sujeito descentrado, dividido, incompleto<sup>3</sup>. E esse mesmo sujeito, na busca por sua completude e identidade, apresenta, no discurso, mais de uma formação discursiva.

O atravessamento de diferentes formações discursivas (FD) e a possível migração do sujeito de uma FD para outra mostram um sujeito heterogêneo e fazem com que as palavras mudem de sentido, considerando-se as condições de produção do discurso e o contexto sócio-histórico.

A partir da década de 1980, Pêcheux (1997) reformula parte de seu trabalho teórico e passa a abordar o primado teórico do outro sobre o mesmo, ou seja, passou-se, então, a considerar o atravessamento de discursos outros no próprio discurso do sujeito. Essa ideia de heterogeneidade discursiva traz para o centro das discussões a questão da alteridade; a instável fronteira entre diferentes formações discursivas e o contato delas com suas respectivas formas-sujeito; e o contato entre posições-sujeito diversas dentro de uma mesma formação discursiva.

Sobre essa heterogeneidade, a partir das afirmações de Pêcheux e Orlandi, Indursky explica que “sob nossas palavras ressoam palavras-outras, palavras de outros sujeitos, pois o discurso é da ordem do repetível e essa repetição não remete apenas àquilo que foi dito anteriormente pelo sujeito do discurso, no presente ou no passado” (2001, p.27). Com isso, a autora reforça que existe um já-dito de outros sujeitos presente em outros discursos, que remete ao interdiscurso, à memória do dizer – conceitos estes que serão detalhados mais adiante.

Referindo-se à ilusão de homogeneidade discursiva do texto, dando a sensação de literalidade do sentido e aparente completude, Gregolin faz a seguinte comparação:

Como alçapões, os textos capturam e transformam a infinitude dos sentidos em uma momentânea completude [...] Inserido na história e na memória, cada texto nasce de um permanente diálogo com outros textos; por isso, não havendo como encontrar a palavra fundadora, a origem, a fonte, os sujeitos só podem enxergar os sentidos no seu pleno voo. (GREGOLIN, 2001, p.10)

---

<sup>3</sup> Para a AD, o sujeito é interpelado pela ideologia. Esse sujeito produz sentidos por ser afetado pela língua e pela história.

Diante dessa multiplicidade do sentido, a Análise de Discurso, aponta Orlandi (1999), procura compreender os processos de significação atuantes em um discurso, permitindo que outros sentidos sejam “escutados”. A possibilidade de diferentes sentidos está diretamente ligada ao contexto sócio-histórico em que está o sujeito discursivo e a formação discursiva a que está filiado. Então, ratificando Pêcheux (1988), é correto afirmar que existe mudança de sentido quando os sujeitos estão inscritos em formações discursivas diferentes. Nesse caso, o sentido depende da inscrição do sujeito discursivo em uma determinada formação discursiva.

Mais uma vez, fica clara a noção de sujeito para a AD. Ele não é um ser individualizado<sup>4</sup> e tem sua constituição pelo discurso. Inserido em um contexto social e ideológico, adquire uma estrutura aparentemente autônoma através da forma-sujeito<sup>5</sup> (não entendida como propulsora de liberdade), que é a posição através da qual o sujeito fala no discurso. Nessa condição, seu dizer é determinado pela formação discursiva à qual está filiado.

Além disso, Pêcheux (1988) afirma que a ideologia deve ser pensada sempre em relação ao inconsciente. Segundo o autor, os processos discursivos trazem consigo a presença de falhas, equívocos, ocasionados justamente porque existe o funcionamento do inconsciente, promovendo movimentos de resistência à ideologia. Para ele, o inconsciente é

a causa que determina o sujeito exatamente onde o efeito de interpelação o captura; o que falta é essa causa na medida em que ela se ‘manifesta’ incessantemente e sob mil formas (o lapso, o ato falho, etc.) no próprio sujeito, pois os traços inconscientes do significante não são jamais ‘apagados’ ou ‘esquecidos’, mas trabalham, sem se deslocar, na pulsão sentido/*nonsense* do sujeito dividido. (1988, p.300)

É neste lugar gerado pelo embate entre inconsciente e ideologia que o sujeito discursivo se constitui, produzindo efeitos de sentido conforme a posição que ocupa no discurso, sem autonomia sobre o seu pensar e seu dizer. Dorow lembra que o registro do inconsciente e do assujeitamento

---

<sup>4</sup> O termo individualizado foi empregado para ressaltar que o sujeito, na perspectiva da AD, é interpelado pela ideologia, ou seja, é um sujeito discursivo, ideológico, que tem a sua existência em um espaço social e ideológico, e não um sujeito humanizado, psicológico.

<sup>5</sup> Expressão cunhada por Althusser (1978).

ideológico deixa sinais de subjetividade presentes naquilo que se fala, “embora o sujeito não consiga visualizá-los no discurso e não se perceba envolvido, muito menos fazendo parte desse emaranhado de significantes que o torna sujeito” (2013, p.114). Portanto, pela perspectiva discursiva, interessa observar a produção de sentidos que ocorre na relação entre língua, inconsciente e ideologia.

Tendo em vista que um discurso é atravessado por outros discursos, fato que caracteriza a heterogeneidade discursiva, um sujeito, para ilusoriamente se dotar de autonomia e se colocar como a fonte do que diz, precisa assumir uma forma-sujeito, que, de acordo com Pêcheux, trata-se de uma estrutura discursiva que dissimula o assujeitamento do sujeito. Segundo o autor,

a tomada de posição não é, de modo algum, concebível como um “ato originário” do sujeito-falante: ela deve, ao contrário, ser compreendida como o efeito, na forma-sujeito, [...] da “exterioridade” do real ideológico-discursivo, na medida em que ela “se volta sobre si mesma” para se atravessar. (1988, p.171-172)

Essa posição assumida pelo sujeito, que afeta o sentido, refere-se às formações discursivas que, por sua vez, remetem a formações ideológicas, as quais compreendem o conjunto de representações e atitudes que dizem respeito às posições de classe em conflito umas com as outras (PÊCHEUX, 1997). Para o autor, é pela referência à formação discursiva que se pode compreender os diferentes sentidos dentro do funcionamento discursivo. Dependendo da formação discursiva a que está inscrita, ressalta Orlandi (1999), uma mesma palavra pode assumir diferentes significados. Para ilustrar sua afirmação, traz como exemplo a palavra “terra”. Segundo ela, esse vocábulo não tem o mesmo sentido para um índio, para um agricultor sem-terra e para um latifundiário. Além disso, pode significar diferente quando escrita com letra maiúscula (Terra) ou minúscula (terra).

Todos esses usos se dão em condições de produção diferentes e podem ser referidos a diferentes formações discursivas. E isso define em grande parte o trabalho do analista: observando as condições de produção e verificando o funcionamento da memória, ele deve remeter o dizer a uma formação discursiva (e não outra) para compreender o sentido do que ali está dito. (1999, p.44-45)

A noção de formação discursiva ratifica a questão da interpelação do sujeito pela ideologia, qual seja, um sujeito assujeitado, que tem a ilusão de que é a origem da produção do sentido, no entanto, “[...] se ele não se submeter à língua e à história ele não se constitui, ele não fala, não produz sentidos” (ORLANDI, 1999, p.49).

Ocorre aí um processo de apagamento, onde o que é dito é sustentado por formulações feitas anteriormente, mas esquecidas. Por isso, é que o sujeito tem a ilusão de que é a origem daquilo que diz. Sujeito e sentido não são estáticos e estão sempre em movimento. Essa característica é possível porque o real da língua, como atesta Orlandi (1999), está sujeito a falhas e o real da história é passível de ruptura. “Daí dizermos que os sentidos e os sujeitos sempre podem ser outros [...]. Depende de como trabalham e são trabalhados pelo jogo entre paráfrase e polissemia” (ORLANDI, 1999, p. 37). Tais conceitos abordam a relação entre o funcionamento da linguagem e o sentido. Segundo a autora, a paráfrase é a repetição e a reformulação de um enunciado com base em um mesmo dizer já sedimentado. Já a polissemia é “o diferente”, aquilo que promove o deslocamento e a ruptura dos processos de significação, jogando com o equívoco. É nessa tensão entre paráfrase e polissemia que sujeitos e sentidos se movimentam e passam a significar.

Junto com a formação discursiva vem também o conceito de interdiscurso ou memória discursiva<sup>6</sup>, que são os diferentes saberes discursivos presentes e imbricados em uma formação discursiva. Esses saberes são oriundos de diferentes momentos históricos e lugares sociais e ideológicos. Nas palavras de Orlandi, interdiscurso é

aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo o dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada. (1999, p.31)

---

<sup>6</sup> Atualmente, existem estudos em AD que tratam o interdiscurso e a memória discursiva como conceitos distintos, sendo o interdiscurso um campo mais amplo, onde circulam diversos saberes discursivos, e a memória como um recorte do interdiscurso, local onde estão os sentidos possíveis de se tornarem presentes no acontecimento da linguagem. No entanto, apesar de esta diferenciação ser reconhecida, ambos serão tratados nesta dissertação como sinônimos, conforme Orlandi (1999).

Logo, com o efeito do interdiscurso, tudo o que já foi dito em um dado contexto sócio-histórico é esquecido e apagado pelo sujeito, para poder fazer sentido em um outro momento. É a memória discursiva constituindo o sentido (ORLANDI, 1999). Nessa perspectiva, Brandão acrescenta:

A noção de memória discursiva, portanto, separa e elege dentre os elementos constituídos numa determinada contingência histórica, aquilo que, numa outra conjuntura dada, pode emergir e ser atualizado, rejeitando o que não deve ser trazido à tona. Exercendo, dessa forma, uma função ambígua na medida em que recupera o passado e, ao mesmo tempo, o elimina com os apagamentos que opera, a memória irrompe na atualidade do acontecimento, produzindo determinados efeitos a que já referimos. (1997, p.79)

Por essa concepção, é possível associar um dizer a uma memória e revelar seus vínculos políticos e ideológicos, como aponta Orlandi (1999). Busca-se, na história, a compreensão de por que um determinado enunciado apareceu e não um outro.

Aprofundando um pouco mais essa rede discursiva, Pêcheux fala em discurso-transverso, que é o funcionamento do interdiscurso que determina as articulações e encadeamentos entre os enunciados. O interdiscurso enquanto discurso-transverso, explica o autor, permite ao sujeito produzir suas formulações, pois “atravessa e põe em conexão entre si os elementos discursivos constituídos pelo interdiscurso enquanto pré-construído” (1988, p.167). Para Pêcheux, é desta maneira que o sujeito do discurso se coloca como sujeito falante, associado à formação discursiva à qual está filiado. O autor afirma:

diremos que a forma-sujeito (pela qual o “sujeito do discurso” se identifica com a formação discursiva que o constitui) tende a absorver-esquecer o interdiscurso no intradiscurso, isto é, ela simula o interdiscurso no intradiscurso, de modo que o interdiscurso aparece como o puro “já-dito” do intradiscurso, no qual ele se articula por “co-referência”. Parece-nos, nessas condições, que se pode caracterizar a forma-sujeito como realizando a incorporação-dissimulação dos elementos do interdiscurso: a unidade (imaginária) do sujeito, sua identidade presente-passada-futura encontra aqui um de seus fundamentos. (Idem, p.167)

Outro conceito importante para o estudo é o pré-construído, trabalhado por Henry (1992) e tomado emprestado por Pêcheux. Refere-se “a

uma construção anterior, exterior, mas sempre independente, em oposição ao que é 'construído' pelo enunciado. Trata-se, em suma, do efeito discursivo ligado ao encaixe sintático" (PÊCHEUX, 1988, p.99).

Essa relação entre o já-dito e o que está se dizendo em um determinado momento, em condições dadas, é representada por Courtine (1984) em dois eixos - vertical e horizontal, respectivamente. No eixo horizontal, aparece o conceito de intradiscorso (nível de formulação). Já, no vertical, está o interdiscorso, enquanto nível de constituição do sentido. As relações de sentido são determinadas justamente no jogo entre esses dois eixos. Na confluência entre eles, está localizado o dizer. No interdiscorso, a memória é afetada pelo esquecimento, que se torna estruturante nesse caso.

Pêcheux (1988) trabalha o conceito de esquecimento associado à memória, para mostrar como é o funcionamento do discurso. A ideia é explicar que, no discurso, existe a retomada do já-dito pelo sujeito discursivo e que este, para se constituir ilusoriamente como sujeito consciente, que controla os sentidos do que diz, precisa esquecer que os sentidos já existem anteriormente e que já estão historicamente constituídos, reforçando a interpelação do sujeito pela ideologia. Sobre o esquecimento no discurso, Pêcheux (1988) diz que ele acontece de duas formas. O esquecimento número um, chamado de esquecimento ideológico, trata-se da forma como somos afetados pela ideologia, criando a ilusão de que somos a origem do que dizemos. De fato, como já foi colocado anteriormente, apenas são retomados sentidos preexistentes. Existe um apagamento de tudo o que faz referência ao exterior de nossa formação discursiva. A outra forma, o esquecimento de número dois, diz respeito à enunciação. Ou seja, está relacionada ao por que dizemos uma coisa e não outra. Através da chamada ilusão referencial, acreditamos que existe uma relação direta entre pensamento, linguagem, e o mundo. Conforme Orlandi, "[...] pensamos que o que dizemos só pode ser dito com aquelas palavras e não outras, que só pode ser assim" (1999, p.35). O esquecimento enunciativo atesta que o modo de dizer não é indiferente aos sentidos.

Nesse processo de produção do discurso, é necessário destacar também como funciona a argumentação sob a ótica da AD. Ora, se esse

sujeito é histórico, assujeitado e só ganha a autonomia ilusória através da sua forma-sujeito, falar em uma estratégia utilizada por ele para que suas palavras produzam o sentido esperado em seu interlocutor pode soar um tanto quanto contraditório. Isso ocorre porque, na AD, “ao argumentar, o sujeito procura inculcar, no interlocutor, uma determinada formação discursiva ou, então, reforçá-la caso esse interlocutor já compartilhe dessa mesma FD” (LIMA, 2002, p.70).

O fato de ser interpelado ideologicamente faz com que, inconscientemente, o sujeito discursivo tenha a ilusão de ser a fonte, a origem de seu dizer. No entanto, Lima ressalta que, na realidade, esse sujeito discursivo tem o seu dizer determinado por um conjunto de saberes ideológicos, saberes estes que, durante o processo discursivo, o sujeito tenta passá-los ao seu interlocutor, por acreditar que são os únicos aceitáveis e possíveis. Conforme a autora:

A argumentação funda-se na interdiscursividade, sendo os já-ditos, os pré-construídos que antecedem o sujeito que funcionam para orientar a argumentação. Assim, ao longo do discurso e da argumentação, o sujeito expõe saberes inerentes à sua FD ao mesmo tempo em que recusa aqueles estranhos a ela. São, pois, as formações discursivas que determinam o que pode ou deve ser veiculado no dizer do sujeito. (2002, p.71)

Dessa forma, quando falamos das “intenções” desse sujeito, estamos nos referindo a “produtos de processos de significação aos quais o sujeito não tem acesso direto. As filiações ideológicas já estão definidas e o jogo de argumentação não toca as posições dos sujeitos, ao contrário, deriva desse jogo, o significa” (ORLANDI, 1998, p.78-79).

Conforme a autora, os argumentos do sujeito discursivo são produzidos sob o efeito da ilusão subjetiva, afetada pela evidência do sentido, são produtos dos discursos vigentes, historicamente determinados, e têm um papel importante nas projeções imaginárias do nível da formulação, das antecipações. Orlandi (1998) reforça, então, que a argumentação tem que ser observada dentro do funcionamento discursivo, das condições de produção, onde ocorre a constituição das posições dos sujeitos. O funcionamento do processo de argumentação é detalhado por Lima da seguinte maneira:

Para conquistar a adesão do interlocutor, o sujeito busca empregar argumentos convincentes, e aí operam dois tipos de processos de ordem psicanalítica: o inconsciente e o consciente. O primeiro perpassa qualquer discurso, quando o sujeito 'assujeitado' veicula, em seu dizer, os saberes próprios de sua formação discursiva, podendo ainda agir sobre o inconsciente do interlocutor, assujeitando-o. É, pois, dessa forma, que a ideologia vai interpelando os sujeitos. Os efeitos pretendidos pelo sujeito discursivo sobre o seu interlocutor constituem uma ilusão provocada pelo esquecimento nº1, devido ao qual o sujeito concebe-se como a fonte do dizer, rejeitando, inconscientemente, todos os aspectos estranhos à sua formação discursiva. Em outras palavras, os saberes que ele objetiva transmitir ao outro sujeito são selecionados no interior de uma rede de saberes pela qual ele mesmo é interpelado. (...) O segundo processo é aquele pelo qual o sujeito traça seus objetivos previamente com o propósito "consciente" de persuadir o interlocutor. Esse sujeito, na realidade, age oscilando entre os níveis consciente e o inconsciente, pois, ainda que busque conscientemente os argumentos a utilizar, é tomado, a todo o momento, pelos saberes referentes à sua FD, que, armazenados de forma inconsciente, assim também se manifestam. (2002, p.71)

A partir da exposição do conceito de argumentação na AD, é possível, agora, falar em “estratégias” do sujeito para atingir seu interlocutor, que dependem de três mecanismos atrelados ao conceito de formação imaginária: antecipação, relações de força e relações de sentido. Formação imaginária, como o próprio nome diz, é um mecanismo imaginário pelo qual sujeito discursivo e interlocutor projetam imagens uns dos outros - e também do próprio objeto do discurso - referentes às posições que ocupam nesse discurso. É a partir desse jogo, marcado pela troca de palavras, que é produzido o efeito de sentido entre sujeito e interlocutor. Nessa relação imaginária verificada na estruturação do discurso, temos, segundo Pêcheux (1969): “Quem sou eu para lhe falar assim?”, “Quem é ele para me falar assim ou para que lhe fale assim?”, “Do que estou lhe falando, do que ele me fala” – este último relacionado ao objeto do discurso. Complementando, Orlandi acrescenta que,

se fazemos intervir a antecipação, este jogo fica ainda mais complexo pois incluirá: a imagem que o locutor faz da imagem que seu interlocutor faz dele, a imagem que o interlocutor faz da imagem que ele faz do objeto do discurso e assim por diante. (1999, p.40)

Conforme a autora, pela antecipação, o sujeito coloca-se no lugar de seu interlocutor, formulando uma imagem deste e, assim, fazendo suas

escolhas, suas estratégias discursivas. “Esse mecanismo regula a argumentação, de tal forma que o sujeito dirá de um modo, ou de outro, segundo o efeito que pensa em produzir em seu ouvinte” (1999, p.39).

Nas relações de sentido, Orlandi reforça o fato de que os discursos se relacionam uns com os outros, sustentando-se, produzindo sentidos, e apontando para dizeres futuros, realizados, imaginados ou possíveis.

Já, nas relações de força, Orlandi (1999, p.39) diz que “o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz”. Sendo assim, afirma que as palavras vão significar de forma diferente dependendo do lugar social ocupado pelo sujeito. Considerando que, na sociedade, temos relações hierarquizadas, aquilo que um professor diz, por exemplo, tende a ter mais peso do que as palavras de um aluno, já que um dos pilares do discurso pedagógico está edificado sobre a ideia de credibilidade do docente, cuja imagem em ambiente escolar traz o estigma de detentor do saber. Aproveitando-se desta característica que os tornam praticamente inquestionáveis, os professores acabam sendo os responsáveis por formar opiniões e disseminar valores e padrões cristalizados pelo discurso pedagógico. Portanto, as palavras de quem ocupa lugar social de maior poder terão mais força no processo discursivo, evidenciando as relações de força presentes no discurso.

## 2.2 Discurso Pedagógico

Práticas pedagógicas ritualizadas e institucionalizadas permeiam a relação professor-aluno, muitas vezes marcada pelo autoritarismo ideológico - uma das principais características do discurso pedagógico. Mas como falar em autoritarismo na escola se, conforme Orlandi (1999), os sentidos de um discurso são múltiplos e variados e resultam da relação entre sujeitos afetados pela língua e pela história?

Ao funcionar como um aparelho ideológico de Estado, a escola, como aponta Althusser (1970), reproduz as condições de produção da classe dominante, efetivando a sua ideologia por meio de práticas sociais. Essa

reprodução do *Know-How* capitalista, segundo o filósofo francês, é garantida por um currículo marcado pela transmissão de saberes presentes na ideologia dominante – os conteúdos a serem ministrados nas disciplinas – e encoberto sob a ideologia da escola universalmente aceita, neutra.

As afirmações de Althusser ganham eco em Basil Bernstein<sup>7</sup>, sociólogo inglês que contribuiu sobremaneira para os estudos acerca da análise crítica do currículo e do processo de escolarização, bem como para a consolidação da Nova Sociologia da Educação, movimento que pregava que a construção do conhecimento estava atrelada a relações de poder, com favorecimento à manutenção de grupos dominantes. Em outras palavras, “apontava as conexões entre currículo e poder, organização do conhecimento e distribuição de poder” (MAINARDES; STREMEL, 2010, p.3). Segundo os autores, os trabalhos de Bernstein colocam em discussão o papel da educação no processo de reprodução cultural das relações de classe e incluem a pedagogia, o currículo e a avaliação na lista das possíveis formas existentes de controle social.

Formulada por Bernstein (1996), a Teoria do Discurso Pedagógico destaca que a comunicação pedagógica é suscetível à variação de contextos e ligada à ideologia. Vale ressaltar que a concepção de ideologia de Bernstein é semelhante àquela proposta por Althusser (1985), ou seja, ideologia como instrumento de manutenção da ordem estabelecida pela classe dominante, mas o foco não estava na relação entre o linguístico e o ideológico. Já na abordagem dada pela Análise de Discurso (AD), Pêcheux aprofunda os estudos sobre a relação entre ideologia e discurso e suas implicações no processo de constituição de sentidos, mostrando que a ideologia se materializa no discurso. Ao abordar o discurso, a AD procura trabalhar a questão da língua no nível do simbólico, ou seja, produzindo e deslocando sentidos a partir de sujeitos interpelados pela ideologia e determinados pela história.

Bernstein destaca que o discurso pedagógico não tem um discurso próprio, ou seja, apropria-se de outros discursos e os coloca “numa relação

---

<sup>7</sup> É inegável a contribuição de Bernstein na área da educação, com estudos voltados à relação entre currículo e poder. Em seus estudos, o sociólogo aproxima-se da AD quando afirma que o discurso pedagógico está diretamente ligado à ideologia, sendo esta determinante para a institucionalização do sentido dominante.

mútua especial, com vistas a sua transmissão e aquisição seletivas” (1996, p.259).

Mariani (2003) afirma que, embora a instituição escolar coloque em sua pauta de discussão questões da atualidade, na prática, acaba defendendo e perpetuando sentidos hegemonicamente institucionalizados por meio do discurso pedagógico. A classe mais popular, não dominante, segundo ela, se vê obrigada, ideologicamente, a repetir sentidos que não são seus. A autora postula:

Quero dizer com isso que a instituição escolar não consegue ouvir sentidos estranhos aos seus. E isso não poderia ser diferente, pois a instituição escolar é parte ativa da sociedade disciplinar. (...) nela se definem, regularizam, homogeneizam e normalizam formas de agir e de dizer/ler/escrever. Nela, também, são classificadas, diferenciadas e excluídas as práticas discursivas consideradas não adequadas. A reprovação na instituição escolar é parte da vigilância-controle normalizante, e tem como resultado final a visibilidade e exclusão das diferenças. (p. 113)

Conforme o exposto, a manutenção e a reprodução das condições de produção da classe dominante está alicerçada na ideologia. Para Althusser, essas práticas só existem por meio da ideologia, e “o indivíduo é interpelado como sujeito (livre) para que se submeta livremente às ordens do Sujeito, portanto para que aceite (livremente) a sua sujeição... e os atos da sua sujeição”. (1970, p. 113).

Como todo discurso, o discurso pedagógico está sujeito ao equívoco da língua, com a possibilidade de desconstrução e a atribuição de novos sentidos ao já dito. No entanto, o funcionamento do discurso pedagógico na escola se dá de forma autoritária, segundo Orlandi, e é marcado pela “contenção da polissemia, já que o agente do discurso se pretende único e oculta o referente pelo dizer” (1996, p.29). Esse agente do discurso, representado pela posição sujeito-professor, traz à tona as relações que existem em sala de aula do ponto de vista discursivo. A noção de relações de força, um dos conceitos trabalhados pela AD, evidencia como se dá a relação entre professor e aluno sob essa ótica. “Como tenho observado, na escola, quando o professor corrige o aluno, ele intervém nos sentidos que este aluno

está produzindo e, no mesmo gesto, está interferindo na construção de sua identidade” (ORLANDI, 1998c, p. 205).

Conforme Orlandi (1999), as palavras do sujeito-professor vão significar de uma forma diferente e vão valer mais do que se ele estivesse falando da posição de sujeito-aluno. O poder empregado na fala do sujeito-professor reflete a forma hierarquizada que caracteriza nossa sociedade de classes, e as relações de força presentes aí são “sustentadas no poder desses diferentes lugares, que se fazem valer na ‘comunicação’” (p.40).

Para Foucault, o poder e as práticas discursivas estão intimamente relacionados. O filósofo afirma que todo discurso carrega consigo uma forte ligação com o desejo e o poder. Ou seja, além de representar os sistemas de dominação, o discurso, em sua realidade material de coisa pronunciada ou escrita, pode ser visto também como o próprio poder “do qual nos queremos apoderar” (1996, p.10). Por isso, conforme o autor, o discurso que ordena a sociedade é sempre o discurso de quem detém o saber.

Foucault destaca ainda que todo o saber tem sua origem nas relações de poder. Segundo ele, diferentes domínios do saber se formaram a partir de práticas políticas disciplinares e cita a escola como um exemplo dessa relação entre poder e saber. Para ele, as instituições de ensino são instrumentos de produção, acúmulo e transmissão do saber e, dessa forma, asseguram o exercício de um poder através deste saber.

Saber e poder se implicam mutuamente: não há relação de poder sem constituição de um campo de saber, como também, reciprocamente, todo saber constitui novas relações de poder. Todo ponto de exercício do poder é, ao mesmo tempo, um lugar de formação do saber. (...) Todo agente do poder vai ser um agente de constituição de saber, devendo enviar aos que lhe delegaram um poder, um determinado saber correlativo do poder que exerce. (...) Mas a relação ainda é mais intrínseca: é o saber enquanto tal que se encontra dotado estatutariamente, institucionalmente, de determinado poder. O saber funciona na sociedade dotado de poder. (1979, p.21-22)

Assim, no discurso do sujeito-professor, considerando os sentidos produzidos aí, estão reproduzidas as relações de dominação, visto que o docente, na posição de sujeito, é interpelado pela ideologia da classe

dominante. O dizer do sujeito-professor não é algo gratuito, inocente, carrega consigo determinações históricas e ideológicas e discursos outros.

Outro ponto a ser ressaltado é que, no funcionamento do discurso pedagógico, as formações imaginárias têm um papel fundamental para a validação do dizer do sujeito-professor e a manutenção do autoritarismo discursivo. Por esse mecanismo, o sujeito-aluno faz uma projeção mental do sujeito-professor e acaba enxergando-o como uma figura institucionalizada, detentora do saber e o único credenciado a ensinar. Já a projeção que o sujeito-aluno faz do próprio sujeito-aluno é daquele que não sabe e está na escola para aprender (ORLANDI, 1998b). A autora acrescenta ainda que o discurso pedagógico, como um discurso de poder, cria a noção de erro e o sentimento de culpa no sujeito-aluno, que acaba se moldando a padrões impostos pela escola. Ele vê o sujeito-professor como alguém superior, autossuficiente, incapaz de errar e, por isso, aceita passivamente a transmissão de conteúdo, muitas vezes, sem qualquer questionamento. Uma simples imposição do tipo “é porque é”, e a polissemia tendendo a zero.

A partir dessa posição submissa, o mecanismo do silenciamento ganha força. É ele quem promove a “contenção de sentidos e de asfixia do sujeito porque é um modo de não permitir que o sujeito circule pelas diferentes FDs, pelo seu jogo” (ORLANDI, 1990, p.52). Dessa forma, o dizer do sujeito-professor serve também para não dizer algo, além de determinar o que o aluno pode ou não dizer. Esse silenciamento desencadeia um processo de apagamento do próprio sujeito-aluno, cujo dizer estará sempre predeterminado pela posição do sujeito-professor, fator importante para que seja mantida a circularidade<sup>8</sup> do discurso pedagógico.

Na escola, o discurso pedagógico está muito presente na relação entre professor e aluno, como mostram, mais adiante, as atividades de leitura aplicadas nas turmas de estudantes participantes da pesquisa que integra essa dissertação, na qual a charge é utilizada como materialidade linguística.

---

<sup>8</sup> Noção discursiva que, segundo Orlandi (1996), está relacionada à manutenção do discurso pedagógico, por meio da repetição de um saber institucionalizado.

### 2.3 Charge

A palavra charge, segundo Silva (2014) é de origem francesa, “*charger*”, e significa carga. Aqui, o sentido de carga está diretamente relacionado à ação de exagerar nos traços de alguém ou algo para torná-los burlescos. Vale ressaltar que o surgimento deste gênero remonta à França do século XIX e, desde aquela época, passou a assumir importante função político-social de protesto contra a não liberdade de expressão da imprensa. É diante desta efervescência que a charge ganha corpo na função de promover a caricatura, a sátira e a ironia.

De acordo com o Dicionário de Comunicação, a charge é definida como uma “crítica humorística de um fato ou acontecimento específico, em geral de natureza política” (RABAÇA; BARBOSA, 2002, p.126). No entanto, por vezes, os termos charge e caricatura acabam sendo empregados como sinônimos. Essa “confusão”, segundo d’Athayde, está na imprecisão da própria origem da charge, apontada como uma evolução das caricaturas tão populares na França do século XIX.

Embora não tenha sido possível determinar, com base nos aspectos históricos abordados, quando e onde a charge surgiu exatamente como uma nova forma de desenho de humor, esta se constitui pela representação caricatural das personagens, o que pode ser mais um motivo para que charge e caricatura sejam empregadas de forma indistinta. (2010, p.37)

Essa dificuldade de diferenciar caricatura de charge também é salientada por Motta (2006). Dentre as propostas apresentadas por ele, a caricatura estaria mais focada na arte de retratar figuras humanas, enquanto a especialidade da charge estaria voltada a uma abordagem de fatos ou acontecimentos específicos. Cazarin e Lassen (2008) classificam a charge como um texto humorístico caricatural e de caráter político, que satiriza um fato específico. Aliás, esta característica de satirizar, criticar e denunciar através do exagero também é apontada por Miani (2003), o qual vai além. Para ele, a charge ainda pode ser definida

como uma modalidade de linguagem iconográfica e que se caracteriza essencialmente por sua natureza dissertativa e ideológica (...) também deve ser reconhecida em seu potencial como fonte histórica, capaz de contribuir para a reflexão de uma determinada época, pois expressa e transmite, assim como toda configuração visual, ideias, sentimentos, valores e informações a respeito de seu tempo e lugar, bem como de outros tempos e lugares. (p.3)

Conforme o autor, a produção de uma charge está necessariamente vinculada ao contexto sócio-histórico imediato e, portanto, apresenta elementos concretos para análise do seu respectivo contexto histórico. Aliás, esta característica ressaltada por Miani (2003) também é utilizada por Sarmiento (2006) para diferenciar charge e cartum. Não raro, os dois gêneros são empregados pelo senso comum como sinônimos. Apesar de compartilharem de alguns elementos constitutivos, como a linguagem não-verbal associada à verbal, divergem quanto à temporalidade dos fatos que abordam.

Segundo Sarmiento (2006), o cartum tem como característica a utilização da linguagem não-verbal, combinada ou não com a verbal, para retratar situações universais e atemporais e satirizar costumes da sociedade. Já a charge retrata um desenho, na maioria das vezes de cunho humorístico, que pode ou não acompanhar um texto verbal. Tem como objetivo criticar um fato ou acontecimento específico, abordando temas sociais, econômicos e principalmente políticos. A definição de charge proposta por Sarmiento ganha ainda mais respaldo na conceituação sugerida abaixo por Maggioni (2011), segundo o qual

a charge se constitui numa das mais conhecidas formas de expressão de humor em periódicos. Tem validade curta, uma vez que o sentido ultrapassa o desenho e se remete a fatos do cenário político, econômico, de costumes ou que estão em maior destaque naquele momento. Faz uso de texto icônico e escrito. O texto escrito geralmente é posto em balões de diálogo. Seu valor define-se na capacidade de síntese do chargista, uma vez que este precisa representar em um único desenho o contexto todo de um fato. (p.29)

No Brasil, a primeira charge de que se tem notícia foi publicada em 1837, no Jornal do Comércio, do Rio de Janeiro - RJ. Seu criador foi o pintor e poeta Manuel de Araújo Porto-Alegre. A partir de 1844, a revista Lanterna Mágica começou a publicar regularmente as charges. No início do século XX,

elas ganharam popularidade, e na década de 1970, durante a ditadura militar no país, surgiram os principais chargistas brasileiros, como Jaguar, Ziraldo, Millôr Fernandes, Chico Caruso, entre outros.

Nada melhor que o desenho para aproximar as classes consideradas subalternas da política, afirma Motta (2006). Esse poder, explica, reside no fato de que os traços são uma forma de traduzir e simplificar, tornando a linguagem mais popular quando direcionada a acontecimentos envolvendo personalidades e fatos do mundo político, por exemplo. No discurso jornalístico, o humor, principalmente abordado em charges, cartuns e caricaturas, funciona como um reforço, um comentário, sobre os acontecimentos de diversas editorias, como política, esporte, economia, entre outras, e auxiliam os jornais na tarefa de transmitir notícia e informar o público. Tanto a caricatura quanto a charge contribuem para

desmitificar e dessacralizar o poder, mostrando líderes e chefes de Estado como seres humanos falíveis e, eventualmente, ridículos. Ao mesmo tempo, torna os assuntos políticos menos misteriosos e mais próximos do universo de compreensão do povo. (MOTTA, 2006, p.18)

Essa dimensão criada pela caricatura e pela charge, que aproxima da população assuntos mais áridos e densos, possibilita uma espécie de prazer momentâneo, sobretudo ao se apoiar no inesperado, no jocoso, para ridicularizar e colocar num mesmo plano, por exemplo, personalidades que se encontram em um nível hierárquico superior. Pelo humor, consegue-se ludibriar um estado de censura, de convenções sociais, proporcionando o prazer, um alívio que tem como produto o riso. No âmbito psicanalítico, Freud afirma que

o humor tem algo de liberador a seu respeito, mas possui também qualquer coisa de grandeza e elevação (...) Essa grandeza reside claramente no triunfo do narcisismo, na afirmação vitoriosa da invulnerabilidade do ego. O ego se recusa a ser afligido pelas provocações da realidade, a permitir que seja compelido a sofrer. Insiste em que não pode ser afetado pelos traumas do mundo externo; demonstra, na verdade, que esses traumas para ele não passam de ocasiões para obter prazer. Esse último aspecto constitui um elemento inteiramente essencial do humor. (1980, p.89)

Essa tendência pode ser explicada por Freud (1976) por meio da hipótese do princípio do prazer, mecanismo que regula o nível de excitação do aparelho mental. Em uma situação onde existe um alto nível de excitação, o organismo orchestra uma descarga desse excesso, provocando a sensação de prazer. O psicanalista, no entanto, adverte para o fato de que esta não é uma simples relação de intensidade, e sim de constância. Situação semelhante acontece nos sonhos, os quais também atuam de forma reguladora. Para Freud, o sonho atende ao princípio do prazer quando protege o sono, realizando os desejos do inconsciente recalcado, que insistem em retornar à consciência.

O psicanalista trabalha o humor a partir de uma perspectiva que pode ser afinada com a proposta desta dissertação e os conceitos teóricos da AD. Em suas elucubrações, Freud diz que “para entender uma piada é preciso ser da paróquia” (1977, p.13). De acordo com os pressupostos da AD, uma piada, enquanto materialidade discursiva, sempre vai estabelecer um efeito de sentido. No entanto, é necessário que o interlocutor compartilhe da mesma FD do sujeito discursivo para que a piada tenha potencial de se tornar engraçada. Outra possibilidade é esse mesmo interlocutor, sem compartilhar da mesma FD do sujeito discursivo, reconhecer entre os saberes discursivos que o perpassam aqueles que vão possibilitar que a piada seja compreendida. Neste caso, a piada poderia ser compreendida, mas a situação jocosa poderia ficar comprometida, oferecendo obstáculo para a graça e o riso. O funcionamento discursivo da piada reforça, portanto, que a língua é, de fato, um sistema aberto e sofre a influência da ideologia. A partir dessa reflexão, Morais, no âmbito psicanalítico, argumenta que “o humor seria uma criação simbólica repentina, quando através da surpresa e do inesperado eclode um sentido novo. É articulado e depende totalmente da linguagem e do deslizamento de sentido da palavra” (2008, p.117).

Como todo o discurso, o humorístico, na teoria apresentada pela AD, remete à questão ideológica. Para ilustrar a questão do humor e do sentido, retoma-se Pêcheux, para quem “o sentido não existe em si mesmo [...], mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras, expressões, proposições são produzidas [...]”

(1988, p.144). Dessa forma, a materialidade linguística em associação ao interdiscurso fornece caminhos para que se possam identificar possíveis efeitos humorísticos presentes no entrelaçamento de diferentes discursos que circulam na memória discursiva.

Como discurso humorístico, a charge comporta um conjunto de formações discursivas de uma mesma formação social. Para que produza efeito de sentido, a memória discursiva emerge, e diferentes saberes discursivos em circulação se relacionam (POSSENTI, 1998). Nesse aspecto, é essencial considerar também o acontecimento do discurso, para que se possa perceber o entrecruzamento entre os diversos discursos, inclusive de formações discursivas distintas, fundamental para as ressignificações de sentidos; o processo de recuperação de um determinado enunciado em certo momento histórico, fazendo-o emergir em outro; e a produção de efeitos de sentido responsáveis pelo humor.

Já sob a ótica comunicacional, Romualdo<sup>9</sup> (2000) considera a charge uma modalidade de manifestação comunicativa condensadora de múltiplas informações, cujo processo interpretativo consiste no acionamento do conhecimento de um conjunto de dados e fatos contemporâneos no momento em que ocorre a relação discursiva entre o sujeito discursivo e o interlocutor. A opinião sobre um acontecimento<sup>10</sup>, ressalta o autor, é uma das características mais marcantes da charge, que, quase sempre, vem revestida de ironia e/ou humor.

Isso dá ao leitor a possibilidade de relacioná-los e, até mesmo, usar esses outros textos para auxiliar na interpretação da charge. Nos casos em que as relações intertextuais se dão com textos que não estão no jornal, cabe ao leitor fazer a recuperação desses intertextos para inteirar-se mais profundamente da mensagem transmitida pelo texto chárstico. (ROMUALDO, 2000, p.5)

---

<sup>9</sup> Embora os estudos de Romualdo não tenham como foco a AD francesa, destacamos nesta dissertação alguns posicionamentos deste autor, pois ele desenvolve um importante trabalho com charges, sobretudo as jornalísticas, abordando a questão da intertextualidade e dos efeitos de sentido.

<sup>10</sup> Aqui, acontecimento não é o mesmo abordado em parágrafo anterior. Está sendo utilizado como sinônimo de fato.

Do ponto de vista da AD, essa operação de relacionar e fazer remissões a outros discursos, para que haja atualização de um determinado acontecimento, produzindo novos efeitos de sentido, está alicerçada no interdiscurso. Sendo a charge pertencente ao campo discursivo humorístico, ela apresenta um sujeito discursivo filiado a uma formação discursiva e afetado pelas condições de produção. Ou seja, o enunciado das charges, como qualquer outro, carrega traços ideológicos que tornam a língua opaca, não transparente. Sendo assim, o sujeito, marcado pela historicidade, inscrito no domínio de uma FD e assumindo uma posição-sujeito chargista, realiza determinado gesto de interpretação e não outro. É a memória discursiva, onde circulam outros dizeres já ditos, que passa a sustentar o dizer.

Na próxima seção, serão tratadas questões relacionadas à leitura no espaço escolar. Sob a perspectiva da Análise de Discurso, a ideia é trazer uma abordagem discursiva, destacando o texto (materialidade discursiva) como espaço de múltiplos sentidos e não como objeto empírico, fechado à polissemia.

#### 2.4 A leitura no espaço escolar

Ao mesmo tempo em que a escola pode assumir um papel preponderante na formação de um sujeito crítico, com uma atuação libertadora e participativa no processo de construção do conhecimento, há de se reconhecer também que essa mesma escola funciona como aparelho ideológico<sup>11</sup>, reproduzindo processos de ensino-aprendizagem que podem estar desconectados com os reais interesses dos sujeitos-alunos. Na sala de aula, se tomarmos como exemplo a atividade de Interpretação de Texto, objeto de análise deste estudo, é possível observar formas veladas de censura, seja pela desigualdade de condições de leitura, seja pela utilização não-crítica de modelos interpretativos, como aponta Nunes (2003).

---

<sup>11</sup> Termo cunhado por Althusser (1985).

Em estudos desenvolvidos no projeto “Discurso, Significação, Brasilidade”<sup>12</sup>, iniciativa coordenada por Orlandi, no departamento de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), foi analisado o perfil histórico-linguístico do leitor brasileiro e sua relação com a escola. Sob a perspectiva da AD, as pesquisas apresentaram importantes resultados sobre a constituição histórica do sujeito-leitor e sua relação com as instituições de ensino. O trabalho foi extremamente relevante, sobretudo porque considerou como essa relação afeta diretamente os gestos de leitura e interpretação. Os apontamentos e reflexões, proporcionados pelas pesquisas desenvolvidas nos onze artigos que compõem o material, permitiram ao grupo de estudos concluir que a escola deve trabalhar a leitura considerando a determinação histórica do próprio sujeito-leitor, e não a partir de um sujeito-leitor imaginado. Os resultados oferecem subsídios para orientar a escola a realizar um trabalho de leitura mais produtivo, com oficinas ou espaços que proporcionem a circulação de outros sentidos, sem reduzir a literatura a conteúdos, deixando, assim, fluir diferentes gestos de leitura e interpretação, muitas vezes censurados pelo discurso pedagógico.

Retomando Pêcheux (1969), tanto os gestos de interpretação como os gestos de leitura devem ser vistos como atos ao nível simbólico, que colocam a leitura como prática discursiva que intervém no real do sentido. Diferem, portanto, da noção pragmática de ato e estão sujeitos à incompletude própria do espaço simbólico. “Ser considerado como ato ao nível simbólico é o mesmo que dizer que o gesto significa que não há linguagem sem interpretação” (ORLANDI, 2008, p.68). Esses gestos são cambiáveis, dependem das condições de produção do discurso, da historicidade e da filiação do sujeito-leitor a uma formação discursiva. Diferentes leituras e interpretações são possíveis, porque sempre existe a possibilidade do equívoco e a referência a uma discursividade diferente, conforme o lugar discursivo ocupado pelo sujeito-leitor, que pode ou não coincidir com o do sujeito-autor.

---

<sup>12</sup> Os artigos trabalhados pelo referido grupo de pesquisa estão compilados no livro “A leitura e os leitores”, organizado por Eni Puccinelli Orlandi e já relacionado nas referências bibliográficas desta dissertação.

Ler é fazer um gesto de interpretação configurando esse gesto na política da significação. Leituras diferentes não são gratuitas nem brotam naturalmente. Elas atestam modos de subjetivação distintos dos sujeitos pela sua relação com a materialidade da linguagem, ou melhor, com o corpo do texto, que guarda em si os vestígios da simbolização de relações de poder, na passagem do discurso a texto, em seus espaços abertos de significação. (ORLANDI, 2008, p.68)

A preocupação com a interpretação, enquanto prática escolar, não é algo recente. Faria (1992) observa que o interesse por esta temática vem desde a Grécia Antiga, com trabalhos voltados aos textos poéticos, seguindo posteriormente para outros gêneros literários, como os clássicos. O foco, em geral, era a formação moral e religiosa do aluno. Rezende (1997) afirma que, no Brasil, já no século XX, mais precisamente em meados da década de 1960, os clássicos ainda eram tomados como modelo de leitura para o ensino da Língua Portuguesa. Foi a partir da década de 1970 que os clássicos tradicionais foram sendo substituídos gradativamente por outros tipos de texto, mas não havia ainda um consenso entre professores sobre qual seria o texto ideal para a prática em sala de aula. E nem mesmo essa prática era tomada como certeza.

E, tratando-se da questão da compreensão e interpretação, podemos dizer que se trata de um lugar um tanto quanto nebuloso, se confrontarmos os objetivos propostos com o que consiste no real desta prática. E toda essa indefinição é constitutiva do lugar de formação de um leitor “eficiente”, que, segundo a escola, é sua maior preocupação. (REZENDE, 1997, p.65)

A preocupação em formar um leitor dito “eficiente” contradiz a forma histórica do leitor na atualidade, como bem observa Orlandi (2008). A autora sustenta que o leitor atual brasileiro se encaixa em um perfil “empresarial”, caracterizado pela quantidade – e não pela qualidade – do que lê, ou seja, é um leitor de resumos, com fins pragmáticos, distante dos prazeres proporcionados pela leitura, marcado por uma leitura linear e superficial. Se for levado para o centro das discussões o perfil empresarial de leitor apontado, nascerá aí a contradição entre o que Orlandi (2008) chama de imagem produzida para o leitor e imagem produzida pelo leitor. Portanto, a eficiência do leitor poderia ser construída tendo a leitura como um espaço discursivo onde a intervenção da censura dos processos de significação seja mínima,

possibilitando que sujeitos e sentidos transitem pelas diferentes formações discursivas que orbitam no interdiscurso. A censura aqui deve ser entendida como um silenciamento, processo que impossibilita o “sujeito de circular por diferentes posições de interpretação, ou seja, tolhe sua constituição enquanto sujeito-leitor, interditando sua inscrição em determinados processos de significação” (ZOPPI-FONTANA, 2003, p.73).

A questão do silenciamento num discurso é trabalhada como importante conceito no processo de significação. A saber, existem duas formas de silêncio:

o silêncio fundador (que, como dissemos, faz com que o dizer signifique) e o silenciamento ou política do silêncio que, por sua vez, se divide em: silêncio constitutivo, pois uma palavra apaga outras palavras (para dizer é preciso não-dizer. Se digo “sem medo”, não digo “com coragem”) e o silêncio local, que é a censura, aquilo que é proibido dizer em uma certa conjuntura (é o que faz com que o sujeito não diga o que poderia dizer: numa ditadura não se diz a palavra, não porque não se saiba, mas porque não se pode dizê-lo). As relações de poder em uma sociedade como a nossa produzem sempre a censura, de tal modo que há sempre silêncio acompanhando as palavras. (ORLANDI, 1999, p.83)

Assim, a escola pode promover a institucionalização de apenas uma forma de leitura, operando com o silenciamento e condicionando a uma única direção o processo de produção de sentido através da leitura. Na perspectiva discursiva, o texto não pode mais ser pensado como unidade fechada. Deve ser pensado como uma textualização do discurso, sujeito ao equívoco, abrindo espaço para a interpretação, para o jogo da língua e sua relação com a história. Esse ambiente marcado pela incompletude requer que haja um trabalho simbólico, que será exercido pela leitura. Então, como o leitor produz sentido a partir da posição-sujeito que ocupa, abre-se espaço para diferentes leituras.

Ao trabalhar o texto enquanto unidade fechada, a escola, ao propor uma atividade de interpretação de texto, na verdade, trata esse mesmo texto como objeto empírico, colocando ao aluno-leitor a tarefa de “descobrir” o sentido (apenas um) presente ali. Neste trabalho que “enrijece (cristaliza) a posição de aluno-leitor (um efeito de sentido), enquanto decodificador de

mensagens, enquanto copista e legitimador de um sentido” (REZENDE, 1997, p.11), não se considera a historicidade, importando apenas o contexto imediato.

Os livros didáticos, enquanto espaços para diferentes discursos e diferentes materialidades discursivas, podem servir de exemplo para ilustrar situações que não contemplam o equívoco da língua nas atividades de interpretação de texto em sala de aula. Em suas atividades propostas, muitos trazem questões direcionadas a pontos específicos do texto, cujas respostas são fragmentadas, num modelo interpretativo que privilegia perguntas dirigidas e testes de múltipla escolha. Práticas que, segundo Nunes (2003), alimentam um tipo de interpretação burocratizada, silenciando outras, levando o aluno a uma atividade mecanizada de leitura. Para Zoppi-Fontana, “a imposição de uma leitura indica que a leitura poderia ser uma outra, logo, que o texto é constitutivamente incompleto e a linguagem não é transparente” (2003, p.70).

O direcionamento para um único sentido pode ser explicado ainda pelo efeito da literalidade, destacado por Pêcheux (1981) na divisão social do trabalho de leitura, muito presente no ambiente escolar. Segundo essa perspectiva, existem dois modos de relação com os sentidos: o literário e o científico. No primeiro, as metáforas aparecem como características das construções dos textos, fato que abre uma possibilidade para que haja aí um sentido não literal e, conseqüentemente, que requer uma interpretação por um corpo social que tem direito a essa interpretação, o qual chama de intérprete. No segundo, as palavras assumem um caráter essencialmente literal, não cabendo aí um trabalho de busca por um outro sentido que não aquele já lá. Nesse caso, atua o corpo social denominado escrevente, um mero decodificador, negando a historicidade e a ideologia na construção de sentidos.

Sobre essa divisão social do trabalho de leitura, Pfeiffer (2003) aponta que “o caminho, no texto literário, é mais tortuoso, mas o ponto de chegada é o mesmo: o sentido único e verdadeiro” (p.91). Destaca ainda que, na escola, existe uma primazia da escrita sobre a oralidade, onde tudo o que é registrado e escrito ganha status de verdade, funcionando como legitimação

dos fatos. Inclusive, a literatura oralizada, acrescenta, é comumente utilizada na escola como uma espécie de castigo.

É só na escrita que há o saber, já que tudo é retirado do livro didático: via leitura em voz alta ou via fala da professora claramente dissertativa e calcada no discurso da escrita. Não há espaços para “conversas sobre”, os alunos são atropelados por um número infinito de informações que se restringem, por exemplo, a classificações através de adjetivações. (PFEIFFER, 2003, p.91)

Para uma mudança de postura dessa prática comumente verificada nas escolas, Orlandi (2008) sugere, então, que haja uma re-definição de leitura, considerando a textualidade como um espaço aberto à significação. Dessa forma, o professor daria as condições para que seu aluno-leitor reconheça que existem outras leituras possíveis e modos de compreensão distintos. Ao falar em reconhecimento, estamos fazendo referência ao efeito-leitor, através do qual, conforme a autora, “se dá o reconhecimento – identificação do sujeito, gestos de interpretação – de uma leitura no meio de outras” (p.70). A autora defende seu posicionamento propondo que haja uma alteração na imagem que o aluno tem de texto e de leitura, trabalhando com ele, em sala de aula, o princípio de funcionamento do efeito-leitor.

E isso se faz por uma mexida na relação estrutura/acontecimento. A pergunta assim não é que texto dar, mas sermos atentos aos sentidos produzidos na variedade de textos para que o sujeito apreenda o processo mais do que acumular produtos. Não é uma questão de quantidade, mas de relação de sentidos na formação (qualitativa) de arquivos. Eu diria mesmo que não é o que se lê que importa na construção do arquivo ao contrário do que pensa tradicionalmente a construção de museus e bibliotecas. Pensando a relação arquivo-interdiscurso, o que importa é fazer o sujeito perceber que há relações de sentido que transitam. Há sentidos que se enredam, que formam filiações. Para compreender, ele precisa observar essas relações na medida em que vamos introduzindo objetivos comuns. Desse modo é que procuramos modificar a imagem que ele tem da leitura, trazendo novos elementos para sua reflexão, outras maneiras de ler. Trata-se assim de criar condições para que ele trabalhe a construção de arquivos – discursos documentais de toda ordem – que abram sua compreensão para diferentes sentidos possíveis, mesmo os irrealizados. (Ibidem, p.71)

No entanto, é preciso deixar claro que não cabe ao professor ensinar a interpretar, uma vez que cada um realiza um gesto de interpretação e de leitura e que o sujeito está ideologicamente determinado. Vale ressaltar aqui

que, conforme Orlandi (1999), embora os sentidos sempre possam ser outros, eles não podem ser qualquer um, visto que toda a interpretação é regulada por condições de produção específicas.

A institucionalização de sentidos impõe uma ilusão de literalidade. Por isso, é preciso trabalhar e colocar o sujeito-aluno em contato com o funcionamento discursivo e a multiplicidade de sentidos. É assim, na perspectiva discursiva, que se passa do nível da interpretação para o da compreensão, considerados como atitudes distintas, porém, tratados como sinônimo na sala de aula. Segundo Orlandi, “o sujeito que produz uma leitura a partir de sua posição interpreta. O sujeito-leitor que se relaciona criticamente com sua posição, que a problematiza, explicitando as condições de produção da sua leitura, compreende” (1999b, p.117). A autora, ao dizer que os sentidos são resultado de relações, explica sua afirmação destacando que “um discurso aponta para outros que o sustentam, assim como para dizeres futuros. [...] Um dizer tem relação com outros dizeres realizados, imaginados ou possíveis” (1999, p.39).

Pelo mecanismo da antecipação, num discurso, o sujeito coloca-se imaginariamente no lugar de seu interlocutor, antecipando-se, projetando uma imagem deste interlocutor, formulando os seus dizeres de acordo com o efeito que deseja (pensa que deseja) produzir nesse mesmo interlocutor. A antecipação regula a argumentação, determinando se o sujeito vai dizer de um modo ou de outro. Em uma atividade de interpretação de texto, por exemplo, situação em que está imbricada a leitura, esse mecanismo da antecipação pode ser identificado a partir da elaboração, pelo sujeito-professor, de questões a serem lidas e respondidas pelos sujeitos-alunos. Ao confeccioná-las, o sujeito-professor faz inicialmente uma representação imaginária do sujeito-aluno para, então, utilizar determinadas estratégias discursivas. Neste processo de representação imaginária, o sujeito-professor antecipa quais os possíveis saberes discursivos dos sujeitos-alunos envolvidos, o que eles provavelmente já conhecem ou não a partir da internalização de discursos anteriores.

No que diz respeito à leitura, pode-se estudar as condições de sua produção. O que é lido, seus elementos, o dito e o não-dito, devem ser relacionados aos protagonistas do discurso – quem escreveu, para quem escreveu – e ao posicionamento desses protagonistas na sociedade. Sem esquecer que as formações imaginárias regulam as condições de produção da leitura: tanto do locutor em relação ao seu leitor virtual (a imagem de leitor que o texto traz consigo), quanto do leitor real em relação ao referente e ao locutor do texto. (CAVALCANTI, 2006, p. 2)

Quando se fala sobre o mecanismo de funcionamento da formação imaginária, torna-se oportuno enfatizar também os conceitos de leitor virtual/ideal e leitor real, que são trabalhados de forma articulada por Orlandi (1999b). A autora ratifica a leitura como um espaço de produção de sentidos no qual atua a historicidade dos sujeitos, e, para entender como funciona a relação entre estes dois tipos de leitores, é necessário primeiro desconstruir a ideia de homogeneidade transmitida pela também ideia de unidade textual. O texto deve ser visto como uma produção de um sujeito-autor visando a um interlocutor, um leitor virtual, projetado, inserido num processo onde atua o mecanismo de formação imaginária, que regula o funcionamento discursivo.

Há um leitor virtual inscrito no texto. Um leitor que é constituído no próprio ato da escrita. Em termos do que denominamos “formações imaginárias” em análise de discurso, trate-se aqui do leitor imaginário, aquele que o autor imagina (destina) para seu texto e para quem ele se dirige. Tanto pode ser um seu “cúmplice” quanto um seu “adversário”. Assim, quando o leitor real, aquele que lê o texto, se apropria do mesmo, já encontra um leitor aí constituído com o qual ele tem de se relacionar necessariamente. (ORLANDI, 1999b, p.9)

Pensando a leitura como um espaço de (re)significação (re)construção de sentidos, é necessário considerar, então, o leitor real como um sujeito-leitor que não se relaciona com o texto em si, mas sim com outros sujeitos, como aponta Orlandi (1999b), deixando agir a sua historicidade, sua formação discursiva, sobre a incompletude do espaço simbólico. Duas situações decorrem daí: na primeira, considerando uma determinada condição de produção, os sentidos a serem estabelecidos por esse leitor real podem ser os mesmos daqueles imaginados pelo sujeito-autor. Para isso, considerando a heterogeneidade discursiva, esse leitor real apresentaria, então, uma formação discursiva alinhada à do sujeito-autor e reconheceria, por conta desta

confluência de FDs, saberes discursivos que orbitam no interdiscurso. Já, na segunda possibilidade, o leitor real, considerando-se a sua historicidade e não compartilhando da mesma formação discursiva do sujeito-autor, pode estabelecer outros gestos de leitura, decorrentes de outros gestos de interpretação, trazendo outros sentidos possíveis a partir de uma mesma materialidade discursiva. Assim, “o sujeito-leitor real (...) não necessariamente irá se reconhecer no leitor-virtual e, conseqüentemente, poderá recusar e rejeitar uma leitura considerada ‘previsível’” (MARIANI, 2003, p.112).

Aceitar, recusar ou rejeitar uma leitura prevista pelo sujeito-autor é parte integrante da dinâmica do dizer e, segundo Orlandi, caracteriza a tensão existente na linguagem, notadamente marcada por processos parafrásticos, “que permitem a produção do mesmo sentido sob várias de suas formas (matriz da linguagem)” (1999b, p.20), e polissêmico, “responsável pelo fato de que são sempre possíveis sentidos diferentes, múltiplos (fonte da linguagem)” (ibidem). Esses processos vão determinar dois tipos de leitura: a parafrástica e a polissêmica.

De acordo com Orlandi (1999b), na leitura parafrástica, o sujeito-leitor é apenas um decodificador do processo, reproduzindo o sentido que já estaria lá (o mesmo), sem desconstruir a aparente homogeneidade do texto. Em seu gesto de leitura, repete apenas o sentido previsto, aceitando a ilusão de que existe uma relação direta entre o texto e o que ele significa. Já na leitura polissêmica, existe a ruptura dos processos de significação. O sujeito-leitor compreende, vai além da ilusória literalidade apresentada pelo texto, momento em que age a sua historicidade, trazendo à tona outro(s) sentido(s) em seu gesto de leitura.

Considerando nesta reflexão a questão da leitura e a relação entre professor e aluno, é oportuno mobilizar também neste estudo a noção de relações de forças, que evidencia o lugar do sujeito no discurso como elemento determinante de suas formulações. Nessa ótica, as palavras do sujeito falando a partir de um lugar de professor, por exemplo, vão significar de um modo completamente diferente do que se ele falar do lugar de aluno. Diante das relações hierarquizadas da sociedade, as palavras do professor terão mais

força e poder e significarão mais que as do aluno. Daí a determinação do processo de leitura efetuado pelo sujeito-professor.

É a partir da antecipação que se pode falar do lugar do outro, determinando o efeito-leitor, explicado da seguinte forma:

se temos, de um lado, a função-autor como unidade de sentido formulado, em função de uma imagem de leitor virtual, temos, de outro, o efeito-leitor como unidade (imaginária) de um sentido lido. Tanto a função-autor como o efeito-leitor atestam que no discurso o que existem são efeitos de sentidos variados, dispersos, descontínuos, sendo sua unidade construção imaginária (onde intervêm a ideologia e o inconsciente). Vale assim dizer que o efeito-leitor é uma função do sujeito como a função-autor. É um efeito porque resulta desses confrontos (...) (ORLANDI, 2008, p. 65-66)

Complementando as explicações de Orlandi (2008) sobre efeito-leitor, Cavalcanti (2006) traz que o sujeito-leitor, interpelado pela ideologia e inscrito em uma dada formação discursiva, a partir de seus gestos de interpretação e identificação com uma ou outra formação discursiva, diferencia-se do leitor ideal, imaginado, pelo fato de que pode promover gestos de leitura diferentes daqueles previstos pelo sujeito-autor do texto, produzindo diferentes efeitos de sentido.

## 2.5 Leitura: uma abordagem discursiva

Antes de direcionar o foco para uma abordagem discursiva, é necessário, primeiro, apresentar aspectos relacionados à abordagem tradicional da interpretação de texto em sala de aula. A escola, enquanto espaço de formação de um sujeito crítico, tem um papel fundamental no desenvolvimento das potencialidades de seus alunos no que diz respeito à leitura e interpretação de textos. No entanto, segundo Kleiman (2004), as instituições de ensino têm fracassado nessa tarefa. Antunes (2003) aponta como uma das causas para o insucesso a forma como é trabalhada atualmente a leitura. Para ela, a escola tem focado seus esforços apenas no desenvolvimento das habilidades mecânicas de decodificação da escrita,

suprimindo, muitas vezes, a reflexão e o diálogo com o texto. Além disso, o problema ganha proporções ainda maiores se for considerado o sistema de avaliação tradicional, como ilustra Ghelli (2002), trazendo como exemplo a disciplina de Língua Portuguesa. Segundo ela, a leitura não é avaliada em termos de compreensão, pois prevalecem questões com respostas já explícitas, óbvias, no texto.

Esse tipo de leitura está inserido em uma concepção estruturalista. Sob essa ótica, os textos são pouco explorados, sendo utilizados, na maioria das vezes, como pretexto para o ensino de vocabulário e gramática. Neste caso, a leitura praticamente não acrescenta em nada ao aprendizado efetivo do aluno-leitor (REIS, 2014).

Como consequência, os livros didáticos, na concepção estruturalista de leitura, ultrapassam a condição de material de apoio e passam a ganhar destaque nas atividades de interpretação de texto, como aponta Coscarelli e Cafiero, estabelecendo “não só as bases teóricas como também as metodológicas do trabalho com compreensão de textos na sala de aula” (2002, p.1). Sobre as atividades de interpretação de texto alicerçadas quase que única e exclusivamente sobre o livro didático, as autoras descrevem que

as questões costumam ser perguntas objetivas, bastando ao aluno copiar as respostas. Além dessas, há perguntas muito subjetivas ou genéricas, cujas respostas independem do texto lido. Por trás de atividades dessa natureza, há uma concepção de que a língua é um código, que está pronta e independe das condições em que é produzida. (...) Nos livros didáticos, as questões gramaticais normalmente recebem mais ênfase do que aquelas que exploram níveis de compreensão, ou o desenvolvimento de estratégias de leitura e a produção de sentidos. Elementos não verbais como imagens, diferentes estilos e cores das fontes, não costumam ser objeto de análise. (2002, p.2)

Enxergar o texto apenas como um repositório de mensagens e informações ou como um conjunto de elementos gramaticais é uma prática recorrente, hoje, nas escolas, destaca Kleiman (2004). Além disso, conforme Kato (1999), outra situação que denuncia falhas no ensino da leitura é a preocupação que os estudantes têm em atender às expectativas do professor e não as suas. Essa tendência conduz a atividade de interpretação de texto para

um caminho sinuoso, no qual impera o mecanicismo e a institucionalização de sentidos, com perguntas elaboradas a partir de questionários fechados que não consideram outras respostas possíveis, e respostas baseadas apenas em cópias literais ou construções muito próximas de expressões extraídas do texto.

Quanto à representação da linguagem que está em funcionamento no contexto escolar, percebemos inicialmente que se entende esta como tendo os sentidos colados às palavras, já que, por exemplo, os exercícios são todos descontextualizados. (...) Sempre que na enunciação do professor evidencia-se a não relação direta e unívoca entre as palavras e as coisas, o professor “controla” a lacuna com “pistas” que restringem o campo das possíveis interpretações a uma só. Ou seja, a representação da língua e de sua metalinguagem, conseqüentemente, é tão forte na sua condição de imutável, literal, unívoca, controlável (...) que, nos momentos em que sua opacidade vem à tona, é preciso eliminá-la através de uma total transparência, como se essa fosse, constitutivamente, característica da linguagem. Indo de encontro com a concepção de literalidade da linguagem temos a denominação que é dada a certas aulas como sendo de: atividade de “leitura e interpretação”. Ler e interpretar são, então, duas atividades distintas: é como se pudéssemos, primeiro, apenas ler (decodificar) e, posteriormente, interpretar (trabalho de reflexão sobre o sentido que é inerente à palavra). (PFEIFFER, 2003, p.90)

O apego ao pragmatismo dos livros didáticos e a condução de atividades enfadonhas, engessadas, podem apresentar resultados interessantes para um diagnóstico de como estão sendo conduzidas as atividades de interpretação de texto em muitas escolas do país. Com o aporte teórico-metodológico da Análise de Discurso de Linha Francesa, o texto aqui será trabalhado sob a ótica discursiva, como um espaço heterogêneo, marcado por diferentes formações discursivas, no qual circulam discursos outros e se relacionam língua e ideologia, abrindo possibilidades para a constituição de outros sentidos.

Pêcheux (2006) trabalha as questões envolvendo a interpretação estabelecendo um panorama que resgata e compara o pensamento religioso e o natural/positivista acerca desse tema. Conforme o filósofo francês, em ambos, a interpretação não foi priorizada no processo de constituição de sentidos, “(...) pois, o real: a gente se depara com ele, dá de encontro com ele, o encontra” (p.29). No pensamento religioso, o sentido é determinado por Deus; no positivista, pela experimentação. Nesse caminhar, foram os

estruturalistas que tentaram chegar mais próximos da interpretação, criticando o real, o sentido já dado, considerando que todo fato já é uma interpretação. No entanto, como atesta Pêcheux, o estruturalismo se dedicou muito mais a descrever os arranjos textuais em detrimento da própria interpretação, retomando, de certa forma, a lógica de uma estrutura de enunciado transparente e homogêneo.

Interpretar textos não é o mesmo que interpretar sentidos. Portanto, é na Análise de Discurso de Linha Francesa que o funcionamento discursivo ganha prioridade, e a leitura é vista sob a forma de um dispositivo teórico, não mais como decodificação (o que o texto quer dizer).

E é neste ponto que se encontra a questão das disciplinas de interpretação: é porque há o outro nas sociedades e na história, correspondente a esse outro próprio ao linguajero discursivo, que aí pode haver ligação, identificação ou transferência, isto é, existência de uma relação abrindo a possibilidade de interpretar. E é porque há essa ligação que as filiações históricas podem-se organizar em memórias, e as relações sociais em redes de significantes. (PÊCHEUX, 2006, p. 54)

Pelo exposto, fica claro que, para a AD, todo enunciado apresenta pontos de deriva de sentidos e abre espaço para a interpretação. Vale ressaltar aqui que, apesar de pertencer à área da Linguística, a AD apresenta especificidades que a diferem da Linguística Textual. Esta última, desenvolvida na década de 1960, nos Estados Unidos e Europa, cujo interesse eram os estudos dos “processos de produção, recepção e interpretação dos textos, a partir da reintegração do sujeito e da situação de comunicação em seu escopo teórico” (MUSSALIM; BENTES, 2001, p.16). A Linguística Textual leva a discussão da construção dos sentidos para além do nível linguístico, considerando o texto como objeto construído na vida em sociedade. Na Linguística Textual, o sujeito é psicossocial, consciente. Para a AD, o sujeito é interpelado de modo inconsciente pela ideologia “para que se produza o dizer” (ORLANDI, 1999, p.46). Outro ponto de divergência tem a ver com o sentido, o qual a Linguística Textual diz que emerge a partir da interação social e cognitiva - e é na língua que ocorre essa interação. No entanto, para a Análise de Discurso, o sentido não seria produzido a partir de uma interação social e

cognitiva, e sim da posição que o sujeito, filiado a uma determinada formação discursiva, ocupa no discurso.

Ao explicar o dispositivo analítico da AD, Orlandi (1999) reforça a questão da presença de múltiplos sentidos no texto. Segundo ela, os textos “não são documentos que ilustram ideias pré-concebidas, mas monumentos nos quais se inscrevem as múltiplas possibilidades de leituras” (p.64). Essa afirmação leva a pensar ainda sobre as condições de produção do discurso, haja vista que o contexto sócio-histórico, ideológico, implica deslizamento de sentidos. Rezende (1997) aponta que o sentido não está no texto, mas fora dele, destacando a exterioridade do texto, a historicidade, e o leitor enquanto lugar de sentido.

A compreensão de um texto depende das condições de produção da leitura. Entram em jogo a historicidade do texto e do leitor. Sujeitos e sentidos, na perspectiva discursiva, são historicamente determinados. “Determinados” deve ser entendido no sentido de “ser constitutivo”. (p. 46)

Conforme Orlandi (1999), essa exterioridade, para ser inscrita no interior da textualidade, é suprimida pelo interdiscurso. Ou seja, todas as “formulações já feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos” (p. 33). Nos gestos de interpretação, estão importantes pistas que evidenciam o trabalho da ideologia na interpelação do sujeito e a forma como opera no deslizamento dos sentidos. Pêcheux (1969) diz que esses gestos – incluem-se aqui também os gestos de leitura - devem ser vistos como atos ao nível simbólico. As expressões gestos de interpretação e de leitura, trabalhadas pelo filósofo francês, só podem ser compreendidas dentro da esfera discursiva, pois estão diretamente associadas aos efeitos de sentidos produzidos na relação entre sujeito, língua e história. Esses gestos devem ser pensados como práticas simbólicas, considerando as posições ocupadas pelo sujeito no discurso e as respectivas significações que derivam dessas posições, de compromissos com determinadas formações discursivas, das circunstâncias de enunciação e da memória.

Segundo a abordagem discursiva, a leitura, como prática discursiva, é um processo que prevê construção e reconstrução de sentidos, relacionando-

se sempre com a memória discursiva (CAZARIN; LASSEN, 2008). Portanto, ao ler, o sujeito-leitor está realizando um gesto de leitura, mobilizando elementos do interdiscurso e os já-ditos inseridos no texto e reconhecendo (e atualizando) as condições de produção do discurso.

A interação do leitor com o texto, ou seja, a construção de sentidos vai depender de outras leituras e de um conhecimento ou não, do contexto sócio-histórico cultural político e econômico no qual o texto foi produzido e/ou está sendo veiculado. Portanto, a prática discursiva da leitura vai ocorrer à luz da memória discursiva, pois o sujeito vai desconstruir e reconstruir o texto à medida que faz inferências, produz subentendidos e reconhece textos já lidos no corpo do novo texto. (CAZARIN; LASSEN, 2008, p.64)

Quando se fala em interpretação de textos na escola, está imbricada aí a questão da leitura. Na abordagem tradicional da interpretação de texto, o leitor assume uma posição passiva diante do texto. Nessa linha teórica, seria privilegiado o modelo ascendente de leitura (*bottom up*), onde o leitor, segundo Nuttall (1996), capta o sentido geral do texto com base nas informações fornecidas pelo próprio texto, e “a compreensão do texto é, nesta concepção de leitura, independente do contexto, bem como independente do sujeito leitor” (MACHADO, 2010, p.20).

A abordagem tradicional, por não contemplar os efeitos de sentido produzidos pelo sujeito-leitor e nem as condições de produção, é criticada por Coracini (2010). Para a autora, “o leitor seria, então, o receptáculo de um saber contido no texto, unidade que é preciso capturar para construir o sentido” (2010, p. 14).

Segundo Scaramucci (1995), na maioria das escolas públicas brasileiras, a concepção ascendente de leitura é bastante incentivada por, supostamente, facilitar o trabalho do professor durante uma atividade de interpretação de texto, já que, de acordo com Nuttall (1996), este modelo de leitura é baseado apenas na decodificação, no qual o trabalho de interpretação de texto está focado apenas no vocabulário e na gramática, e o significado do texto reside no próprio texto. Scaramucci explica que, pelo modelo ascendente, um determinado texto traria apenas um único sentido possível, que é aquele extraído de antemão pelo docente durante a elaboração da atividade, não

considerando outros sentidos que poderiam surgir com os gestos de leitura dos alunos. Entende-se, assim, que o resultado disso seriam atividades de leitura que privilegiam perguntas bem simples e diretas, cujas respostas são facilmente encontradas no texto, sem margem para outros gestos de leitura.

Ler, compreender e interpretar não estão dissociados e, dentro da abordagem discursiva, constituem elementos importantes no processo de produção de sentidos pelo sujeito, criando espaços de significância e possibilitando gestos de interpretação e de leitura, como atesta Orlandi (1996). E são justamente esses espaços que abrem fendas para o equívoco, o deslize da língua. Aqui, a leitura é vista como trabalho simbólico, como produção de sentidos, na qual o leitor passa à condição de interlocutor.

Do ponto de vista discursivo, é importante salientar a diferença entre ler, compreender e interpretar, não só para que estes termos não sejam equivocadamente tratados como sinônimos, mas também para enfatizar o nível de relação do sujeito com a significação. Orlandi (1999b) diz que, ao ler, o sujeito naturalmente atribui sentido. No entanto, este sentido atribuído pode ser uma repetição de um sentido convencionado, dicionarizado, uma mera decodificação de palavras, e está no nível do inteligível, considerado o nível mais básico de uma cadeia ascendente de leitura, que contempla ainda, em ordem crescente de complexidade, os níveis interpretável e compreensível, respectivamente. Conforme a autora, o inteligível refere-se apenas à decodificação, bastando apenas os interlocutores falarem o mesmo idioma, por exemplo, para que as palavras possam ser entendidas. Diferente do que acontece no nível interpretável, no qual a atribuição de sentido engloba também o contexto linguístico, a coesão. Já no nível compreensível, o sujeito deve ser capaz de entender o funcionamento discursivo e a maneira como ocorre a produção de sentidos, levando-se em conta o contexto e relacionando enunciado/enunciação. Complementando, Orlandi diz que compreender é

saber que o sentido poderia ser outro. Ter acesso à compreensão é atingir (desconstruir) a relação enunciação/enunciado, formulação/constituição do sentido. É chegar no domínio em que se elaboram as consequências da ilusão do sujeito. O sujeito que produz uma leitura a partir de sua posição, interpreta. O sujeito-leitor que se relaciona criticamente com sua posição, que a problematiza, explicitando as condições de produção de sua leitura, compreende. A compreensão, no entanto, supõe uma relação com a cultura, com a história, com o social e com a linguagem, que é atravessada pela reflexão e pela crítica. (1999b, p.115-116)

A partir da noção do que é ler, interpretar e compreender, ao se deparar com um texto, é necessário que também fique claro que ele, empiricamente falando, muitas vezes é composto por letras, imagens, com começo, meio e fim, e trazendo uma ilusão de transparência, de unidade fechada. No entanto, sob a ótica discursiva, o texto deve ser pensado como uma textualização do discurso, como objeto simbólico, aberto ao equívoco da língua, característica que possibilita o trabalho da interpretação. Nesse sentido, Orlandi compara o texto a um jogo, no qual há sempre um espaço simbólico aberto, oferecendo ao sujeito a possibilidade de “significar e se significar indefinidamente” (2008, p.65).

Considerando essa incompletude característica do espaço simbólico, terreno onde também coabitam o silêncio, o não-dito, o implícito, Orlandi ressalta que o sujeito, marcado pela heterogeneidade de suas formações discursivas, “se encontra sempre com a necessidade de dar sentidos” (1996, p.64). E corroborando a afirmação, Rodriguez acrescenta que, para a AD, a interpretação se encontra na base desse mecanismo de constituição de sentidos.

Não há sentidos dados: estes são construídos por/através de sujeitos inscritos numa história, num processo simbólico duplamente descentrado pelo inconsciente e pela ideologia. Isto é, os sujeitos têm um papel ativo, determinante, na constituição dos sentidos, mas este processo escapa ao seu controle consciente e às suas intenções. Interpretação é, assim, construção de sentidos – e não descoberta de sentidos já-dados. Interpretação é ideologia, que determina o sentido (e não o “oculta” nem se “afasta” dele). (2003, p.51)

Sobre interpretação, Rezende (1997) diz que ela é uma atividade sócio-historicamente administrada, cuja relação entre o sujeito e o trabalho de interpretação e entre o sujeito e a linguagem varia conforme as condições de

produção. É a partir de sua historicidade que o sujeito reconhece (ou não) as condições de produção do texto e promove seus gestos de leitura e a construção de sentidos. Nesse processo, o sujeito acessa a memória discursiva para fazer o entrelaçamento de discursos outros que circulam no interdiscurso e reunir os elementos que lhe possibilitem a compreensão do texto. Conforme Coracini, “o olhar vem de dentro do sujeito, inteiramente impregnado por sua subjetividade, que se constitui do/no exterior, por sua historicidade” (2005, p. 23)

Pêcheux chama de memória de leitura a memória discursiva do sujeito-leitor enquanto este realiza o gesto de leitura. Desse modo, o autor descarta qualquer possibilidade de comparação entre esta memória de leitura com acumulação de conteúdos. Segundo ele, memória de leitura é

aquilo que permite ao leitor brasileiro restabelecer os implícitos, os não-ditos, os estereótipos. (...) a memória aqui é vista não como uma acumulação de conteúdos, um espaço pleno e homogêneo, mas como “um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos, de regularização... Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos”. (1983, p.267)

Essa memória de leitura apresentada pelo sujeito-leitor brasileiro, através de sua relação com a linguagem, aponta Orlandi (2008), é formada no período que compreende desde o Brasil Colonial até a Modernidade, um percurso onde os sentidos foram sendo sedimentados, conforme as leituras e as condições de produção apresentadas em diferentes épocas. A autora afirma ainda que “há uma história de leitura do texto e há uma história de leitura dos leitores” (Ibidem, p.62), baseada no fato de que, segundo ela, quando mudam-se as condições de produção de leitura, um texto não é lido pelo mesmo leitor do mesmo jeito. Ou seja, esse texto passa, então, a ser “lido de maneiras diferentes em diferentes épocas, por diferentes leitores” (p.62). Dessa maneira, fica clara, aqui, a importância da historicidade do sujeito para o entendimento de como se dá a produção dos efeitos de sentido em um dado momento histórico.

Ainda com relação à memória, novamente recorreremos ao conceito de interdiscurso para ilustrar o funcionamento do processo discursivo que

envolve a sedimentação de sentidos na memória de leitura. Conforme Orlandi, “para que minhas palavras tenham sentido é preciso que elas já façam sentido. E isto é efeito do interdiscurso” (1999, p.33). Por isso, qualquer formulação feita leva em conta a historicidade, o saber discursivo já constituído e que possibilitou o dizer em um contexto diferente. A autora apresenta também um outro conceito de memória, a institucionalizada, que se relaciona com a memória constitutiva, o interdiscurso, no processo de constituição de sentidos. Segundo ela, a memória institucionalizada é o arquivo, o discurso documental para a AD, mediado pelas instituições e estabilizador de sentidos (ORLANDI, 2002).

Na escola, se pensarmos o aluno como sujeito-leitor, seu gesto de interpretação e de leitura é determinado por um dispositivo ideológico, fazendo com que ele não só (re)produza, mas também transforme ou desloque sentidos. Considerando a historicidade, vale ressaltar que esse sujeito-leitor está imerso na tensão entre processos parafrásticos e polissêmicos. Assim, ao atribuir sentido a um objeto simbólico, busca dizer o novo, o diferente; no entanto, utiliza esses outros dizeres para dizer a mesma coisa, pois, como diz Orlandi, “não há sentido sem repetição, sem sustentação no saber discursivo” (1999, p.38). Convém lembrar que o texto, enquanto materialidade discursiva, deve ser visto como um lugar onde existem várias possibilidades de sentido, que varia conforme as condições de produção, característica que deve ser levada em conta na compreensão do texto do ponto de vista discursivo, como aponta Rezende (1997).

Quando se fala em processo parafrástico, na repetição em nível discursivo, não quer dizer que não existe um movimento de resignificação de sentidos através do processo de leitura. Muito pelo contrário. Em uma sala de aula, se for apresentado um texto (objeto discursivo) e solicitado aos alunos que o interpretem, sem amarras, provavelmente haverá diferentes produções de sentido. Isso porque, segundo Indursky,

cada sujeito-leitor, tendo a sua própria história de leituras, pode estabelecer relações diversas, mobilizando uma interdiscursividade diferente daquela do sujeito-autor. Isso igualmente integra suas condições de produção de leitura. Por conseguinte, a cada novo sujeito-leitor, novas relações podem ser estabelecidas, novas leituras podem ser produzidas, novos efeitos de memória podem ser mobilizados, novas interpretações podem ser projetadas. E é esse trabalho discursivo de atribuição de sentidos, instaurado pela produção da leitura, que o constitui em sujeito-leitor. Diria mesmo que a prática discursiva da leitura instaura uma disputa de interpretações entre o sujeito-leitor, o sujeito-autor e todas as outras vozes anônimas provenientes do interdiscurso, pelo viés do efeito-texto. (INDURSKY, 2001, p.36-37)

Considerando-se a prática discursiva da leitura e uma postura crítica do sujeito-leitor, é possível observar os movimentos de construção e reconstrução de sentidos a partir de um texto aparentemente homogêneo. Como a língua é sujeita ao equívoco, existem lacunas que reclamam sentido, e é aí que o sujeito-leitor vai atuar na ressignificação do texto, por meio de uma prática de leitura historicizada, que mobiliza a interdiscursividade, os já-ditos, produzindo um novo efeito-texto. Para Indursky, é a partir da desconstrução do efeito-texto que o sujeito-leitor desestabiliza sentidos até então tidos como estabilizados, “produzindo uma leitura que se afasta fortemente dos sentidos pretendidos pelo sujeito-autor” (2001, p.38).

Marcada pelo discurso pedagógico em todas as suas instâncias, é na escola que se podem observar as chamadas relações de força do discurso. Nessa perspectiva, conforme Orlandi (1999), as palavras vão significar de modo diferente dependendo do lugar de onde o sujeito fala. Como já fora afirmado anteriormente, em uma instituição de ensino, onde as relações são hierarquizadas, a fala de um professor, por exemplo, tem mais poder que a de um aluno. Essa constatação traz uma reflexão necessária ao processo de escolarização que estabelece um gesto de leitura oficial, seja por meio de atividades pedagógicas engessadas propostas pelos professores ou seja pelo apego incondicional ao conteudismo dos livros didáticos.

### 3. METODOLOGIA

No sentido de contemplar os objetivos propostos neste estudo, será adotada a abordagem de pesquisa qualitativa, não só por entender que este tipo de abordagem poderá atender de forma mais eficaz o desenvolvimento dos processos analíticos desta investigação, mas também e principalmente porque a AD trabalha apenas de forma qualitativa. No entanto, a utilização neste estudo da nomenclatura “qualitativa” responde muito mais às necessidades da área da Educação, a qual desenvolve trabalhos com estas duas abordagens. Segundo Minayo,

a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais<sup>13</sup>, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (1994, p. 21-22)

Já o suporte metodológico para análise será fornecido pela Análise de Discurso de Linha Francesa, visto que esta pesquisa tem como foco mergulhar no funcionamento do discurso, desvelando os atos simbólicos de produção de sentido. Não se trata aqui de trabalhar a língua como um sistema fechado. Pelo contrário, a ideia é justamente trabalhar a relação entre língua, discurso e ideologia, pois, conforme Pêcheux (1988), não existe discurso sem sujeito, assim como não há sujeito sem ideologia. Em seus estudos, reforça que o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia, mostrando que é dessa forma que a língua faz sentido. Segundo Lima,

---

<sup>13</sup> É importante lembrar que Pêcheux, ao formular a base teórica da AD, criticou e interveio teoricamente em aspectos epistemológicos das Ciências Sociais, os quais considerou inconsistentes porque sustentam a transparência da linguagem e não levam em conta a interpelação ideológica.

o que interessa à Análise de Discurso é a “ordem significativa”, entendida como a forma de ordenação da língua que dá acesso aos modos de produção do sentido. Assim sendo, a tarefa do analista não é atravessar a estrutura linguística buscando alcançar um conteúdo, um sentido verdadeiro que ali se encontraria, mas apontar os “gestos de interpretação” – atos simbólicos de produção de sentidos – dos sujeitos na constituição do sentido em sua materialidade linguística e histórica. (2013, p.131)

Dessa forma, como destaca Orlandi (1999), a preocupação da Análise de Discurso não é procurar um sentido verdadeiro, utilizando chaves de interpretação. Para a autora, essas chaves não existem, o que existe é método, a partir da construção de um dispositivo teórico. É importante ressaltar ainda que, na AD, uma análise não é igual a outra, já que cada analista pode trabalhar de diferentes formas para atender os objetivos propostos em sua pesquisa.

Por isso, distinguimos entre o dispositivo teórico da interpretação (...) e o dispositivo analítico construído pelo analista a cada análise. Embora o dispositivo teórico encampe o dispositivo analítico, o inclua, quando nos referimos ao dispositivo analítico, estamos pensando no dispositivo teórico já “individualizado” pelo analista em uma análise específica. Daí dizermos que o dispositivo teórico é o mesmo, mas os dispositivos analíticos, não. O que define a forma do dispositivo analítico é a questão posta pelo analista, a natureza do material que analisa e a finalidade da análise. (ORLANDI, 1999, p.27)

Sobre o dispositivo analítico, vale destacar também que o analista, tendo em vista os objetivos propostos, pode mobilizar conceitos diferentes daqueles mobilizados por outro analista, e vice-versa. É esse gesto de análise na formulação de questões que atendam a necessidades específicas de investigação que vai diferenciar uma análise de outra, possibilitando diferentes recortes conceituais (ORLANDI, 1999). Portanto, o dispositivo analítico da Análise de Discurso, que norteia o estudo em questão, não segue uma metodologia pré-determinada, ou seja, foi construído com base na definição do corpus e dos questionamentos formulados pelo analista.

Aproximando a noção de interpretação e de gesto, Orlandi traz que gestos de interpretação são uma prática simbólica, “uma prática discursiva que intervém no real do sentido (...) O gesto do analista é determinado pelo

dispositivo teórico, enquanto o gesto do sujeito é determinado por um dispositivo ideológico” (2008, p.25-26).

O dispositivo ideológico de interpretação do sujeito vem carregado de uma memória (uma filiação nas redes de sentidos – o interdiscurso) que, entretanto, aparece negada como se o sentido surgisse lá. Isto porque a memória discursiva (o interdiscurso) se estrutura pelo esquecimento: esquecemos como os sentidos se formam de tal modo que eles aparecem como surgindo em nós. Este dispositivo ideológico da interpretação funciona no espaço da relação linguagem/mundo. Os sujeitos são submetidos ao acaso e ao jogo mas também à memória e à regra. Face à imprevisibilidade da relação do sujeito aos sentidos, toda formação social tem formas de controle da interpretação institucionalmente (mais ou menos) desenvolvidas que são historicamente determinadas. (Ibidem, p.28)

Convém destacar, portanto, que a leitura de arquivos pelo analista deve ser feita de forma a considerar a historicidade na sua produção e multiplicidade de sentidos existentes nesta aparente estabilidade. Ora, se não há sentidos literais “guardados em algum lugar – seja o cérebro ou a língua – e que ‘aprendemos’ a usar” (ORLANDI, 1999), esse mesmo analista deve construir dispositivos de análise que permitam colocar em evidência os gestos de interpretação, reforçando que os sentidos variam conforme as filiações do sujeito a uma determinada formação discursiva. Nesse processo, as atenções devem estar voltadas ao trabalho da ideologia e do inconsciente na determinação dos sentidos.

Orlandi (1999) alerta para o fato de que, no dispositivo de análise adotado, o analista deve desvelar os gestos de interpretação ligados aos processos de identificação dos sujeitos, descrevendo a relação desse sujeito com a memória. Outro ponto a ser observado, segundo ela, é que a descrição e a interpretação acabam se inter-relacionando no processo de análise. Por isso, para que o dispositivo possa ser validado e atender aos objetivos propostos da investigação, é necessário que o analista saiba diferenciar descrição de interpretação.

A interpretação, como explica Orlandi (1999), surge em dois momentos. No primeiro, o analista deve considerar que a interpretação faz parte do objeto de análise, ou seja, que o sujeito que fala interpreta. Sendo assim, o analista precisa descrever esse gesto de interpretação do sujeito que

constitui o sentido submetido à análise. Já no segundo momento, o analista deve compreender que não existe descrição sem interpretação e que ele próprio está envolvido na interpretação. Com isso, é necessário que seja introduzido um dispositivo teórico para intervir na relação do analista com os objetos simbólicos analisados, justamente para que seja produzido um deslocamento que permita que o analista trabalhe no entremeio da descrição com a interpretação.

O que se espera do dispositivo do analista é que ele lhe permita trabalhar não numa posição neutra mas que seja relativizada em face da interpretação: é preciso que ele atravesse o efeito de onipotência do sujeito. Esse dispositivo vai assim investir na opacidade da linguagem, no descentramento do sujeito e no efeito metafórico, isto é, no equívoco, na falha e na materialidade. No trabalho da ideologia. (...) Por isso é que dizemos que o analista de discurso, à diferença do hermeneuta, não interpreta, ele trabalha (n)os limites da interpretação. Ele não se coloca fora da história, do simbólico ou da ideologia. Ele se coloca em uma posição deslocada que lhe permite contemplar o processo de produção de sentidos em suas condições. (ORLANDI, 1999, p.60-61)

Assim, conforme a autora, ao definir o dispositivo analítico, o analista deverá ter em mente que seu papel não é interpretar, e sim compreender o funcionamento discursivo do texto, seja ele verbal ou não verbal, estando sempre atento à produção de sentidos que variam conforme a posição ocupada pelo sujeito no discurso, sua historicidade e sua filiação a uma formação discursiva.

### 3.1 Descrição dos sujeitos

Os sujeitos envolvidos na presente pesquisa são alunos de cursos técnicos de uma escola pública de Pelotas-RS. Para efeito de estudo, foram selecionadas aleatoriamente turmas de nível médio e pós-médio, preservando-se apenas a equivalência de nível de adiantamento. A aplicação da atividade de Interpretação de Texto foi feita por professores de Língua Portuguesa que, na oportunidade, ministravam a disciplina para as referidas turmas.

### 3.2 O corpus da pesquisa

Assinada pelo cartunista César Augusto Vilas Bôas, o Pelicano, a charge utilizada na atividade foi publicada em junho de 2013, no Jornal Bom Dia (SP). O material, intitulado “Virtual”, faz alusão à série de passeatas desencadeadas em diversos estados brasileiros como forma de protesto, num primeiro momento, contra o aumento das passagens de ônibus em várias capitais. Depois, o movimento ganhou corpo, principalmente com a ajuda das redes sociais, através das quais os participantes se organizavam para marcar o dia e o local para novas manifestações, então, contra tudo aquilo que consideravam errado no país. E foi justamente esta a característica explorada na charge bem-humorada do periódico paulista: o uso da internet para conectar simpatizantes e defensores de uma determinada causa e organizá-los em grupos.

A pilotagem da atividade funcionou da seguinte maneira: foi apresentada aos professores uma lista com 14 charges, pré-selecionadas aleatoriamente pelo pesquisador. A instrução era para que o grupo de docentes entrasse num consenso e escolhesse uma única charge, a mesma para todos.

Após essa etapa, cada professor teve de elaborar seu próprio enunciado, com questões voltadas à interpretação textual que não poderiam ser reveladas ao colega de profissão, para não direcionar os sentidos produzidos e, por consequência, previstos pelos professores. A ideia era garantir também um universo mais amplo de respostas por parte dos alunos e ainda criar um ambiente favorável para uma análise/relação entre os gestos de interpretação dos alunos e aqueles esperados pelos professores que elaboraram os enunciados da atividade, a partir de suas filiações ideológicas, e também dos efeitos e direcionamentos de sentidos aí envolvidos, de forma a atender os objetivos específicos estabelecidos nesta pesquisa.

A atividade em questão foi mediada pelo Facebook, um dos ambientes virtuais mais populares e largamente utilizados pelos jovens. A escolha deveu-se ao fato de que o “Face”, como é conhecido no Brasil, conta com 76 milhões de usuários, o que faz do país sul-americano o terceiro no

mundo nesta categoria, perdendo apenas para Estados Unidos e Índia, segundo dados divulgados pela direção-geral do Facebook no Brasil.

Utilizando-se desta rede social, onde 96%<sup>14</sup> dos jovens internautas possuem perfil cadastrado, foram criados grupos para cada uma das turmas, nos quais foi postada a charge e os enunciados elaborados pelos professores. A partir daí, os alunos foram adicionados aos seus respectivos grupos, momento em que receberam todas as orientações para a realização da tarefa de casa, já que o objetivo era evitar possíveis interferências dos próprios colegas de sala durante o desenvolvimento da atividade.

### 3.3 Dispositivo analítico e procedimentos de análise

Tendo como base o dispositivo teórico fornecido pela Análise de Discurso de Linha Francesa, que é o mesmo para todo analista, será adotado um dispositivo analítico particularizado para mostrar como se dá a produção de sentidos resultantes dos gestos de leitura dos sujeitos-alunos em relação aos sentidos produzidos pelo sujeito-professor, estes últimos apontados pelos próprios docentes ao revelarem quais eram as respostas esperadas por eles ao formularem os enunciados da atividade de interpretação de texto direcionada aos estudantes.

Ao mobilizar os conceitos teóricos da AD, a ideia é analisar as diferenças de sentidos produzidos por sujeito-professor e sujeito-aluno, levando-se em conta também a questão das condições de produção como um dos principais indicadores para a ocorrência de diferentes posições ideológicas em diferentes épocas.

Para efeito de análise, em cada uma das turmas participantes da atividade, foi selecionada a pergunta que mais apresentou respostas cujos sentidos produzidos divergiram daqueles esperados pelo sujeito-professor. Essas respostas diferentes, por sua vez, foram agrupadas em categorias que

---

<sup>14</sup> A pesquisa foi realizada pelo IBOPE, entre os dias 2 e 9 de julho de 2014, com 1.513 internautas de todos os estados do país, sendo 1030 participantes do painel CONECTAÍ e 483 internautas da base do youPIX.

emergiram durante a investigação e que denunciam a aparição de alguns elementos, estranhos ao esperado pelo sujeito-professor, no processo discursivo, os quais merecem uma análise mais aprofundada em função dessa presença recorrente nas Sequências Discursivas (SDs)<sup>15</sup> escolhidas. A partir daí, foi selecionada uma resposta por turma, pois uma vez se tratando de uma pesquisa qualitativa, não cabe aqui apresentar uma análise que se sustente na quantidade ou extensão do corpus, mas que seja suficientemente consistente para atender aos objetivos do trabalho.

Nas análises a seguir, observa-se que os sentidos podem se tornar outros, neste caso, estranhos àqueles esperados pelo sujeito-professor em decorrência dos diferentes gestos de interpretação do sujeito-aluno.

---

<sup>15</sup> Recortes promovidos no corpus empírico, a partir de gestos de seleção do próprio analista, para que seja constituído o corpus discursivo.

#### 4. ANÁLISE DO CORPUS

A seguir, seguem as análises das Sequências Discursivas (SDs) selecionadas, observando que o contexto histórico-social no qual a charge foi produzida e os elementos visuais contidos na mesma são necessários para entender, discursivamente, a elaboração dos enunciados da atividade pelos professores envolvidos.



Fonte: Jornal Bom Dia (SP) – junho 2013

Após a elaboração da tarefa, os professores responderam a uma questão, formulada pelo pesquisador, acerca de **qual ou quais era(m) a(s) possível(eis) resposta(s) dos alunos esperadas em cada uma das questões elaboradas, visando à atividade de interpretação da charge selecionada**. A ideia foi justamente criar subsídios para ressaltar prováveis diferenças de sentidos produzidos a partir dos gestos de leitura e interpretação dos sujeitos-alunos em relação às expectativas do sujeito-professor. Ao falar em expectativas, estamos fazendo referência àquilo que o sujeito-professor

acredita que pode e deve ser dito de acordo com a sua formação discursiva, considerando também as condições de produção do discurso.

### **Turma 1**

Na turma de nível médio, a qual receberá a denominação de **Turma 1**, o sujeito-professor, chamado aqui de **Sujeito-professor 1**, publicou três questões no grupo criado no Facebook. Para efeito de análise da sequência discursiva extraída da **Turma 1**, foi tomada como base a **Questão 3**, elaborada assim pelo **Sujeito-professor 1**:

**Questão 3:** *Quem chama o filho para o jantar é a mãe, e não o pai. Que aspecto de nossa sociedade vem à tona nesse fato? E, você, o que pensa sobre isso?*

**Expectativa de resposta:** *A resposta esperada deveria abordar a questão do machismo, pois retrata naturalmente a mulher exercendo a função de preparar o alimento, preocupar-se com o filho e chamá-lo para o jantar.*

O estudante cuja resposta foi selecionada para compor a Sequência Discursiva (SD1) referente à pergunta 3 será chamado aqui de **Sujeito-aluno 1**.

**SD1 – Sujeito-aluno 1:** *É a ausência do pai no meio familiar. Este é um fato muito comum em nossa sociedade, difícil encontrar alguém que tenha pai e mãe convivendo juntos em harmonia, eu penso que isso é um fato lamentável, pois a figura do pai é muito importante, muitas vezes a mãe cria os filhos sozinha, trabalha para mantê-los e ainda faz o papel de dona de casa.*

A SD acima está inserida num grupo de categorias emergentes de respostas que apresentaram como característica a dicotomia **Ausência do Pai X Presença da Mãe**. É importante ressaltar que os sentidos produzidos nessas respostas denunciam certo distanciamento daquele sentido esperado pelo Sujeito-professor 1: o machismo. Dessa maneira, o estranhamento evidencia

uma divergência entre os sentidos oriundos das formações discursivas do Sujeito-professor 1 e do Sujeito-aluno 1. Essa divergência instaurada aqui se deve ao fato de que a língua é um sistema aberto, através da qual se relacionam sujeitos, constituídos ideologicamente, e sentidos afetados pela língua e pela história (PÊCHEUX, 1997). Conforme os pressupostos teóricos da Análise de Discurso, um determinado enunciado não possui um sentido único, pois a língua apresenta um caráter polissêmico. Assim, o sentido vai variar conforme as posições ideológicas e o contexto no qual são produzidos, como atesta Pêcheux (1988).

A filiação a uma formação discursiva coloca o sujeito na condição de assujeitado, ou seja, interpelado pela ideologia. A produção de efeitos de sentidos se dá por este assujeitamento, em que o dizer do sujeito é determinado ideologicamente. Nesse processo, ele carrega consigo conjuntos de representações e atitudes que farão toda a diferença na atribuição de sentidos.

Na SD do Sujeito-aluno 1, observa-se que, por conta de sua formação discursiva, esse sujeito está alinhado a uma posição-sujeito que entende que a relação entre pai e mãe na sociedade atual não é harmoniosa. Embora reconheça a importância da figura paterna na criação dos filhos, deixa transparecer um reconhecimento do papel da mãe, o que evidencia a divergência entre a afetividade feminina e o machismo. Ao produzir esse efeito de sentido, o sujeito-aluno o faz pelo efeito do interdiscurso (memória discursiva), ou seja, os diferentes saberes discursivos presentes e imbricados na formação discursiva à qual está filiado, que também vão influenciar nos seus respectivos gestos de leitura. Importa observar que, no gesto de leitura, ocorre o processo de “desconstrução” da charge pelo sujeito-aluno, momento em que este mobiliza tudo aquilo que já foi dito sobre a relação entre pais e filhos e os respectivos papéis do pai e da mãe na sociedade. Conforme Orlandi (1999), a associação de um dizer a uma memória discursiva revela os vínculos ideológicos do sujeito-discursivo e pode explicar porque um determinado enunciado apareceu e não outro.

Observou-se que o machismo não está tão latente à formação discursiva do Sujeito-aluno 1 e não é contemplado em seu dizer, porque o interdiscurso acessado por ele “separa e elege (...) numa determinada contingência histórica, aquilo que, numa outra conjuntura dada, pode emergir e ser atualizado, rejeitando o que não dever ser trazido à tona” (BRANDÃO, 1997, p.79).

É oportuno destacar que o sujeito é sempre interpelado pela ideologia, e a “escolha” do que dizer não é feita de forma intencional. Ou seja, quando acessa o interdiscurso, o sujeito tem apenas a ilusão de que controla os sentidos. Por isso, ele “esquece”, por meio do esquecimento nº1, que estes sentidos já existem anteriormente, pensando que é origem do que diz.

Retomando as palavras de Pêcheux (1997), o discurso é um efeito de sentido entre interlocutores. Portanto, no funcionamento discursivo em análise, devemos considerar também a estratégia discursiva do Sujeito-professor 1 ao formular as questões para a atividade de interpretação de texto. Tendo como base analítica a Questão 3, o sujeito-professor elabora a pergunta a partir de sua formação discursiva, a qual cria as condições ideológicas para que ele veja o machismo como resposta provável. Nesse processo, atua também um importante mecanismo que regula o funcionamento discursivo: a formação imaginária.

É pela formação imaginária que o sujeito-professor projeta a imagem de seus alunos e, a partir daí, emprega suas estratégias discursivas. Neste caso, vale destacar ainda que, ao formular a Questão 3, o Sujeito-professor 1 carrega consigo uma historicidade, mobilizando saberes discursivos para poder reconhecer as condições de produção do texto presente na charge e promover seus gestos de leitura e a construção de sentidos. Ou seja, para o Sujeito-professor 1, o machismo parece ser uma das características mais representativas que ele próprio tem de família. Esse aspecto é extremamente relevante para entender a formulação da pergunta, pois ao ressaltar que quem chama o filho para o jantar é a mãe e não o pai, o professor imagina que as respostas dos alunos correspondem a efeitos de sentido que colocam o pai como o provedor da casa, responsável pelo trabalho remunerado,

consequentemente inferiorizando o papel da mãe e desvalorizando o trabalho doméstico, não remunerado.

Da mesma forma, o Sujeito-aluno 1, ao formular a resposta para a Questão 3, também projeta uma imagem do professor para preparar a sua argumentação, dizendo deste ou daquele modo, conforme a sua formação discursiva. No entanto, ao não contemplar explicitamente o machismo, por pertencer a uma geração marcada pela emancipação feminina, o Sujeito-aluno 1, por meio do interdiscurso, de certa forma, produz sentidos diferentes do esperado, justamente porque carrega consigo uma outra historicidade, com saberes discursivos influenciados por valores e costumes de uma outra geração diferente da do professor, na qual a mulher ainda ocupava um lugar de menor destaque na sociedade, ou seja, restrita ao âmbito privado do lar.

Conforme o exposto, o gesto de leitura do Sujeito-aluno 1 traz uma outra leitura, uma leitura possível diante daquela prevista pelo Sujeito-professor 1, justamente pelo fato de que, segundo Orlandi (1999b), a leitura é produzida e deve-se considerar neste processo a história de leitura dos alunos, sem desprezar ainda a relação deles com o texto e também com o contexto histórico-social, cultural e ideológico. Uma mesma materialidade discursiva, por exemplo, pode ser lida de diferentes maneiras em diferentes condições de produção.

Em relação ao jogo das formações imaginárias, outro aspecto a ser considerado é a condição do Sujeito-aluno 1 enquanto sujeito-leitor, a partir do instante em que pratica seu gesto de leitura sobre as questões elaboradas pelo Sujeito-professor 1. Ele deixa de ser um leitor virtual imaginado pelo Sujeito-professor, assumindo o papel de leitor real, momento em que intervém sua historicidade, estabelecendo, neste caso, outro sentido sobre o mesmo objeto simbólico.

Como a metodologia em questão definiu para a análise recortes que apresentaram sentidos divergentes instituídos pelo Sujeito-professor 1 e pelo Sujeito-aluno 1, este último passa, então, a ser um leitor real cuja formação discursiva não está alinhada com a do Sujeito-professor, motivo pelo qual, enquanto leitor real - considerando os respectivos saberes discursivos

acessados que orbitam no interdiscurso -, não coincidirá com o leitor virtual. Ao estabelecer um sentido diferente daquele imaginado pelo Sujeito-professor 1, o Sujeito-aluno 1 não realiza uma leitura prevista, parafrástica, pelo contrário, através de uma leitura polissêmica, realiza um gesto de leitura diferente do sujeito-professor e produz outro sentido, promovendo uma (re)significação e derrubando a ilusão de literalidade apresentada pelo texto enquanto materialidade discursiva.

Além da formação imaginária, através da qual o sujeito-aluno imagina que o sujeito-professor pode pensar dessa ou daquela maneira, por não compartilhar da mesma FD que a sua (isso é o que se sabe através da análise, já que o sujeito não tem consciência disso), outro ponto importante que merece destaque são as relações de força atuantes neste processo discursivo. Na SD1, o sujeito-aluno, ao dizer “eu penso”, para explicar a relação entre pai e mãe na sociedade atual, demonstra certa insegurança em sua afirmação. Isso se explica pelo fato de que, na posição de aluno neste discurso, ele projeta uma imagem do professor ocupando uma posição de dono do saber e da verdade, saber oriundo do discurso pedagógico. Por isso, ao formular sua resposta, revela cautela em seu posicionamento sobre o tema. Na escolha das palavras para a sua formulação, o Sujeito-aluno 1 regula sua argumentação a partir da imagem que faz do Sujeito-professor 1 e dos lugares de onde fala.

O cuidado para elaborar a resposta à questão, escolhendo a construção “eu penso” para introduzir a sua argumentação, ressalta a preocupação do sujeito-aluno em preparar um dizer que satisfaça as expectativas de seu professor, já que fala de um lugar que lhe confere menos poder. Além disso, há a influência do esquecimento nº2, através do qual o aluno tem a ilusão de que a linguagem tem relação direta com o pensamento, que o que foi dito só poderia ter sido dito daquela maneira e não de outra. No entanto, essa ilusão referencial operada pelo esquecimento nº2 só vem a reforçar o fato de que “o modo de dizer não é indiferente aos sentidos” (ORLANDI, 1999). É pelo gesto de interpretação/leitura, espaço onde atua a ideologia, que se relacionam linguagem, pensamento e mundo.

Isso reforça o fato de que, no discurso pedagógico, no que tange às atividades propostas pelo professor, há sempre uma tendência de o sujeito-aluno moldar o seu dizer e, no caso específico deste estudo, as suas respostas, buscando aceitação do professor. No entanto, como o sujeito não domina o modo como os sentidos o afetam, nem sempre produzirá um efeito de sentido condizente com o que almeja. Portanto, na relação discursiva, o processo de significação está relacionado com a posição discursiva ocupada pelo sujeito enunciador e não com o sujeito empírico.

As condições de produção também devem ser observadas nesta análise. Se para significar a língua tem de se inscrever na história (ORLANDI, 2008), as condições de produção assumem um importante papel na articulação entre aspectos históricos, sociais e ideológicos e o contexto imediato onde se dá o discurso. Ou seja, a cada condição de produção específica, a mesma formulação pode produzir diferentes efeitos de sentido. Neste caso, o Sujeito-aluno 1 traz em sua SD uma formulação na qual o seu conceito de família corresponde ao conceito de família predominante na atualidade. Seus dizeres estão filiados a uma memória discursiva de acordo com sua historicidade, revelando suas filiações ideológicas (ORLANDI, 1999). Ou seja, ao dizer que é “muito comum em nossa sociedade” a “ausência do pai no meio familiar”, o sujeito-aluno, afetado pelo esquecimento nº1, traz a visão de uma sociedade moderna, marcada por relações monoparentais sob o comando feminino e pelo enfraquecimento da instituição casamento.

Detalhando um pouco mais o funcionamento acima, é importante observar que, ao acessar a memória discursiva, o Sujeito-aluno 1 retoma o que já foi dito sobre família e relações entre pai e mãe, o que retorna sob a forma de pré-construídos e vai sustentar o seu dizer, ou seja, vai permitir que a sua FD veicule formulações já existentes sobre isso. Assim, ao enunciar, o sujeito discursivo “elege” dentre essas formulações já-ditas e esquecidas aquelas que são permitidas pela sua FD. Ele esquece, para poder se identificar com o que diz e se constituir em sujeito (ORLANDI, 1999). Ao ocupar uma posição enunciativa, passa a ter a ilusão de completude, de que é o centro e a origem de seu dizer. Conforme mencionado anteriormente, essa ilusão é

proporcionada pelo esquecimento nº1, também chamado de esquecimento ideológico, que realça a condição do assujeitamento à ideologia.

## **Turma 2**

Na turma de pós-médio, denominada aqui de **Turma 2**, o professor responsável por ministrar a atividade, designado por **Sujeito-professor 2**, elaborou duas questões para serem respondidas por seus alunos, com base na charge proposta. Para efeito de análise da sequência discursiva extraída da **Turma 2**, foi tomada como base a **Questão 2**.

**Questão 2:** *De certa forma, essa charge faz uma crítica às relações interpessoais decorrentes do impacto das tecnologias na sociedade contemporânea. Explique essa afirmativa.*

**Expectativa de resposta:** *Esperava-se que os alunos explicassem a afirmativa dizendo que, atualmente, dados o avanço tecnológico e as facilidades de comunicação advindas disso, as relações interpessoais estão ficando raras, uma vez que as pessoas, de uma maneira geral, estão se comunicando, cada vez mais, por meio de mensagens, redes sociais, aplicativos de celulares, etc., diminuindo, conseqüentemente, a interação, a conversa e o contato presenciais.*

Será chamado de **Sujeito-aluno 2** o estudante cuja resposta foi selecionada para compor a Sequência Discursiva (SD2) referente à pergunta 2.

**SD2 – Sujeito-aluno 2:** *A afirmativa enfatiza que, hoje em dia, as pessoas se mobilizam muito mais por meio da Internet e abraçam diversas causas, mas não saem da zona de conforto para agir realmente. A crítica se dá à alienação que talvez isso possa trazer às pessoas de modo geral.*

O estranhamento neste caso expõe a diferença nos enfoques dados por aluno e professor. A divergência entre as formações discursivas do sujeito-professor e do sujeito-aluno evidenciam uma produção de sentidos diferentes

por parte do Sujeito-aluno 2 em relação às expectativas de resposta do Sujeito-professor 2. Esse distanciamento se dá pelo fato de que, ao fazer a leitura da materialidade linguística, o Sujeito-aluno 2 preparou suas estratégias de resposta com base no lugar que imaginava ser ocupado pelo professor e do que este consideraria como resposta provável para a questão. Com isso, a partir da formação imaginária, o Sujeito-aluno 2 ficou preso à temática central da charge, que eram as mobilizações sociais desencadeadas em várias capitais do país para protestar contra o aumento das passagens de ônibus. O Sujeito-aluno fez a leitura da charge “a partir do jogo de imagens construído sobre o lugar social que ocupa e do lugar ocupado pelo outro” (MARIANI, 2003, p.111-112). Ou seja, na posição de aluno, filiado a uma respectiva formação discursiva, e na tentativa de imaginar qual seria a resposta tida como correta, o Sujeito-aluno 2 acabou produzindo um efeito de sentido diferente do apresentado pelo Sujeito-professor 2.

Pelo interdiscurso, o Sujeito-aluno 2 restabeleceu elementos importantes para seu gesto de leitura, mobilizando saberes discursivos que remetiam a tudo aquilo que foi dito sobre protesto e engajamento social, com isso, o efeito de sentido produzido por esse sujeito-aluno restringiu “as relações interpessoais” apenas aos movimentos sociais. Contudo, ao mesmo tempo em que delimita o conceito de “relações interpessoais”, a preocupação do Sujeito-aluno 2 em atender às expectativas do professor é tão grande que ele procura demonstrar criticidade, indo além do que fora perguntado. Focou a sua leitura em algo diferente e produziu um sentido ali, pois, ao ler, o sujeito-leitor o faz a partir do jogo de imagens construído sobre o lugar ideológico que ocupa e do lugar ocupado pelo outro, neste caso, o professor. A imprevisibilidade quanto ao efeito de sentido produzido por essa leitura pode ser explicada pela existência de sentidos já atribuídos ao texto desde a sua elaboração pelo sujeito-autor, passando pelo sujeito-professor, até chegar ao sujeito-aluno. (MARIANI, 2003).

Vale ressaltar que, no que tange ao Sujeito-professor 2, ao elaborar a questão, este já o faz com base em seu próprio gesto de interpretação, prevendo que o aluno também elabore a resposta atribuindo sentidos, seguindo a mesma linha. Inclusive, na pergunta, existe um forte direcionamento do

sujeito-professor, quando este, já no enunciado, traz a sua própria afirmação e pede para que o sujeito-aluno responda em cima disso, praticamente não restando muito espaço para que o sujeito-aluno realize seu gesto de leitura, mas, ainda assim, por apresentar uma FD diferente da do sujeito-professor, o sujeito-aluno acaba produzindo um outro sentido possível, criando um sítio de significância (ORLANDI, 2007).

Por isso, conforme o exposto na SD2, essa é apenas uma das leituras que poderiam ter sido feitas pelo Sujeito-aluno 2, pois existe a incompletude, a abertura do simbólico, e o discurso, sob o efeito da textualização, está sujeito ao equívoco da língua, permitindo outras possibilidades de leitura. Na posição de aluno, o sujeito, considerando também a sua historicidade, está fazendo a “relação do mundo com o simbólico, materializando sentidos, textualizando, formulando [...]” (ORLANDI, 2008, p.67).

Por outro lado, o Sujeito-professor 2, ao revelar suas expectativas de resposta para a questão, é interpelado por saberes que, embora reconheçam a importância e os benefícios dos avanços tecnológicos para a sociedade contemporânea, os coloca como responsáveis pelo enfraquecimento das relações interpessoais. No interdiscurso, ao dizer que os sujeitos estão se comunicando, cada vez mais, por meio de mensagens, redes sociais, aplicativos de celulares, por exemplo, diminuindo, conseqüentemente, a interação, a conversa e o contato presenciais, o sujeito discursivo traz à tona a memória discursiva de um passado não muito distante, anterior ao *boom* tecnológico, em que a sociedade cultivava hábitos completamente diferentes, como as rodas de conversa na porta de casa e visitas corriqueiras entre amigos.

Ao acessar o interdiscurso, o Sujeito-professor 2 mobiliza saberes relacionados à sua historicidade que colocam o avanço tecnológico como algo prejudicial às relações interpessoais do ponto de vista do contato mais físico, já que, no intradiscurso, assume que este mesmo avanço tecnológico dinamiza o contato, embora virtual, entre os sujeitos. Para isso, o sujeito discursivo, afetado pelo esquecimento nº1, tem a ilusão de estar criando um discurso

original e, em seu dizer, acaba recuperando formulações já ditas e esquecidas condizentes com a sua FD. Não só na formulação da expectativa de resposta, mas também na da pergunta, o Sujeito-professor 2, afetado também pelo esquecimento nº2 e pelo mecanismo de antecipação da formação imaginária, prepara uma formulação que enaltece as relações interpessoais feitas à moda antiga e coloca a tecnologia como uma vilã desse processo.

Sobre o funcionamento da formação imaginária nesta análise, convém destacar que o Sujeito-professor 2 atribui imaginariamente um lugar ideológico para ele e para o seu interlocutor, a partir do qual prepara seu dizer. No entanto, sujeito e interlocutor apresentam historicidades diferentes, influenciando sobremaneira no efeito de sentido previsto pelo sujeito em seu dizer. Vale lembrar que isso decorre do fato de que os sentidos não são transparentes e se constituem conforme a historicidade do sujeito e de seu interlocutor. Portanto, sendo o dizer passível de equívoco, a leitura polissêmica praticada pelo Sujeito-aluno 2 mostra que, enquanto leitor real, ele se relaciona com outros sujeitos, cujas vozes ressoam na referida materialidade discursiva, onde a língua está sempre exposta ao equívoco, ao deslizamento de sentidos. Isso acontece porque um texto aparentemente homogêneo é um espaço de produção de sentidos para diferentes sujeitos, com suas respectivas formações discursivas.

De fato, ao acessar saberes discursivos que restringem “as relações pessoais” a movimentos sociais, o Sujeito-aluno 2, na condição de leitor real, produz um efeito de sentido diferente daquele imaginado pelo Sujeito-professor 2 ao elaborar as estratégias discursivas para o seu leitor virtual, processo esse que se dá através do mecanismo da formação imaginária, no qual o sujeito-professor projeta a imagem do sujeito-aluno e ajusta o seu dizer para atingir o resultado que almeja. Pode-se inferir, neste caso, que a FD do Sujeito-aluno 2 não está alinhada à do Sujeito-professor 2, o que abre espaço para outros gestos de leitura, desconstruindo a aparente homogeneidade da materialidade discursiva, derrubando, portanto, a evidência de literalidade dos sentidos e abrindo caminho para novos processos de significação.

Esse outro gesto de leitura apresentado pelo sujeito-aluno pode explicar, por exemplo, porque elementos iconográficos, como o menino sentado à frente do computador, o isolamento dele em seu próprio quarto e o título “Virtual” dado à charge serviram para que o Sujeito-aluno 2, a partir de sua formação discursiva e do mecanismo da formação imaginária, produzisse um efeito de sentido que coloca a ação física propriamente dita, e em grupo, como essencial para o sucesso de uma mobilização social. Daí o fato de ele associar o comodismo, representado pela expressão “zona de conforto” em contraposição a “agir realmente”, à alienação.

Na perspectiva da AD, a imagem, aqui representada pela charge, deve ser tratada não como um objeto empírico, mas sim como uma materialidade discursiva, um produto da textualização, e que, como tal, está sujeita a outros olhares por justamente ser um objeto simbólico. Por isso, a mesma imagem pode sofrer um gesto de leitura diferente, como ocorreu neste caso, pelos sujeitos discursivos. Para Quevedo (2012), os diferentes gestos de olhar a mesma imagem podem ser explicados pelo fato de que o olhar, na concepção de gesto, pressupõe uma prática de significação atribuída a um sujeito inscrito na história. “Gerada e gerida discursivamente, devemos admitir que o que a imagem mostra, o seu visível, não lhe é intrínseco, mas sim (sobre) determinado pela formação discursiva a partir da qual o sujeito histórico a produz” (ERNST; QUEVEDO, 2014, p.160).

Neste outro gesto de leitura, o Sujeito-aluno 2, embora faça parte de uma geração interpelada por saberes tecnológicos, ao dizer, no intradiscorso, “mas não saem da zona de conforto para agir realmente”, também deixa emergir um saber que ainda não admite a efetividade de ações e relações virtuais. No entanto, não é possível afirmar que este atravessamento não tenha sido em virtude do direcionamento dado pelo Sujeito-professor 2 ao elaborar a questão. Desse modo, através da formação imaginária, prevendo o lugar ideológico do sujeito-professor, o sujeito-aluno ajusta o seu dizer.

Ocorre aí um processo de desconstrução e reconstrução da charge, no qual o sujeito-leitor, a partir de sua posição-sujeito e afetado pela ideologia, “busca” na memória discursiva elementos para poder compreender o texto. A

reconstrução de sentidos estabelecida pelo sujeito-aluno está interligada à interdiscursividade, o que lhe permite preencher os pontos de deriva presentes no texto. Ao produzir um gesto de leitura que restringe as relações interpessoais a movimentos sociais e, ao mesmo tempo, associa o comodismo (realçado na expressão “zona de conforto”) à alienação, o Sujeito-aluno 2 vai trabalhando a argumentação de sua resposta, argumentação esta alicerçada na interdiscursividade, que traz à tona saberes inerentes a sua FD. O sucesso ou não da argumentação torna-se, portanto, um ponto de interrogação, já que não é possível controlar os sentidos que serão produzidos e nem garantir que a historicidade dos sujeitos discursivos será apreendida na antecipação proporcionada pelo mecanismo de formação imaginária.

### **Turma 3**

No terceiro grupo envolvido na pesquisa, que contempla alunos do ensino médio, denominado aqui de **Turma 3**, o professor responsável por ministrar a atividade, chamado de **Sujeito-professor 3**, elaborou duas questões para serem respondidas por seus alunos, com base na charge proposta. Para a análise, foi selecionada a **Questão 1**:

**Questão 1:** *Esta charge leva-nos a refletir sobre como a tecnologia vem influenciando nas formas de interação entre as pessoas bem como nas formas de atuação social. Comenta essa afirmação, a partir da leitura da charge.*

**Expectativa de resposta:** *Espero que o aluno diga que o jovem não precisa sair de casa para acompanhar as questões políticas e sociais, nem tão pouco para participar de manifestações, visto que a tecnologia proporciona meios para fazer isso.*

*Para além disso, o aluno pode fazer referência ao fato de que a tecnologia, ainda que aproxime os distantes, pode também afastar os próximos, visto que, muitas vezes, as pessoas ficam tão voltadas a ela que não sabem mais se relacionar com os que estão próximos.*

Já a resposta referente a essa pergunta, elaborada por um dos alunos da **Turma 3**, chamado aqui de **Sujeito-aluno 3**, foi denominada de **Sequência Discursiva 3 (SD3)**:

**SD3 – Sujeito-aluno 3:** *A tecnologia, além de facilitar a transmissão de notícias em tempo real, também une pessoas com objetivos iguais e faz com que muitas delas se esqueçam de que não basta apenas participar pela internet, a grande diferença está na participação e manifestação real e não virtual das pessoas.*

Na turma 3, emergiu um grupo de respostas recorrentes que realçam a divergência entre a expectativa de resposta do professor e as respostas dadas pelos alunos. Todas elas apresentam uma concepção diferente entre protestar de forma convencional, nas ruas, e protestar virtualmente. Além disso, não mencionam nada sobre um possível prejuízo das relações interpessoais com o advento da tecnologia, o que contrariamente é destacado pelos estudantes como algo positivo, benéfico e inovador.

Ao revelar suas expectativas de resposta, o Sujeito-professor 3, por conta de sua formação discursiva, está ocupando uma posição-sujeito que não vê a tecnologia como algo totalmente negativo, pelo contrário, mobiliza saberes discursivos que ressaltam a facilidade proporcionada por essa mesma tecnologia no que diz respeito à participação dos jovens em movimentos sociais e políticos. Ao dizer que o jovem não precisa sair de casa para acompanhar as questões políticas e sociais, o Sujeito-professor 3 produz um efeito de sentido no qual a tecnologia é capaz de deixar o jovem suficientemente informado sobre questões políticas e sociais e valida as manifestações do tipo virtual.

Contudo, o único senão apontado por este sujeito discursivo tem a ver justamente com essa facilidade destacada acima. Ao transitar por uma FD diversa, o Sujeito-professor 3 vê a tecnologia sob dois aspectos: positivo e negativo, ou seja, ao mesmo tempo em que a utilização dela aproxima pessoas distantes, diminuindo fronteiras, o uso quase que exclusivo/compulsivo afasta as que estão mais próximas, em detrimento das relações interpessoais. Dessa

forma, deixa emergir saberes do interdiscurso que ressaltam o dilema da sociedade contemporânea na era da globalização, que é a crescente dependência das novas tecnologias e a superficialidade dos relacionamentos.

Outro ponto que merece destaque na sequência discursiva extraída da expectativa de resposta do Sujeito-professor 3 é a utilização do verbo “**poder**”. Nesse caso, a opção por sua utilização no lugar do verbo “**dever**”, por exemplo, na segunda parte do enunciado, considerando a formação discursiva do sujeito-professor e a influência do esquecimento nº2, produz um efeito de sentido em que o sujeito discursivo ameniza o tom de obrigatoriedade que reveste o verbo “**dever**” e admite que, no contexto apresentado pela charge, outras respostas são possíveis em torno dos prejuízos causados pelo advento da tecnologia. Contudo, devido à determinação histórica dos sentidos e das condições de produção, essas respostas não podem ser quaisquer uma. Além disso, pela forma como o sujeito-professor elaborou a questão, pedindo que o aluno apenas comentasse uma afirmação previamente dada, embutida na própria pergunta, sobre a influência da tecnologia nas formas de interação entre as pessoas e nas formas de atuação social, é pouco provável que esteja preparado para respostas muito diversas.

Pelo mecanismo da formação imaginária, o Sujeito-professor 3 imagina que os sujeitos-alunos podem ocupar o mesmo lugar discursivo que ele e se posicionar de duas formas: elogiando e/ou criticando a tecnologia. Por isso, ao formular a Questão 1, projeta para ela outras possibilidades de respostas orbitando entre o elogio e a crítica. No entanto, o Sujeito-professor 3, embora possa admitir outras respostas, acaba se posicionando, assumindo suas filiações ideológicas ao elencar que tipo de resposta poderia ser dada.

A diferença de enfoque dado por sujeito-professor e sujeito-aluno está no fato de que a língua é um sistema aberto, sujeita ao equívoco e ao deslizamento de sentidos, e o sujeito, diante de um objeto simbólico, sempre tem a necessidade de atribuir sentido, tornando possíveis outros gestos de leitura, segundo Orlandi (2007). Como não há controle sobre os efeitos de sentidos produzidos, mesmo traçando suas estratégias discursivas via formação imaginária e abrindo o leque de respostas para a Questão 1, o

Sujeito-professor 3, por conta da sua formação discursiva, acabou instaurando em sua expectativa de resposta a divergência de sentidos em relação ao Sujeito-aluno 3.

Apesar de o sujeito-professor ter formulado uma questão fechada, praticamente sentenciando a resposta, o Sujeito-aluno 3 conseguiu realizar um outro gesto de leitura, por possuir uma outra historicidade e não partilhar do mesmo lugar discursivo que o Sujeito-professor 3, deixando emergir na SD3 aquilo que faz sentido para si próprio. Isso se explica pelo fato de que o Sujeito-aluno 3 está filiado a uma formação discursiva que considera a tecnologia capaz de estabelecer um elo entre sujeitos que compartilham dos mesmos objetivos e acaba por ignorar a questão da interação física proporcionada pelo convívio social de um modo geral, como uma reunião de família, uma roda de conversas, por exemplo, muito provavelmente por sua FD não considerar a diminuição das relações interpessoais na era tecnológica como um problema, encarando-a como algo natural. Por isso, afetado pelo esquecimento nº1, ao mobilizar saberes do interdiscurso, o sujeito discursivo elege apenas aqueles referentes à atuação social, aos movimentos sociais de rua, que deve ser feita ao vivo, de corpo presente, e não de forma virtual.

Se para esse sujeito discursivo a diminuição do contato presencial não é vista como um problema na esfera afetiva, tendo em vista a FD apresentada, isso ganha outros contornos quando o assunto tem a ver com protestos e manifestações. Aqui, o presencial/físico é valorizado, e a utilização do termo “virtual” produz um efeito de sentido de que somente o que é real, feito fora das telas do computador ou de dispositivos móveis, é validado.

Outro ponto a ser observado é com relação à formação imaginária, que permite ao sujeito-aluno projetar uma imagem de seu interlocutor (professor) e daquilo que este último provavelmente consideraria uma resposta aceitável. Por conta do mecanismo de antecipação, procura, na SD3, argumentar de uma forma que o sujeito-professor perceba que ele sabe que a tecnologia tem um importante papel na vida das pessoas, mas que ele também está ciente das consequências negativas disso no que diz respeito às participações populares. Mais uma vez, é oportuno ressaltar que não há como

controlar os sentidos produzidos, por isso houve uma divergência entre a expectativa de resposta do professor e a resposta do aluno, que, mesmo “cercado” pela pergunta/afirmação categórica do sujeito-professor, acabou fazendo um outro gesto de leitura por ocupar uma posição diferente da do docente no discurso.

Essa variação de efeitos de sentidos produzidos realça a interpelação do sujeito pela ideologia e o confronto entre as formações discursivas do sujeito-professor e do sujeito-aluno. Assim, considerando o mecanismo da formação imaginária, ao elaborar as questões e as expectativas de resposta para cada uma delas, o sujeito-professor o faz com base na projeção de um leitor virtual. No entanto, sob o ponto de vista discursivo, uma materialidade discursiva não é homogênea, pois além de constituir-se pelo entrecruzamento de diferentes saberes, traz a imagem de diferentes leitores aí projetada. Segundo Cazarin, “ler constitui-se, assim, em uma prática social que mobiliza o interdiscurso, conduzindo o leitor, enquanto sujeito histórico, a inscrever-se em uma disputa de interpretações” (2006, p.302). Dessa maneira, ao se deparar com essa materialidade discursiva, o sujeito-aluno, enquanto leitor real, vai atuar neste espaço simbólico conforme sua formação discursiva, deixando agir sua historicidade e produzindo seu próprio gesto de leitura. Decorre daí uma leitura polissêmica por parte deste sujeito discursivo, que traz à tona outros sentidos e novos processos de significação.

Por isso, ao elaborar a Questão 1 e revelar sua expectativa de resposta, o Sujeito-professor 3, apesar de seu posicionamento ideológico e de realizar a formulação com base no mecanismo da formação imaginária, deparou-se com um leitor real, com uma FD diversa, fazendo uma leitura polissêmica e articulando sua argumentação com base na charge dada.

#### **Turma 4**

Em outra turma de nível médio selecionada para a pesquisa, que receberá aqui a denominação de **Turma 4**, o sujeito-professor, chamado de

**Sujeito-professor 4**, elaborou cinco questões para os alunos. Para efeito de análise da sequência discursiva extraída da **Turma 4**, foi tomada como base a **Questão 4**:

**Questão 4:** *Nossas escolhas linguísticas não são aleatórias. Consciente ou inconscientemente buscamos e organizamos palavras e ideias de modo que venham ao encontro de nosso objetivo. Nesse sentido, por que a escolha do chargista, no primeiro balão, de “jantar” e não de, por exemplo, ver TV?*

Após a elaboração das perguntas e antes de aplicá-las aos estudantes, o professor da Turma 4, assim como os demais docentes participantes, respondeu ao questionário formulado pelo pesquisador, revelando qual era sua expectativa de resposta para cada uma das questões. Novamente, rememorando o objetivo dessa estratégia, a ideia foi justamente criar subsídios para ressaltar prováveis diferenças de sentidos produzidos a partir dos gestos de leitura dos alunos em relação às expectativas do professor, resultantes do seu gesto de leitura e interpretação. Abaixo, segue a expectativa de resposta do **Sujeito-professor 4**.

**Expectativa de resposta:** *Creio que a escolha tem a intenção de mostrar que o uso do computador instiga de forma tão intensa o jovem, que ele abdica até mesmo de suas necessidades básicas, como fazer as refeições, para permanecer navegando.*

O estudante cuja resposta foi selecionada para compor a Sequência Discursiva (SD4) referente à pergunta 4 será chamado aqui de **Sujeito-aluno 4**.

**SD4 – Sujeito-aluno 4:** *O fato de a mãe falar sobre o jantar vem dos hábitos comuns de ser a mãe ao fazer o jantar e não o do filho. E o filho estar participando da passeata, e não a mãe, vem pelo motivo de mostrar que hoje em dia, diferente dos tempos atrás, os jovens vão às ruas fazer passeatas e lutar por seus direitos.*

A SD escolhida faz parte de um grupo de respostas que, de forma recorrente, associam a atividade de preparar o jantar à mãe. Esse posicionamento dos alunos se encaixa perfeitamente na estratégia adotada para análise, através da qual se procura destacar a divergência de sentidos produzidos entre as respostas dos estudantes e a expectativa de resposta do professor.

A diferença gritante verificada nesta análise é um terreno fértil para mostrar a existência de variados gestos de leitura em uma sala de aula. Na Turma 4, por exemplo, o sujeito-professor é interpelado por saberes que colocam o computador e a Internet como vilões da sociedade contemporânea e os jovens como as principais vítimas deste advento tecnológico. Ao acessar o interdiscurso, o sujeito discursivo também mobiliza saberes discursivos relacionados à subsistência humana, em que o alimento é tido como imprescindível para a manutenção da vida. Afetado pelo esquecimento nº2, ao empregar o termo jantar para reforçar a alusão ao alimento como elemento imprescindível à vida, o seu dizer produz um efeito de sentido em que tanto o computador como a internet estão ocupando, na vida dos jovens, um grau de importância cada vez maior, tornando-se o alimento, o combustível necessário para a subsistência desse modelo de vida baseado na dependência cibernética. Considerando a formação discursiva apresentada, se para o Sujeito-professor 4 o alimento é visto como uma das necessidades básicas para a manutenção da vida, o computador e a internet são associados a uma droga, que pode levar ao vício e trazer uma série de outros malefícios aos usuários. Esse aspecto é reforçado, no intradiscurso, quando o sujeito discursivo diz que o computador **instiga de forma intensa** o jovem, fazendo com que este **abdique** até mesmo de suas necessidades básicas.

Através da formação imaginária, ao formular a Questão 4, o sujeito-professor se antecipa e faz uso de uma estratégia discursiva com base no conjunto de saberes discursivos que o atravessam. Com isso, enfatiza no enunciado justamente o motivo pelo qual ele acredita que o sujeito-chargista escolheu a palavra jantar no lugar de outra, já atribuindo imaginariamente a ele, sujeito-professor, e ao seu interlocutor, o sujeito-aluno, um lugar ideológico, direcionando o dizer. Contudo, Pêcheux (2006) afirma que o dizer é passível de

equivoco, pois os sentidos não são transparentes, já que se constituem conforme a FD e a historicidade do interlocutor.

É por isso que na SD4 o Sujeito-aluno 4 apresenta uma resposta com um sentido possível, mas completamente divergente daquele oriundo da expectativa do sujeito-professor. De fato, enquanto sujeito discursivo, o sujeito-aluno carrega uma outra formação discursiva que mobiliza saberes do interdiscurso que o fazem focar o seu dizer na imagem estereotipada da mulher dona de casa, dedicada à família e exclusivamente responsável pelos afazeres domésticos. Inclusive, esse posicionamento ideológico emerge de forma bem contundente quando, no nível do intradiscurso, é empregada a expressão “hábitos comuns” para justificar e naturalizar o fato de que a mãe, na condição de mulher e dona de casa, é quem assume a tarefa de preparar o jantar. Essa formulação não é gratuita. Remete a uma FD machista que compreende saberes discursivos de uma época em que a desigualdade de condições entre homens e mulheres era acentuada, ficando com os sujeitos do sexo feminino papéis e funções tidas como menos expressivas na sociedade.

Partindo desse ponto, é importante também mostrar como funciona o processo de argumentação do Sujeito-aluno 4, tendo em vista o lugar ideológico ocupado por ele no discurso. Por meio da formação imaginária, esse sujeito discursivo vai se antecipar ao seu interlocutor, no caso o sujeito-professor, e conduzir o seu dizer da forma que acredita ser mais eficiente. Esse mecanismo regula a argumentação, para que ela tenha êxito, determinando a prática discursiva do sujeito discursivo.

O Sujeito-aluno 4 projeta uma imagem do seu interlocutor que, assim como nas três análises anteriores, ocupa o lugar de professor, o que confere a este maior poder no discurso. Portanto, na tentativa de preparar uma argumentação que tenha sucesso, o sujeito discursivo, além de restabelecer pré-construídos que ratificam uma visão machista, colocando a mãe retratada na charge em uma posição de inferioridade em relação ao homem e aos papéis assumidos pelo sexo masculino na sociedade, procura ir além, em sua SD, na tentativa de aprofundar a sua resposta e garantir o sucesso dela perante o professor. Por isso, seus argumentos extrapolam o que fora perguntado e,

além de explicarem a utilização da palavra jantar no primeiro balão, ainda fazem referência ao segundo balão, no qual aparece o menino teclando no computador.

O posicionamento ideológico do Sujeito-aluno 4, como foi visto anteriormente, instaura a divergência de sentido em relação à expectativa de resposta do professor. Portanto, enquanto leitor real, o sujeito-aluno fez um gesto de leitura diferente daquele imaginado pelo professor para um suposto leitor virtual. Ao não coincidir com este leitor virtual, o sujeito em questão realiza uma leitura polissêmica, ocasionando uma ruptura do processo de significação. Com isso, cria um novo sítio de significância (ORLANDI, 2007), promovendo um gesto de leitura diferente para a pergunta referente à charge trabalhada em sala de aula.

Vale ressaltar que, nessa turma, os alunos apresentaram como argumento comum, para a questão 4, um posicionamento em relação ao segundo balão da charge, o qual traz a resposta do menino/filho: **“Agora não posso mãe, tô participando de uma passeata!”**. É importante frisar que a pergunta do sujeito-professor fazia menção apenas ao primeiro balão, cujo conteúdo apresenta o chamamento da mulher/mãe: **“Filho, o jantar tá na mesa!”**. Portanto, ao formular uma resposta que ia além do que fora perguntado, foi utilizada uma estratégia discursiva que acabou por realçar ainda mais a diferença de papéis sociais atribuídos para mãe e filho (mulher x homem) e o conflito entre as formações discursivas apresentadas por sujeito-aluno e sujeito-professor.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo possibilitou levantar aspectos relevantes para sugerir uma abordagem discursiva de leitura aos docentes, na tarefa de elaborar atividades pedagógicas voltadas à interpretação textual. São sugestões oriundas da ótica discursiva, que poderão fornecer uma base consistente para o trabalho em sala de aula, tendo como pilar principal a noção de que a língua é um sistema aberto e inscrita na história e que, por isso, está sujeita ao equívoco e ao deslizamento de sentidos. Disso decorre o fato de que sempre poderá haver outras leituras possíveis e, conseqüentemente, diferentes gestos de interpretação a partir de um mesmo objeto simbólico.

Com o auxílio do dispositivo analítico construído especificamente para esta investigação, foi possível mostrar como se dá o funcionamento discursivo a partir de recortes extraídos de uma atividade de leitura, utilizando uma charge como materialidade linguística. As Sequências Discursivas (SDs) selecionadas para análise revelam o jogo existente entre os lugares de professor e aluno, bem como as diferentes posições-sujeito por eles ocupadas, a partir de filiações a diferentes formações discursivas, das condições de produção do discurso e, por conseguinte, os diferentes efeitos de sentido produzidos aí.

As formações imaginárias atuam como um importante mecanismo no discurso, pois ilustram como ocorre o processo de antecipação e as projeções das imagens que sujeito-professor e sujeito-aluno fazem um do outro, com o objetivo de definir suas respectivas estratégias discursivas. Essa relação, observando as posições de cada um no discurso, mostra que as palavras do professor, este ocupando posição de maior poder no discurso, têm mais peso do que as dos alunos, fato que faz com que o docente direcione os sentidos durante a atividade de leitura em sala de aula. Assim sendo, embora muitos alunos envolvidos na pesquisa tenham realizado uma leitura parafrástica, repetindo sentidos previstos e sedimentados, emergem nessas atividades leituras polissêmicas. Isso decorre pelo fato de que o texto, enquanto materialidade discursiva, não é fechado e está sujeito a novos gestos

de leitura decorrentes da constituição discursiva do sujeito-leitor, que nem sempre vai coincidir com a do sujeito-professor.

É importante ressaltar que os sujeitos-alunos realizaram a leitura polissêmica sem conhecer os mecanismos que envolvem o processo de significação. Isso quer dizer que, muito provavelmente, a escola falha no trabalho de ensinar a leitura, negligenciando as condições necessárias para que os sujeitos-alunos cheguem ao nível da compreensão, reunindo uma base teórica capaz de fazê-la criticamente, relacionando sua posição enquanto sujeito-leitor com sua historicidade, a língua e o contexto histórico, social e cultural. Mas, para isso, é preciso que os professores estejam preparados para trabalhar a leitura através de uma abordagem discursiva, alertando aos alunos que o sujeito é interpelado pela ideologia, afetando a produção de sentidos, e que a materialidade discursiva (texto) é opaca, não havendo, portanto, um sentido único, literal, nem uma relação direta entre um termo e sua significação.

Desta forma, o que se pretende com esta investigação é pensar novas práticas de sala de aula voltadas à interpretação textual, que contemplem a multiplicidade de sentidos envolvidos. Portanto, a escola, como importante agente na formação de um leitor crítico, deve tratar a leitura como um espaço aberto a novos processos de significação.

## REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos ideológicos de estado**. Lisboa: Presença 1970.

\_\_\_\_\_. **Posições - 1**. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

\_\_\_\_\_. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 2. ed. Trad. de Valter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: Encontro e Interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Luis Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis: Vozes, 1996. v.IV.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

CAVALCANTI, Jauranice Rodrigues. **A leitura e o leitor na Análise do Discurso (AD)**. In: Ave Palavra – Revista Digital do Curso de Letras da Unemat-Alto Araguaia, edição nº9, jul/2006, p.1-10.

CAZARIN, Ercília. **A leitura: uma prática discursiva**. In: Linguagem em (Dis)curso. LemD, Tubarão, v. 6, n. 2, p. 299-313, mai./ago. 2006.

CAZARIN, Ercília Ana; LASSEN, Dulce Beatriz Mendes. **O processo de leitura-gesto de interpretação**. Nonada Letras em Revista. Porto Alegre, n. 11, p. 61-72, 2008.

COSCARELLI, Carla V; CAFIERO, Delaine. **Análise do discurso e a sala de aula: compreensão de textos**. Anais do II Simpósio Internacional sobre Análise do Discurso, FALE / UFMG, CD Rom, 2002.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. **Concepções de Leitura na (Pós-) modernidade**. In: LIMA, Regina Célia de Carvalho Paschoal. (Org.). Leitura: múltiplos olhares. São Paulo: Mercado de Letras, 2005.

\_\_\_\_\_. **Diversidades e semelhanças em aulas de leitura**. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. (Org.) O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 2010.

COURTINE, J.J. **“Définition d’Orientations Théoriques et Méthodologiques en Analyse de Discours”**. In: Philosophiques, vol IX, n.2, Paris, 1984.

D'ATHAYDE, Elza Maria. **Entre o dizer e o não-dizer: a charge política e a relação com o silêncio.** Dissertação de mestrado. Universidade Católica de Pelotas (UCPel), 2010.

DOROW, Clóris Maria Freire. **Mentira ou verdade? Marcas prosódicas assinalando sentidos no discurso do tribunal do júri.** Tese de doutorado. Universidade Católica de Pelotas (UCPel), 2013.

ERNST, Aracy Graça; QUEVEDO, Marchiori. **Ver a imagem, lendo a repetição.** In: Revista Philologus, Ano 20, N° 60. Rio de Janeiro: Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos, set./dez. 2014.

FARIA, Maria Alice. **O jornal na sala de aula.** 3.ed. São Paulo: Contexto, 1992.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder.** 14. Ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso.** São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FREUD, Sigmund. **Além do princípio de prazer (1920).** In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. v.18. Rio de Janeiro: Imargo, 1976.

\_\_\_\_\_. **Os chistes e sua relação com o inconsciente (1905).** In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. v.8. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

\_\_\_\_\_. **O humor (1927).** In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1980. v. XXI.

GHELLI, Kelma Gomes Mendonça. **Aprender a avaliar: em busca de novos sentidos.** Uberlândia, 2002. p. 2-6.

GREGOLIN, Maria do Rosário (*et al.*). **Análise do Discurso: entornos do sentido.** Araraquara: UNESP FCL, Laboratório Editorial. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2001.

\_\_\_\_\_. **AD: Descrever-Interpretar acontecimentos cuja materialidade funde linguagem e história.** In: Navarro, Pedro (Org). Estudos do texto e do discurso: mapeando conceitos e métodos. São Carlos: Claraluz, 2006.

HENRY, Paul. **A ferramenta imperfeita: língua, sujeito e discurso.** (Trad. de Maria Fausta P. de Castro). Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

INDURSKY, Freda. **Da heterogeneidade do discurso à heterogeneidade do texto e suas implicações no processo de leitura.** In: PEREIRA, Aracy Ernst. A leitura e a escrita como práticas discursivas. Pelotas: Educat, 2001.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e Comunicação.** 24.ed. São Paulo: Cultrix, 2007.

KATO, Mary Aizawa. **O aprendizado da leitura**. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KLEIMAN, Ângela. **Leitura: Ensino e Pesquisa**. São Paulo: Pontes, 2004.

LIMA, Elisane Pinto da Silva Machado de. **Se formos fiéis a Ele, Ele certamente será fiel a nós: a condicionalidade e o discurso religioso da Igreja Universal do Reino de Deus**. Dissertação de mestrado. Universidade Católica de Pelotas (UCPel), 2002.

\_\_\_\_\_. **Entre a (des)organização urbana, um automóvel-corpo e um discurso itinerante: o dizer dos adesivos**. Tese de doutorado. Universidade Católica de Pelotas (UCPel), 2013.

MACHADO, Marco Antônio Rosa. **Compreensão de leitura: o papel do processo inferencial**. Anápolis: UEG, 2010.

MAGGIONI, Fabiano. **A charge jornalística: estratégias de imagem em enunciações de humor icônico**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), 2011.

MAINARDES, Jefferson; STREMELE, Silvana. **A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais curriculares**. In: Revista Teias. Vol 11, n.22 – maio/agosto 2010.

MARIANI, Bethania S.C. **As leituras da/na Rocinha**. In: ORLANDI, Eni Puccinelli. A leitura e os leitores. 2 ed. Campinas: Pontes, 2003.

MIANI, Rozinaldo Antonio. **O impacto da globalização no setor industrial visto através da charge**. Anais do 26. Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Belo Horizonte-MG, setembro de 2003. São Paulo: Intercom, 2003. [cdrom] Disponível em <<http://repositorio.portcom.intercom.org.br>>. Acesso em 20.jan.2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MORAIS, Marília Brandão Lemos. **Estudos de Psicanálise**. Salvador, n. 31. p.113 – 123. Outubro, 2008.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **Jango e o golpe de 1964 na caricatura**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Cristina. **Introdução**. In: \_\_\_\_\_ (orgs). **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**.Vol.2. São Paulo: Cortez, 2001.

NUNES, José Horta. **Aspectos da forma histórica do leitor brasileiro na atualidade**. In: ORLANDI, Eni Puccinelli. A leitura e os leitores. 2 ed. Campinas: Pontes, 2003.

NUTTALL, Christine. **Teaching reading skills in a foreign language**. Hong Kong: Macmillan Heinemann ELT, 1996.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Terra à Vista: discurso do confronto: velho e novo mundo**. São Paulo: Cortez Editora, 1990.

\_\_\_\_\_. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 4. ed. Campinas: Pontes, 1996

\_\_\_\_\_. **Discurso e argumentação: um observatório do político**. Fórum Lingüístico, Florianópolis, n. 1, p. 73-81, jul.-dez. 1998.

\_\_\_\_\_. **Paráfrase e polissemia: a fluidez nos limites do simbólico**. Revista Rua, Campinas, SP, n. 4, p. 9-19, 1998b.

\_\_\_\_\_. **“Identidade lingüística escolar”**. In: SIGNORINI, Inês (org.). In: \_\_\_\_\_. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998c.

\_\_\_\_\_. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **Discurso e leitura**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1999b.

\_\_\_\_\_. **Língua e conhecimento lingüístico**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Campinas, SP: Ed. Pontes, 2007.

\_\_\_\_\_. **Discurso e Texto: formulação e circulação dos sentidos**. 3.ed. Campinas: Pontes, 2008.

PÊCHEUX, Michel. **Analyse Automatique du Discours**, Paris, Dunod, 1969

\_\_\_\_\_. **Lire l'Arquive Aujourd'hui**. St. Cloud, Paris, 1981.

\_\_\_\_\_. **Rôle de la mémoire**, In: ACHARD, P; GRUENAI, M-P; JAULIN, D (ogs). *Actes de la Table ronde “Langage et Société”*. École Normale Supérieure. Paris, 28, 29, 30 Avril 1983, Maison des Sciences de l'Homme, Paris.

\_\_\_\_\_. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. (Trad. Eni Orlandi et alii). Campinas: Editora da Unicamp, 1988 (Título original: Les vérités de la Palice, 1975).

\_\_\_\_\_. **A Análise do Discurso: Três Épocas (1983)**. In: GADET, Françoise & HAK, Tony. Por uma análise automática do discurso: Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora da Unicamp, 1997. (p.311-319).

\_\_\_\_\_. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Tradução Eni P. Orlandi. 4 ed. Campinas: Pontes Editores, 2006.

PFEIFFER, Claudia Castellanos. **O leitor no contexto escolar**. In: ORLANDI, Eni Puccinelli. A leitura e os leitores. 2 ed. Campinas: Pontes, 2003.

POSSENTI, Sírío. **Os humores da língua: análises linguísticas de piadas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

QUEVEDO, Marchiori Quadrado de. **Do gesto de reparar a(à) gestão dos sentidos: um exercício de análise da imagem com base na análise do discurso**. 2012. – Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Católica de Pelotas, Pelotas (RS).

RABASSA, Carlos Alberto; BARBOSA, Gustavo. **Dicionário de Comunicação**. Rio de Janeiro: Campus Elsevier, 2002.

REIS, Iremar Sebastião dos. **Estudos sobre leitura em língua inglesa: análise da pesquisa acadêmica stricto sensu produzida no Brasil entre 2001 e 2011**. 2014. 122 f. Dissertação do curso de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás (UEG).

REZENDE, Maria Aparecida da Silva. **A prática de interpretação na escola: uma abordagem discursiva**. 1997. 155 f. Dissertação do Curso de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), 1997.

RODRÍGUEZ, Carolina. **Sentido, Interpretação e História**. In: ORLANDI, Eni Puccinelli. A leitura e os leitores. 2 ed. Campinas: Pontes, 2003.

ROMUALDO, Edson Carlos. **Charge Jornalística: intertextualidade e polifonia – um estudo de charges da Folha de S.Paulo**. Maringá: Eduem, 2000.

SARMENTO, Leila Lauar. **Oficina de redação**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006. 472p. (p.43-45).

SCARAMUCCI, Matilde Virginia Ricardi. **O papel do léxico na compreensão em leitura em LE: foco no produto e no processo**. 1995. 345f. Tese (Doutorado) – Departamento de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 1995.

SILVA, Alessandra A. Pereira. **A formação discursiva através de charges**. Disponível em: [http://www.cce.ufsc.br/~clafpl/88\\_Alessandra\\_Silva.pdf](http://www.cce.ufsc.br/~clafpl/88_Alessandra_Silva.pdf) . Acesso em 08/05/2014.

ZOPPI-FONTANA, Mônica Graciela. **Límiars de silêncio: a leitura intervalar**. In: ORLANDI, Eni Puccinelli. A leitura e os leitores. 2 ed. Campinas: Pontes, 2003.

# ANEXOS

## I – GRUPO DA TURMA 1 NO FACEBOOK

The screenshot shows a Facebook group page for 'Grupo da Turma 1'. The page header includes the Facebook logo, a search bar, and navigation options like 'Página inicial', 'Membros', 'Eventos', 'Fotos', and 'Arquivos'. The main content area features a post from November 12, 2014, titled 'INTERPRETAÇÃO DE ...' for a 'Grupo da Turma [redacted]' group. The post includes a fixed publication with a date of '12 de novembro de 2014' and a description: 'Grupo da Turma [redacted] para a realização da atividade de Interpretação de Texto.' Below this, there is a recent activity section dated '14 de novembro de 2014' containing a text-based activity with three questions (a, b, c) related to a charge. The charge itself is a cartoon by Pizzinato showing a man at a computer and a woman at a door. The man's speech bubble says 'FILHO, O JANTAR TÁ NA MESA!' and the woman's says 'AGORA NÃO POSSO, MÃE! Tô PARTICIPANDO DE UMA PASSEATA!'. The cartoon is labeled 'VIRTUAL'. The right sidebar contains information about the group, including '19 membros', 'Qual é o assunto deste grupo?', and a list of suggested groups and pages.

## II – GRUPO DA TURMA 2 NO FACEBOOK

The screenshot shows a Facebook group page for 'Grupo da Turma 2'. The page is in Portuguese and features a cover image of a hand holding a pile of words related to text interpretation. The group is public and has 12 members. The main content is a post from November 13, 2014, titled 'INTERPRETAÇÃO DE T...'. The post includes a cartoon by Pitagora and two questions for discussion. The cartoon shows a mother asking her son to eat at the table, and the son replying that he is participating in a walk because he doesn't want to eat. The questions are: 'QUESTÃO 1: Explique como se processa o efeito de humor na charge.' and 'QUESTÃO 2: De certa forma, essa charge faz uma crítica às relações interpessoais decorrentes do impacto das tecnologias na sociedade contemporânea. Explique essa afirmativa.' The post has 2 likes and 2 comments. The right sidebar shows group information, including a list of members and a section for 'que escola você frequentou?' with several schools listed.

**INTERPRETAÇÃO DE T...** | Membros | Eventos | Fotos | Arquivos

Publicar | Foto/Vídeo | Perguntar | Arquivo

Escreva algo...

**PUBLICAÇÃO FIXADA**

13 de novembro de 2014

Grupo da Turma [redacted] para a realização da atividade de interpretação de Texto.

Curtir | Comentar | Compartilhar | 2

**ATIVIDADE RECENTE**

23 de novembro de 2014 - Editado

Pessoal, como falei em aula, vocês participarão de uma atividade de interpretação de texto. Para tanto, deverão analisar atentamente a charge a seguir e, depois, responder às questões propostas. As respostas deverão ser enviadas inbox. Um bom trabalho!

**VIRTUAL**

FILHO, O JANTAR TÁ NA MESA!

AGORA NÃO POSSO, MÃE! TÔ PARTICIPANDO DE UMA PASSEATA!

Descurtir | Comentar | Compartilhar

Visualizado por 9

**QUESTÃO 1:** Explique como se processa o efeito de humor na charge.

23 de novembro de 2014 às 09:17 - Editado - Descurtir | 2

**QUESTÃO 2:** De certa forma, essa charge faz uma crítica às relações interpessoais decorrentes do impacto das tecnologias na sociedade contemporânea. Explique essa afirmativa.

23 de novembro de 2014 às 09:30 - Descurtir | 2

Escreva um comentário...

**SOBRE** 12 membros

Grupo público

Grupo da Turma [redacted] para a realização da atividade de interpretação de Texto.

12 membros | Enviar mensagem | Convidar por e-mail

+ Adicionar pessoas ao grupo

**Qual é o assunto deste grupo?** Definir marcações

**CRIAR NOVOS GRUPOS**

Os grupos tornam mais fácil Julia Carassuol e outros 4 amigos entraram

+ Participar

**Classificados Pelotas e Região sul** Sira Marroni Nietiedt e outros 4 amigos entraram

+ Participar

**Universitários de Pelotas** Felipe Pinz e outros 4 amigos entraram

+ Participar

**Concursos Públicos: Pelotas e Região Sul** Laercio Diniz e outros 4 amigos entraram

+ Participar

**COMPLETE SEU PERFIL** Editar perfil

70%

**que escola você frequentou?**

- Colégio Anchieta 2 amigos estudaram aqui
- Colégio Estadual Guilherme de Almeida 1 amigo está aqui
- Colégio Municipal Pelotense 43 amigos estudaram aqui
- Inserir uma instituição do ensino

Confirmar

**PÁGINAS SUGERIDAS** Ver todos

- Receitas Mineira - Cozinha Típica de Minas Gerais 10.628 pessoas curtiram isso
- Curtir

Desapega Desapega | 1 • Bate-papo (Desativado)

### III – GRUPO DA TURMA 3 NO FACEBOOK

4 de novembro de 2015

Responda as seguintes questões relacionadas à charge dada:

1-) Esta charge leva-nos a refletir sobre como a tecnologia vem influenciando nas formas de interação entre as pessoas bem como nas formas de atuação social. Comenta essa afirmação, a partir da leitura da charge.

2-) Considerando que o gênero charge é um texto misto, ou seja, contribuem para a construção de sentido tanto o texto verbal quanto o texto não-verbal, analisa as imagens e explica como “falam” sobre os efeitos da tecnologia na nossa vida.



**VIRTUAL**

FILHO, O JANTAR TÁ NA MESA!

AGORA NÃO POSSO, MÃE! TÔ PARTICIPANDO DE UMA PASSEATA!

Curtir Comentar

Página inicial

Amigos que curtiram a Página

Criar

Amigos que curtiram a Página

Criar

GRUPOS SUGERIDOS Ver todos

MULHERES MIL DO NORTE AO SUL - BRASIL grupo para postagens sobre a Metodolog

+ Participar

20 amigos · 136 membros

## IV – GRUPO DA TURMA 4 NO FACEBOOK

4 de novembro de 2015

Observe a charge e responda as questões propostas:

- 1-) Descreva a situação retratada na charge.
- 2-) O humor da charge normalmente reside na articulação da linguagem verbal com a visual. Neste caso, se omitíssemos a imagem, ou seja, transformássemos o texto em um diálogo exclusivamente escrito, o humor se manteria? Por quê?
- 3-) Qual é o elemento surpresa da charge? Por que ele causa estranhamento?
- 4-) Nossas escolhas linguísticas não são aleatórias. Consciente ou inconscientemente buscamos e organizamos palavras e ideias de modo que venham ao encontro de nosso objetivo. Nesse sentido, por que a escolha do chargista, no primeiro balão, de "jantar" e não de, por exemplo, ver TV?
- 5-) Qual é a crítica veiculada pela charge? Comente.



**VIRTUAL**

FILHO, O JANTAR TÁ NA MESA!

AGORA NÃO POSSO, MÃE! TÔ PARTICIPANDO DE UMA PASSEATA!

Página inicial

Criar

Criar

GRUPOS SUGERIDOS Ver todos

MULHERES MIL DO NORTE AO SUL - BRASIL grupo para postagens sobre a Metodolog

+ Participar

20 amigos · 136 membros

## V – RESPOSTAS DO SUJEITO-ALUNO 1 / TURMA 1

**Sujeito-professor 1:** *Após a leitura da charge, responda às questões propostas:*

- a) A resposta dada pelo filho aponta um comportamento próprio dos jovens da sociedade contemporânea. Qual é esse comportamento? Que implicações sociais ele traz?
- b) A cena representada na charge, retratando um jovem fechado em seu quarto à frente do computador, e a fala desse jovem, sugerem certa contradição. Por quê?
- c) Quem chama o filho para o jantar é mãe, e não o pai. Que aspecto de nossa sociedade vem à tona nesse fato? E, você, o que pensa sobre isso?

### RESPOSTAS

- a) *É o comportamento de estar o tempo todo conectado na internet, com isso, acabam se isolando do convívio real e, assim, somente tendo relações sociais pela rede virtual.*
- b) *Pois o jovem disse à sua mãe que não poderia ir jantar porque estava participando de uma passeata, sendo que o mesmo encontrava-se em seu quarto, na frente do computador.*
- c) *É a ausência do pai no meio familiar. Este é um fato muito comum em nossa sociedade. Difícil é encontrar alguém que tenha pai e mãe convivendo juntos, em harmonia. Eu penso que isso é um fato lamentável, pois a figura do pai é muito importante. Muitas vezes, é a mãe que cria os filhos sozinha, trabalha para mantê-los e ainda faz o papel de dona de casa.*

## VI – RESPOSTAS DO SUJEITO-ALUNO 2 / TURMA 2

**Sujeito-professor 2:** *Pessoal, como falei em aula, vocês participarão de uma atividade de interpretação de texto. Para tanto, deverão analisar atentamente a charge a seguir e, depois, responder às questões propostas. As respostas deverão ser enviadas inbox. Um bom trabalho!*

QUESTÃO 1 - Explique como se processa o efeito de humor na charge.

QUESTÃO 2 - De certa forma, essa charge faz uma crítica às relações interpessoais decorrentes do impacto das tecnologias na sociedade contemporânea. Explique essa afirmativa.

### RESPOSTAS

*QUESTÃO 1: O humor se retrata pelo menino falar que está em uma passeata, quando, na verdade, ele está sentado em frente ao computador.*

*QUESTÃO 2: A afirmativa enfatiza que, hoje em dia, as pessoas se mobilizam muito mais por meio da Internet e abraçam diversas causas, mas não saem da zona de conforto para agir realmente. A crítica se dá à alienação que, talvez, isso possa trazer às pessoas, de modo geral.*

## VII- RESPOSTAS DO SUJEITO-ALUNO 3 / TURMA 3

**Sujeito-professor 3:** *Responda as seguintes questões relacionadas à charge dada.*

QUESTÃO 1: Esta charge leva-nos a refletir sobre como a tecnologia vem influenciando nas formas de interação entre as pessoas bem como nas formas de atuação social. Comenta essa afirmação, a partir da leitura da charge.

QUESTÃO 2: Considerando que o gênero charge é um texto misto, ou seja, contribuem para a construção de sentido tanto o texto verbal quanto o texto não-verbal, analisa as imagens e explica como “falam” sobre os efeitos da tecnologia na nossa vida.

### RESPOSTAS

*QUESTÃO 1: A tecnologia, além de facilitar a transmissão de notícias em tempo real, também une pessoas com objetivos iguais e faz com que muitas delas se esqueçam de que não basta apenas participar pela internet, a grande diferença está na participação e manifestação real e não virtual das pessoas.*

*QUESTÃO 2: Muitas pessoas deixam de viver suas vidas reais e passam a vive-las só virtualmente, como é o caso do personagem da charge, que além de não jantar para ficar no computador, também, ao invés de estar pessoalmente na passeata, está virtualmente.*

## VIII – RESPOSTAS DO SUJEITO-ALUNO 4 / TURMA 4

**Sujeito-professor 4:** *Observe a charge e responda as questões propostas.*

QUESTÃO 1: Descreva a situação retratada na charge.

QUESTÃO 2: O humor da charge normalmente reside na articulação da linguagem verbal com a visual. Neste caso, se omitíssemos a imagem, ou seja, transformássemos o texto em um diálogo exclusivamente escrito, o humor se manteria? Por quê?

QUESTÃO 3: Qual é o elemento surpresa da charge? Por que ele causa estranhamento?

QUESTÃO 4: Nossas escolhas linguísticas não são aleatórias. Consciente ou inconscientemente buscamos e organizamos palavras e ideias de modo que venham ao encontro de nosso objetivo. Nesse sentido, por que a escolha do chargista, no primeiro balão, de "jantar" e não de, por exemplo, "ver TV"?

QUESTÃO 5: Qual é a crítica veiculada pela charge? Comente.

### RESPOSTAS

*QUESTÃO 1: Hoje em dia é muito comum o uso da internet, e cada vez cresce mais o número de passeatas, que com isso foi se tornando comum. Na charge foi usado um jeito comum na maioria das famílias, que é a de uma mãe chamando o filho para jantar e a modernidade de hoje em dia, com o filho participando de uma passeata pelo computador, mostrando também que se pode fazer muitas coisas através do computador.*

*QUESTÃO 2: Acredito que o humor da charge se perderia e ficaria um diálogo mais crítico do que humorístico.*

*QUESTÃO 3: O elemento surpresa é o garoto estar participando de uma passeata pelo computador, causando estranhamento pelo fato de uma passeata ser feita na rua e não por meios eletrônicos.*

*QUESTÃO 4: O fato de a mãe falar sobre o jantar vem dos hábitos comuns de ser a mãe ao fazer o jantar e não o filho. E o filho estar participando da passeata e não a mãe vem pelo motivo de mostrar que, hoje em dia, diferente de tempos atrás, os jovens vão às ruas fazer passeatas e lutar por seus direitos.*

*QUESTÃO 5: “Agora não posso, mãe! Tô participando de uma passeata!” A crítica está na modernidade de hoje, dos jovens estarem sempre conectados a aparelhos eletrônicos, assim, se desconectando de afazeres fora deste meio.*

## APÊNDICES

### I - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES

*Professor (a), qual ou quais era(m) a(s) possível(eis) resposta(s) dos alunos esperada(s) em cada uma das questões elaboradas, visando à atividade de interpretação da charge selecionada?*

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## II - TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO

Eu, \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, CI \_\_\_\_\_, declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado(a) e participar da pesquisa intitulada: **Eu leio, Tu lêes, Ele lê: a cada sujeito-leitor, a possibilidade de instauração de um outro gesto de leitura**, desenvolvida por Alexandre Kerson de Abreu. Fui informado(a), ainda, de que a pesquisa é orientada pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Paula de Araújo Cunha, a quem poderei contatar / consultar a qualquer momento que julgar necessário.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa.

Fui informado (a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais, é investigar e analisar, por meio da Análise de Discurso de Linha Francesa, os possíveis gestos de leitura presentes no processo de compreensão de textos em turmas de nível médio e pós-médio de uma escola pública do município de Pelotas, Rio Grande do Sul, a partir da realização de atividades de Interpretação de Texto, mediadas pelo Facebook, propostas por professores da disciplina de Língua Portuguesa. Fui também esclarecido (a) de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Minha colaboração se fará de forma anônima, sendo minha identidade preservada. Dessa forma, o acesso e a análise dos dados coletados dar-se-ão apenas pelo pesquisador e sua orientadora.

Fui ainda informado (a) de que posso me retirar dessa pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento, não sofrendo quaisquer sanções ou constrangimentos.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Livre Consentimento, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

**Pelotas, 08 de dezembro de 2014.**

Assinatura do (a) participante:

Assinatura do pesquisador:

Assinatura da orientadora: