LEITURA E FORMAÇÃO DO LEITOR: A CONSTRUÇÃO DE EFEITOS DE SENTIDOS NO PROCESSO DE INTERAÇÃO VERBAL

READING AND READER FORMATION: THE CONSTRUCTION OF SENSE EFFECTS IN THE VERBAL INTERACTION PROCESS

Marta Aparecida Broietti Henrique[*]
Neuraci Rocha Vidal Amorim[**]

Resumo: Este trabalho apresenta uma contribuição para a elaboração de atividades de leitura e formação do leitor com base em alguns conceitos ligados aos estudos do discurso. Com finalidade didática, realiza uma discussão conceitual a respeito das condições de produção e memória discursiva, noções da Análise do Discurso (AD) de orientação pecheutiana, para dar suporte a práticas de leitura em sala de aula. Faz uma breve recuperação do percurso da AD e de noções que oferecem a possibilidade de uma análise discursiva, bem como analisa uma materialidade linguística a fim de mostrar como as concepções teóricas podem favorecer o desenvolvimento de um trabalho de leitura na escola. As considerações finais apontam para a necessidade de identificação de procedimentos de análise cuja função seja facilitar ao leitor o reconhecimento de que os sentidos não são constituídos pelos textos, mas pelas interações verbais.
Palavras-chave: Efeitos de sentido. Leitura e formação do leitor. Interações verbais.

Abstract: This paper presents a contribution to the elaboration of reading and reader formation activities based on some concepts related to discourse studies. With a didactic purpose, it conducts a conceptual discussion about the conditions of production and discursive memory, notions of Discourse Analysis (DA) of pecheutian orientation, to support reading practices in the classroom. It makes a brief recovery of the course of DA and notions that offer the possibility of discursive analysis, as well as analyzes a linguistic materiality in order to show how theoretical conceptions can favor the development of a reading work in school. The final considerations point to the need of identification of analysis procedures whose function is to facilitate the reader's recognition that the senses are not constituted by texts, but by verbal interactions.
Keywords: Sense effects. Reading and reader formation. Verbal interactions.

1 Introdução

Neste trabalho, procuramos contribuir com uma proposta para atividades de leitura e formação do leitor por meio de conceitos ligados aos estudos do discurso. Discutimos e apresentamos uma leitura a partir de conceitos oriundos da Análise do discurso, como as condições de produção do discurso e a memória discursiva conforme propostos pelo filósofo francês Michel Pêcheux. Para tanto, em um primeiro momento, realizamos uma síntese histórica sobre a situação que deu origem aos conceitos assumidos neste trabalho. Em um segundo, discutimos as principais noções conceituais adotadas e sua relação com o ensino de leitura/ formação de leitor em língua materna.

[*] Doutora em Estudos Linguísticos (UNESP-S. J. do Rio Preto), mestre em Linguística e Filologia da Língua Portuguesa (UNESP-Assis), especialista em Língua Portuguesa e graduada em Letras (Português-Inglês) pela UEL. Professora da Faculdade de Presidente Prudente. E-mail: broietti@uol.com.br

[**] Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, área: Linguística Aplicada da UNESP Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" Campus de São José do Rio Preto. Mestra em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, área: Linguística Aplicada da UNESP Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" Campus de São José do Rio Preto. Possui graduação em Letras Licenciatura Plena Português- Inglês pelo Centro Universitário de Votuporanga- UNIFEV. E-mail: neuramorim@gmail.com

Numa terceira etapa do trabalho, apresentamos uma proposta de análise que, em nossa perspectiva, pode contribuir para uma atividade de ensino de leitura mais significativa.

Não pretendemos, contudo, percorrer exaustivamente os fatos que contribuíram para a gênese da disciplina Análise do discurso, mas buscaremos expor alguns momentos decisivos para a constituição desta, assim como pensar sobre algumas noções importantes ao se realizar leituras nessa perspectiva e que podem fazer parte do processo de formação de leitores.

2 Breve contexto histórico e conceitual

A maneira com que a linguagem é concebida tem grande influência em como a analisamos e a ensinamos. Ao longo do tempo, a humanidade criou diferentes arcabouços a fim de compreendê-la, explicá-la e ensiná-la ora por um viés mais religioso, ora mais filosófico, ora mais técnico (científico).

Todavia, a partir do século XX, algumas teorias ganharam mais força entre os estudiosos da linguagem que passaram a encará-la com um fenômeno humano fundamental para a constituição social e, então, as perspectivas científicas passaram a dominar o cenário dos estudos linguísticos. No início do século, uma grande ênfase é dada para o suíço Fernand Saussure que, em uma obra póstuma creditada às suas ideias, apresentou uma metodologia de análise que marcou a Linguística enquanto ciência. Em seguida, o destaque foi para Avram Noam Chomsky, ainda dentro de uma visão "abstrata", "universalista", "sistêmica" e "formal" da língua/linguagem (WEEDWOOD, 2002).

Nos últimos quarenta anos do mesmo século, concepções baseadas nas ideias de estudiosos europeus, principalmente franceses, tornam-se conhecidas entre os pesquisadores da linguagem e deram origem ao que se chamou de "guinada pragmática" (WEEDWOOD, 2002). Diferentes teorias passaram a observar a linguagem não pelo seu caráter formal, mas pelos aspectos sociais que influenciam as escolhas linguísticas em variadas situações de interação social. Dentre essas perspectivas, destacamos a Análise do Discurso.

De acordo com Mussalim (2012), a AD surgiu na França na década de 1960, tendo como precursores dois estudiosos que foram unidos pelo marxismo e pela política, pois partilhavam ideias a respeito da luta de classes, história e movimento social. Um deles é Jean Dubois[1] que desenvolvia seus trabalhos no campo da lexicologia e o outro é Michel Pêcheux, um filósofo que se interessava por discussões que envolviam marxismo, psicanálise e epistemologia. Nesse contexto de emergência de estudos voltados para o discurso, o estruturalismo de Saussure era uma presença com a qual se estabelecia pontos de contato e divergências.

A mesma autora esclarece que Saussure e Pêcheux concebem a significação de maneira distinta. Embora o segundo retome a dicotomia significante-significado do linguista genebrino, considera que a significação pertence à ordem do discurso e, consequentemente, do sujeito, sofrendo modificações relacionadas às "posições ocupadas pelos sujeitos que enunciam" (MUSSALIM, 2012, p.118).

[1] Embora Dubois e Pêcheux tenham estabelecido pontos comuns no início de seus estudos sobre a AD, logo as diferenças foram marcadas. Segundo Mazière (2007, p.55) "enquanto a AD de Dubois tem uma articulação entre língua e sociedade no enunciado atestado pelo deslocamento de métodos distribucionais e pelo recurso às teorias enunciativas, os pesquisadores do grupo de Pêcheux querem pensar a língua como aquilo que permite constitutivamente o equívoco (e não a ambiguidade) e, portanto, garante a única possibilidade que importa [...]".

CC BY

Em relação à interface língua/processos discursivos, Orlandi (2017, p.45) afirma que, na visão de Pêcheux, "a língua é o lugar material em que se realizam os efeitos de sentido [...] o real específico formando o espaço contraditório de desdobramento das discursividades". Portanto, percebemos que, para a AD, a língua não é simplesmente um código que permite a tradução do pensamento, não é canal de comunicação, mas sim um lugar para a materialização do discurso. A AD concentra, pois, a preocupação em relação à "palavra em movimento", mais especificamente às práticas de linguagem (ORLANDI, 2007, p.15). A língua é compreendida a partir dos efeitos de sentido que estabelece, como integrante de uma formação simbólica, parte da constituição humana em situações de reais de uso e não apenas como uma abstração.

Dessa maneira, como postula Pêcheux (1999, p.53), "todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar a interpretação. É nesse espaço que pretende trabalhar a análise de discurso"

Na perspectiva da AD, forma e conteúdo são inseparáveis, pois a língua precisa ser considerada como estrutura e acontecimento, "acontecimento do significante (língua) em um sujeito afetado pela história. Nesse momento, entra, então, a contribuição da Psicanálise, com o deslocamento da noção de homem para a de sujeito. Este, por sua vez, se constitui na relação com o simbólico, na história" (ORLANDI, 2007, p.19).

Mussalim (2012) acrescenta que, para Pêcheux, sujeito e sentidos são concebidos como históricos e ideológicos, o que leva o filósofo a postular uma semântica do discurso em que este é considerado como o ponto que agrega componentes linguísticos e socioideológicos. Já para Brito (2012), é a partir de uma articulação entre a linguística (língua), o materialismo histórico (história) e a psicanálise (sujeito) que Pêcheux constrói seu projeto teórico e apresenta seu objeto, a saber, o discurso.

Em relação à AD e esses campos de conhecimentos com os quais dialoga, de modo especial, nos estudos linguísticos, a disciplina questiona a historicidade que foi posta de lado, pergunta pelo simbólico no materialismo e, ao considerar a historicidade, concebe a ideologia como materialmente ligada ao inconsciente, mas não absorvida por ele (ORLANDI, 2007).

Relacionada à questão da ideologia, para Orlandi (2017, p.45), "a materialidade específica (particular) da ideologia é o discurso, e a materialidade específica (de base) do discurso é a língua". Retornamos, assim, à importante consideração da AD sobre a língua, feita acima, como lugar material de realização dos efeitos de sentido.

A linguagem é vista como um elemento simbólico que medeia a relação entre o homem e a sociedade. Essa perspectiva nos ajuda a pensar no papel que a "palavra discurso" pode exercer na transformação da realidade do ser humano, uma vez que é a responsável pela produção de sentidos para os sujeitos (ORLANDI, 2007).

São, pois, essas as questões principais que contribuíram para a constituição da AD. Brito (2012, p.543) afirma que ao nos defrontarmos com "um projeto" que busca evidenciar "a materialidade dos enunciados", levando em conta os aspectos linguísticos e históricos do discurso, é necessário destacar que "esses dois aspectos são atravessados e articulados por uma teoria da subjetividade de natureza psicanalítica que questionava a unicidade do sujeito do discurso".

Surge dessa visão a ideia de que as práticas de linguagem estão envolvidas pela significação. Assim, não se extrai significado de um texto no sentido de o que ele quer dizer, mas as indagações levam aos significados a partir dele (ORLANDI, 2007). A

pergunta dentro da perspectiva da AD é sobre "como" um texto pode significar considerando a produção de sentido dele em relação ao sujeito.

Com essas bases epistemológicas que sustentam o projeto da AD, conforme postulado por Pêcheux, compreendemos que a leitura, nessa perspectiva, é fruto de uma articulação do linguístico, do histórico e da heterogeneidade do sujeito. Portanto, as práticas de leitura em situações diversas do cotidiano, principalmente as realizadas no ambiente escolar/institucional, não podem ser apartadas dessa visão.

Para dar continuidade à breve retomada do percurso da AD, recorremos a Mussalim (2012) e Brito (2012) para tratarmos dos três deslocamentos, AD-$_1$, AD-$_2$ e AD-$_3$, pelos quais passou esse campo.

Para Mussalim (2012), o primeiro momento se ocupava de discursos pouco polêmicos, como os políticos teórico-doutrinários, pois eram produzidos e enunciados no mesmo espaço discursivo, não apresentando contrapontos. As análises destes eram realizadas em quatro etapas: seleção de sequências discursivas de um *corpus* fechado, análise linguística destas, levantamento das relações de sinonímia e paráfrase entre as sequências e por último a busca pela estrutura que gerou o processo discursivo.

Nessa fase, como explica Brito (2012, p.547), a AD postula "um sujeito-estrutura interpelado pela ideologia". Essa forma de conceber o sujeito o designa como "assujeitado" e suporte de seus discursos, assim, ele não é dotado de intenção, e é determinado pelo lugar que ocupa no interior da formação ideológica.

Nesse momento, Pêcheux compõe a tese basilar da AD, a saber, "todo discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produção que devem ser levadas em conta para compreendermos o efeito de sentido de um discurso" (BRITO, 2012, p.550).

Nesse período, a concepção de uma maquinaria discursiva é um ponto central. Mussalim (2012, p.130-131), com base em Pêcheux, afirma que "para a AD-$_1$, cada processo discursivo é gerado por uma máquina discursiva. Assim, diferentes processos discursivos referem-se a diferentes máquinas discursivas, cada uma delas idêntica a si mesma e fechada sobre si mesma."

Na AD-$_2$, o teórico Michel Foucault[2], com seu conceito de formação discursiva, é tido como principal expoente. As reflexões tecidas por ele ocasionaram transformações no que era considerado como o objeto da análise do discurso (MUSSALIM, 2012).

Sobre o entendimento de formação discursiva, em *Arqueologia do saber*, Foucault (1969/2017, p.47) afirma que se for possível fazer a descrição

> entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos por convenção, que se trata de uma formação discursiva [...].

[2] Nesse trabalho, não trataremos as discussões tecidas por Michel Foucault a respeito do discurso, porém reconhecemos sua importância para a AD. Gregolin (2004, p. 54) afirma que "é, assim, no interior da reflexão sobre as transformações históricas do fazer e do dizer na sociedade ocidental que uma teoria do discurso vai-se delineando e encontra um lugar central na obra de Foucault". A autora nos explica ainda que as temáticas abordadas pelo autor, quais sejam, a transformação histórica dos saberes; a ligação entre os saberes e os poderes; e a constituição histórica das subjetividades, sempre estiveram acompanhadas de uma reflexão sobre os discursos, levando-o a afirmar que as coisas não são anteriores às práticas discursivas, pois são elas que constituem e estabelecem os objetos.

CC BY

As formações discursivas, segundo Cardoso (2003, p.35), constituem-se pelas "práticas discursivas", que estabelecem os objetos, as formas de "enunciação dos sujeitos, as teorias, as escolhas temáticas". Elas atuam simultaneamente como "um operador de coesão semântica do discurso e um sistema comum de restrições que pode investir-se nos universos textuais". Nesse sentido, as formações discursivas, dentro de um processo de constituição histórico-social, instituem tanto o sujeito quanto o próprio discurso. A autora aponta que essa noção leva a dois princípios: o primeiro é o de que "os sentidos" são alterados "de uma formação discursiva para outra" e o segundo é o de que "os indivíduos" se instituem enquanto sujeitos a partir de certas "formações discursivas".

A definição de formação discursiva também contribuiu para o estabelecimento de algumas noções fundamentais para o trabalho com a linguagem, a saber, a de texto, a de discurso, a de enunciado e a de enunciação.

Na perspectiva da AD, texto é concebido como a realização verbal do discurso. É parte material dele, aquilo que pode ser lido ou ouvido. Enquanto discurso é a constituição de diversos textos, "pode ser considerado uma dispersão de textos" (CARDOSO, 2003, p.35). Trata-se "de um efeito de sentidos entre locutores" (ORLANDI, 2007, p.21). Nessa perspectiva o autor não é quem fala ou escreve, mas aquele que une os diferentes discursos e origina as significações (CARDOSO, 2003, p.36).

Outros dois conceitos que precisam ser compreendidos é o de enunciado e o de enunciação. O primeiro pode ser caracterizado como a "materialidade repetível, a unidade elementar do discurso", está sempre ligado a uma formação discursiva e cumpre a função de cruzar um conhecimento sobre a organizações linguísticas, evidenciando "conteúdos concretos, no tempo e no espaço" (CARDOSO, 2003, p.37). O enunciado pode ser produzido por vários indivíduos em um determinado lugar, de diversas classes sociais, constituindo os sujeitos dos discursos. Um enunciado é composto por outros que o antecederam. Enquanto a enunciação é única, não se repete, é localizada em um espaço e tempo. Cada vez que um enunciado é produzido, ocorre uma nova enunciação, cuja validade está diretamente associada à posição sócio-histórica em que é produzida (CARDOSO, 2003, p.37-8).

Na AD_2, aliada à perspectiva foucaultiana estão as contribuições de Pêcheux sobre o conceito de formação discursiva, cujo objeto de análise, nessa fase, passou a ser as relações entre as máquinas discursivas, ocasionando a escolha por discursos com condições de produção menos homogêneas. Quanto aos procedimentos de análise, estes apresentaram poucas novidades.

Mediante o avanço ocorrido na $AD\text{-}_2$ a respeito das relações entre as máquinas discursivas, na terceira fase, a $AD\text{-}_3$ apresenta uma reflexão muito rica acerca do interdiscurso e consequentemente da formação discursiva (FD). "Essa nova postura teórica frente ao objeto da AD exclui definitivamente a possibilidade de se considerar a FD como a unidade de análise. O objeto de estudo da Análise do Discurso passa a ser o espaço de trocas entre formações discursivas, ou ainda, o interdiscurso" (MUSSALIM, 2012, p.140).

A questão da interdiscursividade se mostra bastante relevante para a análise das práticas de linguagem. Isto porque essa orientação está relacionada ao fato de que para a compreensão dos sentidos de um discurso é necessário um trabalho referente ao condicionamento exercido pela identidade das formações discursivas, das quais o discurso estudado surge, dentro do espaço interdiscursivo. Talvez seja essa percepção um ponto fundamental para não afastar um trabalho do que é proposto pela AD. Isso não quer dizer que um texto não tenha originalidade, ao contrário o caráter original

emerge justamente da maneira como são dispostos esses outros discursos nos enunciados (CARVALHO, 2003).

A respeito da noção de sujeito nessa fase, Mussalim (2012) chama atenção para os estudos de Authier-Revuz que, baseados em teorias do inconsciente, retiram a centralidade do sujeito do estágio consciente e o coloca numa situação de divisão entre o consciente e o inconsciente, já que, "o sujeito da AD se movimenta entre esses dois polos sem poder definir-se em momento algum como um sujeito inteiramente consciente do que diz". Com isso o "eu" deixa de ser central, isto é, "ser senhor de si," porque o "outro", "o desconhecido, o inconsciente, passa a fazer parte de sua identidade". A constituição desse sujeito passa a ser heterogênea, assim como seu discurso. (MUSSALIM, 2012, p.157)

Em relação à noção de sujeito das três fases da AD, cabe ressaltar que é possível identificar uma característica em comum: "o sujeito não é senhor de sua vontade, ou temos um sujeito que sofre as coerções de uma formação ideológica e discursiva, ou temos um sujeito submetido à sua própria natureza inconsciente" (MUSSALIM, 2012, p.157).

2.1 As condições de produção do discurso

Além de pensar o sentido como fruto de relações entre formações discursivas e de conceber um sujeito clivado e heterogêneo, também nos interessa uma breve compreensão do papel das condições de produção do discurso. Quanto a isso, podemos nos pautar na discussão realizada por Mussalim (2012, p.160) que pode ser sintetizada na ideia de que o "sujeito não é livre para dizer o que quer, a própria opção do que dizer já é em si determinada pelo lugar que ocupa no interior da formação ideológica à qual está submetido, mas as imagens que o sujeito constrói ao enunciar só se constituem no próprio processo discursivo". De acordo com a autora, "o jogo de imagens" integra o processo que realiza o discurso justamente pelo fato de o sujeito rememorar essas imagens durante a produção de seu próprio discurso.

Sobre as condições de produção, Brito (2012) considera importante salientar que essa noção advém das posições teóricas de Althusser que explicam a influência no sujeito dos aparelhos ideológicos do estado. Assim, explica-nos que ao ser interpelado pela ideologia, o sujeito desconhece as determinações que dão a ele um lugar.

Ao sumarizar a importância das condições de produção à AD, o autor mostra que essa noção permite refletir que o discurso é, ao mesmo tempo, interno e externo em relação a seu contexto sócio-histórico, implicando na consideração do sujeito como determinado pela formação social que se caracteriza "por meio do modo de produção que a domina e por um estado determinado pela relação de classes que a compõem" (BRITO, 2012, p.551).

De acordo com Cardoso (2003, p.38), ao utilizarmos a linguagem, produzimos discurso que, por sua vez, está ligado a seis elementos fundamentais:

1. o locutor (quem produz o discurso e "sua posição sócio-histórica");
2. o alocutário (para quem se produz o discurso e "sua posição sócio-histórica");
3. o referente (o que se diz, estabelecido pelas formações discursivas);
4. a "forma de dizer" (em uma dada língua, são necessárias escolhas de "estratégias para se dizer");
5. o contexto em sentido estrito (circunstâncias imediatas do "ato de dizer");

6. o contexto em sentido amplo (determinações do contexto social, histórico e ideológico ligadas às instituições sociais que atuam na significação dos discursos).

Cardoso (2003, p.39) afirma que as condições de produção do discurso consistem em formas de "representação no imaginário histórico-social". Para a autora, os interlocutores devem ser considerados pela determinação social que formam os discursos, como: de professor, de aluno, de um político, entre outros que se acham representados no discurso por várias "formações imaginárias", atribuindo um papel a quem produz e para quem se produz o discurso. Assim, quem diz pode prever "as representações" daquele que recebe o discurso e, por meio dessa antecipação do "'imaginário' do outro, fundar as estratégias do discurso".

Essa sucinta discussão sobre as condições de produção evidencia o quanto os conceitos fundamentais para a AD são interligados entre si, fazendo com que a compreensão de um só seja possível a partir de outro.

É cara para nós esta noção porque o ato de ler envolve um processo que muito pode-se valer ao identificar as condições de produção de um discurso escrito. Neste trabalho, procuraremos mostrar, em uma crônica, de que forma reconhecer as condições de produção juntamente com o aluno pode contribuir para uma visão ampla de um discurso.

2.2 A memória discursiva

Para a construção do efeito de sentido, um texto atualiza, cria e retoma outros efeitos de sentido já realizados, promovendo, dessa forma, a interação constante com o que já foi produzido. Essa recuperação de dizeres anteriores pode ser relacionada à noção de memória discursiva.

Baseada nas ideias de Pêcheux, Orlandi (2017, p.62) esclarece que a "memória discursiva" pode ser entendida como algo que diante de uma materialidade linguística "surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os implícitos (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, discursos transversos, elementos citados e relatados etc) de que sua leitura necessita. A condição do legível em relação ao próprio legível." Para a autora, o que é essencial disso é reconhecer em que lugar "estão esses famosos implícitos, ausentes por sua presença".

Mazière (2007) nos explica o fato de todo discurso ser tecido de outros discursos interligados a ele e que os limites discursivos não são identificáveis, pois o saber anterior corrobora para a constituição de um conhecimento, sendo determinado pelas formas linguísticas. Assim, afirma a autora, heterogeneidade e anterioridades do interdiscurso estão presentes no interior do intradiscurso, não no contexto.

A esse respeito, Orlandi (2007, p.33) considera que é o interdiscurso que estabelece "aquilo que, da situação, das condições de produção, é relevante para a discursividade". Ele é o responsável por inscrever internamente à textualidade a exterioridade. Acrescenta que o funcionamento da linguagem se divide por um lado de processos parafrásticos, aqueles cuja função é manter "a memória", retornando aos mesmos dizeres e à estabilização, e, por outro, pela polissemia, cuja função é romper com "processos de significação".

Orlandi (2007, p.36) considera "que todo o funcionamento da linguagem se assenta na tensão entre processos parafrásticos e processos polissêmicos". Para a autora, estes provocam o "deslocamento, ruptura de processos de significação", aqueles

ocasionam "diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado" e ambos atuam para a continuidade do dizer.

Dessa forma, a leitura de uma materialidade linguística, ou seja, do acontecimento a ler é possibilitada pela memória discursiva que restabelece os implícitos necessários à criação dos efeitos de sentido explícitos e implícitos instaurados pelo processo discursivo. Ao restabelecermos esses implícitos, podemos realizar uma leitura que compreende os conteúdos a partir da materialidade linguística. Por isso, um texto sempre apresentará significados e não apenas um significado, pois "o interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada" (ORLANDI, 2007 p.31)

Para que ocorra uma compreensão leitora, a memória discursiva precisa ser compreendida no âmbito da esfera coletiva e social que possibilita a produção de "condições necessárias de um funcionamento discursivo e, consequentemente, para a interpretabilidade de textos" (FRANÇA, 2016, p.03).

Por isso, a interpretabilidade de um texto é possibilitada pela memória coletiva e social que retoma outros discursos disponíveis socialmente. Segundo França (2016, p. 4), Pêcheux considera que existe uma disputa entre as redes de memória e o acontecimento discursivo. O autor aponta que há dois polos: um ligado que busca estabilizar "implícitos" e outro que quer desregular e perturbar os "já-ditos". Pêcheux consegue, dessa forma, estabelecer "o estatuto da memória, distanciando-a de um mero conjunto de já-ditos estáveis e homogêneos". No entender de França, embora haja "a sobrevivência e a luta" enquanto "espaço que comporta conflitos e discursos antagônicos", não se anula a memória diante do "acontecimento novo", ao contrário, há uma ressignificação da compreensão.

Essa é uma questão importante, pois mesmo tendo afirmado acima que, no processo de leitura de implícitos, estes podem ser restabelecidos, sendo os efeitos de sentido emergidos justamente desse movimento, consideramos fundamental não compreender a memória discursiva como estável e homogênea. Assim, o que seria um ponto fundamental desse conceito é o outro, o social, a história que sempre estão presentes na construção dos discursos, ou seja, a relação entre discursos.

Além disso, de acordo com Cardoso (2003, p.113), os já-ditos podem ser recuperados para constituir algo "novo". A reiteração ocorre por meio de diversos processos, como citações, alusões, analogias entre outros, para conseguir uma ressignificação do sentido. Não há apenas um decalque de algo lido ou ouvido, mas uma produção que parte de um "arquivo que a humanidade produziu para interagir" em variadas circunstâncias e ambientes sociais.

Pêcheux (1990, p.55) compreende que "esse discurso outro, enquanto presença virtual na materialidade descritível da sequência, marca, do interior desta materialidade, a insistência do outro como lei do espaço social e da memória histórica, logo como o próprio princípio do real sócio-histórico". A ideia de considerar o outro no discurso é um aspecto importante para a construção do processo discursivo.

No entanto, Orlandi (2007, p.33-34) considera que não devemos pensar que interdiscurso corresponde à intertexto. Isto porque o primeiro precisa ser compreendido como "formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos [...] como uma presença de uma ausência necessária" enquanto o segundo "restringe-se à relação de um texto com outros textos" sem necessariamente contar com o esquecimento como parte de sua estrutura.

Em relação ao esquecimento, Orlandi (2007, p.35) esclarece as duas formas de esquecimento no discurso postuladas por Pêcheux. A primeira forma, segundo a autora, pertence ao campo da enunciação, pois o que falamos sempre pode ser feito de uma

CC BY

outra forma, estabelecendo "famílias parafrásticas" que dão pistas de que o que foi dito poderia ter sido feito de outro modo. Esse "esquecimento enunciativo" é "parcial", pois em alguns casos podemos voltar ao nosso dizer e reformulá-lo, buscando delimitar melhor o que falamos.

A outra forma, denominada de esquecimento número um, conforme explica Orlandi (2007, p.35), pertence ao âmbito do inconsciente e é fruto da forma com que somos atingidos pela ideologia. Devido a esse esquecimento, existe em nós a ilusão de que somos "a origem do que dizemos quando, na realidade, retomamos sentidos pré-existentes". Esse esquecimento justifica que os sentidos não estão nas pessoas e nem significam de acordo com a vontade delas, pelo contrário, "são determinados pela maneira como nos inscrevemos na língua e na história". Para Pêcheux (1990, p.54), inexiste a certeza de "saber do que se fala", pois os objetos pertencem a uma "filiação" e não são resultado de uma aprendizagem.

Orlandi (2007) afirma que, devido a essas questões, considera o esquecimento como parte da constituição dos sujeitos e dos sentidos e que o "esquecimento" do já-dito proporciona a identificação com o que dizem, ocasionando a constituição do sujeito. "É assim que suas palavras adquirem sentido, é assim que eles se significam retomando palavras já existentes [...]".

Consideramos que esses conceitos precisam ser recuperados ao se trabalhar com as práticas de leitura no ambiente escolar. Mais que uma visão fechada em si mesma, as concepções teóricas ao serem ampliadas para a aplicação na escola devem considerar que é necessária uma perspectiva que aproxime as teorias e as atividades escolares.

2.3 A leitura na escola e formação do leitor

Acreditamos que a compreensão sobre a constituição e a análise das condições de produção de um discurso podem contribuir para a prática de leitura e a formação leitora no espaço escolar, uma vez que esse é o lugar determinado para a transformação dos sentidos de um discurso.

Cardoso (2003) mostra que há duas perspectivas para o entendimento do discurso institucional. Uma delas, baseada nas ideias de Athusser, considera que a escola é um ambiente de "assujeitamento" dos sujeitos (professor e aluno), ou seja, sujeitos forjados pela escola, sem livre pensar, reprodutores de um discurso que lhes é imposto, cuja única liberdade é a de se assujeitar ao discurso institucionalizado.

Cardoso (2003, p.51) aponta que há outra perspectiva, a da AD "não subjetivista da enunciação", que lança uma "teoria" que aceita fundar uma concepção "(materialista) dos processos discursivos que pode ser vista pelas diversas instituições sociais, em especial, pela escola. Segundo a autora, "a instância de subjetividade tem duas faces". Em uma delas, a subjetividade "constitui o sujeito em sujeito do seu discurso", dando a ele a validade para ocupar esse lugar com a "autoridade" institucional. Isso quer dizer que o professor produzirá enunciados de acordo com a posição social que exerce. A outra face está ligada às normas provenientes das instituições sociais que determinam o que pode ou deve ser dito pelo sujeito.

Mas, Cardoso (2003, p.51) afirma que Pêucheux abre uma "possibilidade de o sujeito se 'desindentificar' com a formação discursiva que o determina", passando a transformar a posição, pois os sujeitos podem assumir uma visão crítica e reagir à reprodução do que é instituído. Professores e alunos podem contestar as decisões tomadas pelas instituições, principalmente a escola, e participar da elaboração do

discurso educacional. Nessa visão, as instituições são ao mesmo tempo "reprodutoras ou transformadoras". Contudo, o ambiente escolar pode ser mais reprodutor ou mais transformador. A autora considera que cabe aos educadores o empenho para que a transformação aconteça, mesmo que tenha que conviver com as reproduções.

Assim, um ensino com base na leitura e produção de textos pode se tornar em um momento não somente de reprodução, mas também de transformação "de sentidos e de sujeitos". Portanto, a autora considera que "ser sujeito" do discurso pedagógico pode ter dois sentidos. O primeiro associado à noção de que professores e alunos estão sujeitos a uma situação social e histórica que determina os discursos. Já o segundo sentido faz referência à possibilidade desses sujeitos poderem "agir" a fim de superar o estabelecimento de normas, "que é uma condição da transformação política" (CARDOSO, 2003, p.54).

Para que a instituição leve a um processo de transformação e não apenas de reprodução dos discursos, são necessárias atividades de desenvolvimento crítico. Uma questão chave nesse processo seriam as atividades de leitura. As aulas de língua materna precisam passar das atividades mecânicas voltadas apenas para a decodificação e passar para a leitura e escrita de textos e discursos, privilegiando com isso práticas que conduzam para a "formação de alunos leitores e produtores de textos, conscientes do lugar que ocupam e de sua capacidade de ação (=inter-ação) para subverter o que está estabelecido" (CARDOSO, 2003, p.54).

Dessa concepção, emerge a noção de leitura que adotamos neste trabalho. A leitura é produzida, construída pela interação verbal. Autor e leitor são confrontados e, a partir disso, estabelecem-se "em suas condições de produção". Nesse processo, os elementos consistem nessas condições para a configuração do processo de ler (ORLANDI, 2003, p. 193).

Na visão da AD, a leitura é construída pelo "social", na relação entre o particular e o universal. Orlandi (2003, p. 193-4) considera que "o discurso, então, é conceito intermediário que se coloca no lugar em que se encontram tanto a manifestação da liberdade do locutor quanto a ordem da língua, enquanto sequência sintaticamente correta". Para a autora, com base em Pêcheux, essa situação ocorre como parte do funcionamento do discurso, que, por sua vez, é derivado de uma formação discursiva.

Além disso, segundo Orlandi (2003, p. 194), o "funcionamento" de uma formação discursiva está relacionado com as condições de produção do discurso. O funcionamento do discurso remete à noção de que os fenômenos se constituem em "funcionamento", uma vez que não são somente os elementos linguísticos que se associam para que haja um texto, já que nenhum texto é completo por si. A "incompletude" é concebida como "a multiplicidade de sentidos possível" de qualquer discurso. A autora afirma que essa incompletude é evidenciada por diversos "implícitos", derivados da "intertextualidade". Portanto, reiteramos que sendo qualquer texto formado por uma série de "implícitos", de incompletude, a leitura é, na verdade, produzida pelos intervalos que precisam ser identificados pelo leitor e construídos no processo.

Nesse sentido, a intertextualidade precisa ser considerada como um fato essencial no ato de ler. Se um texto é construído por relações com outros textos, isto quer dizer que a incompletude tem origem nas condições de produção do texto, levando-se em conta os elementos que as constituem (ORLANDI, 2003).

Ressaltamos que, conforme a autora, o objeto texto apresenta uma materialidade com uma realidade finita, mas a incompletude é de outra ordem, pois o conceito a que nos referimos diz respeito ao texto como "objeto teórico", constituído pelas interações, portanto, associado à "intersubjetividade" do discurso.

CC BY

A leitura é, pois, um processo instituído pelas significações, um "lugar de sentidos". Não é apenas um espaço que precisa ser preenchido pelo leitor, também não é o texto somente fonte de "informações". Por essa razão, a autora defende que a AD tem muito a colaborar para os estudos da "produção e leitura", já que ao evidenciar "o funcionamento desse fenômeno linguístico a que chamamos discurso, ao mostrar como um texto funciona o analista de discurso fornece subsídios metodológicos para a prática de produção e leitura" (ORLANDI, 2003, p.197). Orlandi destaca que o aspecto fundamental "desse funcionamento" é a relação do conjunto dos elementos das condições de produção do discurso (interlocutores e situação).

Em relação ao processo de leitura, Orlandi (1996, p.9) identifica dois tipos de leitores: um "virtual" (que é construído pelo "ato da escrita", um leitor vislumbrado pelo autor, para quem destina o texto, que pode ser o "cúmplice" ou o "adversário" dele) e outro que seria um leitor "real", que tem o contato direto com o texto. Segundo ela, ao se apropriar do texto, o leitor "real" percebe um leitor instituído, sendo necessário se relacionar com ele. Por isso, a autora afirma que o sentido não está na interação entre leitor e o texto, mas é interação entre os sujeitos (autor, leitor virtual, leitor real).

O processo envolvendo essa relação, quem produz e quem lê, está também associado à capacidade de recuperar o "já-dito" e aquilo que seria "novo". Para Olandi (1996, p.11), a equação entre paráfrase e polissemia tensiona a leitura. Com isso, os elementos das condições de produção da leitura precisam ser entendidos. As posições sociais e históricas do locutor e do alocutário devem ser observadas como relativas, e não como absolutas. É, nesse momento, que são percebidas as relações – "em que o simbólico (linguístico) e o imaginário (ideológico) se juntam – que constituem as condições de produção da leitura".

Tomando as concepções acima como norteadoras, Orlandi (2003, p.202-3) sugere que, para um trabalho escolar com leitura, seja feita uma proposta que parta dos elementos que constituem as condições de produção e funcionamento do discurso para desenvolver maneiras mais profícuas de ensino de leitura, favorecendo que o aluno possa conhecer "como o texto funciona, enquanto unidade pragmática.

À guisa de explicitar em um texto como os elementos da condição de produção e da memória discursiva podem ser "ativados" no processo de leitura, na próxima seção apresentamos a análise de uma crônica argumentativa para demonstrarmos uma proposta de ensino que pode ser realizada com alunos em sala de aula.

3 Leituras possíveis de um texto

Utilizaremos para esta proposta um texto publicado no jornal *O Globo*, em 26/05/2019, já identificado pelo veículo (na parte esquerda superior) como pertencente ao gênero "CRÔNICA". A página em que o texto foi publicado traz a foto (parte superior central) da autora, seu nome e endereço eletrônico logo abaixo. Depois disso, o título, que constitui uma pergunta, "LER POR QUÊ?". Além disso, há uma borda colorida em volta do texto.

Tomando como base os elementos que são analisados para evidenciar as condições de produção do texto, precisamos enfatizar que o público leitor primeiro do texto é o do jornal. Foi para o contexto de *O Globo*, uma edição de domingo, que o texto foi produzido.

Fig. 1: Versão original do texto



CRÔNICA

MARTHA MEDEIROS
marthamedeiros@terra.com.br

LER POR QUÊ?

Recentemente, lancei uma coletânea de crônicas e acabei participando de alguns eventos literários. Nessas ocasiões, costumo ser questionada sobre a importância da literatura. Nenhuma novidade: ler é básico porque nos ensina a escrever melhor, alarga nosso horizonte, nos diverte, nos emociona e nos coloca em contato com vivências nunca experimentadas, o que ajuda a minimizar preconceitos, a desenvolver a tolerância e a perceber as minúcias da nossa existência. Não me parece pouca coisa.

Muitos concordam, mas não acreditam que funcione na prática. Funciona e vou exemplificar. Anos atrás, recebi um e-mail de um rapaz que não entendia como eu poderia ter gostado de "Linha de passe" (direção de Walter Salles e Daniella Thomas, 2008) e "O banheiro do Papa" (direção de César Charlone e Enrique Fernandez, 2007), filmes que, segundo ele, não possuem nenhum atrativo: os atores são desconhecidos, os cenários são miseráveis, o figurino é relaxado, enfim, dois filmes pobres. Lembro que ele citou Jolosinho Trinta e sua máxima: "quem gosta de miséria é intelectual". Ele perguntava a razão de tantos cineastas latino-americanos, mesmo quando têm grana ("Walter Salles é filho de banqueiro, pô!") não fazerem filmes bonitos e agradáveis como "O diabo veste Prada", "Uma linda mulher" e outros.

O garoto é burro? Seria simplismo defini-lo assim. O problema é que ele não tem perspectiva. Aprendeu que riqueza é ter dinheiro e pobreza é não ter, e deste ponto ele não avança.

Apesar de os blockbusters citados serem filmes realmente bonitos e agradáveis, "Linha de passe" e "O banheiro do Papa" são infinitamente mais ricos. Ele não compreende isso porque possui um conceito de riqueza e pobreza muito literal. Ele daria o Oscar de figurino para "O diabo veste Prada" baseado nas grifes que Meryl Streep vestiu, sem entender que um figurinista faz um trabalho muito mais conceitual quando coloca um surrado calção Adidas no personagem que interpreta um moleque de subúrbio.

Da mesma forma, já ouvi alguém dizer que não acreditava que se pudesse gostar mais de "Paris, Texas" do que de um filme do James Bond. Sua visão de beleza restringe-se aos locais onde circula o espião: a Riviera Francesa, castelos, cassinos. Milhares de pessoas concordam, pois este é seu único critério de beleza, o do cartão-postal. Precisam encher seus olhos com o luxo, já que têm dificuldade de se comover com a solidão, com o silêncio, com a sutileza, com o mistério. Recheiam o cenário desértico do filme de Wim Wenders sem identificar o deserto interior que todos nós trazemos dentro. Eles também têm sutilezas e mistérios dentro de si, só que, sem literatura, fica mais difícil reconhecê-los.

Ler não impede que gostemos de para diversão, mas nos capacita para ir muito além. Por essas e outras, viva a cultura e viva longa aos livros.

LER NOS COLOCA EM CONTATO COM VIVÊNCIAS NUNCA EXPERIMENTADAS, O QUE AJUDA A MINIMIZAR PRECONCEITOS, A DESENVOLVER A TOLERÂNCIA E A PERCEBER AS MINÚCIAS DA NOSSA EXISTÊNCIA

12 REVISTA ELA

Fonte: Revista Ela, p.12, *O Globo*, 26/05/2019.

Como, num primeiro momento, faremos a análise das condições de produção e em seguida da memória discursiva, para facilitar a análise, apresentamos a transcrição do texto.

	LER POR QUÊ? (Martha Medeiros)
1	Recentemente, lancei uma coletânea de crônicas e acabei participando de alguns
2	eventos literários. Nessas ocasiões, costumo ser questionada sobre a importância da
3	literatura. Nenhuma novidade: ler é básico porque nos ensina a escrever melhor, alarga
4	nosso horizonte, nos diverte, nos emociona e nos coloca em contato com vivências
5	nunca experimentadas, o que ajuda a minimizar preconceitos, a desenvolver a tolerância
6	e a perceber as minúcias da nossa existência. Não me parece pouca coisa.
7	Muitos concordam, mas não acreditam que funcione na prática. Funciona e vou
8	exemplificar. Anos atrás, recebi um e-mail de um rapaz que não entendia como eu
9	poderia ter gostado de "Linha de passe" (direção de Walter Salles e Daniella Thomas,

2008) e “O banheiro do Papa” (direção de César Charlone e Enrique Fernandez, 2007), filmes que, segundo ele, não possuem nenhum atrativo: os atores são desconhecidos, os cenários são miseráveis, o figurino é relaxado, enfim, dois filmes pobres. Lembro que ele citou Joãosinho Trinta e sua máxima: “quem gosta de miséria é intelectual”. Ele perguntava a razão de tantos cineastas latino-americanos, mesmo quando têm grana (“Walter Salles é filho de banqueiro, pô!”) não fazerem filmes bonitos e agradáveis como “O diabo veste Prada”, “Uma linda mulher” e outros.

O garoto é burro? Seria simplismo defini-lo assim. O problema é que ele não tem perspectiva. Aprendeu que riqueza é ter dinheiro e pobreza é não ter, e deste ponto ele não avança. Apesar de os *blockbusters* citados serem filmes realmente bonitos e agradáveis, “Linha de passe” e “O banheiro do Papa” são infinitamente mais ricos.

Ele não compreende isso porque possui um conceito de riqueza e pobreza muito literal. Ele daria o Oscar de figurino para “O diabo veste Prada” baseado nas grifes que Meryl Streep vestiu, sem entender que um figurinista faz um trabalho muito mais conceitual quando coloca um surrado calção Adidas no personagem que interpreta um moleque de subúrbio.

Da mesma forma, já ouvi alguém dizer que não acreditava que se pudesse gostar mais de “Paris, Texas” do que de um filme do James Bond. Sua visão de beleza restringe-se aos locais onde circula o espião: a Riviera Francesa, castelos, cassinos. Milhares de pessoas concordam, pois este é seu único critério de beleza, o do cartão-postal. Precisam encher seus olhos com o luxo, já que têm dificuldade de se comover com a solidão, com o silêncio, com a sutileza, com o mistério. Rechaçam o cenário desértico do filme de Wim Wenders sem identificar o deserto interior que todos nós trazemos dentro. Eles também têm sutilezas e mistérios dentro de si, só que, sem literatura, fica mais difícil reconhecê-los.

Ler não impede que gostemos de pura diversão, mas nos capacita para ir muito além. Por essas e outras, viva a cultura e vida longa aos livros.

O texto acima é disposto em uma página inteira e faz parte do suplemento chamado *Revista Ela* que acompanha o jornal nas edições de domigo. Essa crônica faz parte do discurso jornalístico que tem por objetivo persuadir o leitor de uma ideia, nesse caso, de que há razões em favor da leitura.

O primeiro ponto a ser analisado é a posição do locutor que corresponde (a escritora) à Martha Medeiros. A escritora é gaúcha e tem vários livros publicados, além disso é conhecida pelas adaptações de peças e filmes que foram feitos de seus livros. Trata-se de uma escritora e não de uma jornalista de fatos, reportagens ou notícias. A autora utiliza um gênero (crônica) que não exige uma investigação de fontes, não exige que se apresente um outro lado para contestar sua versão. O gênero que materializa o discurso da autora é um texto mais livre ou opinativo (MELO, 2003).

Já os alocutários, os interlocutores, são leitores do jornal “*O Globo*”, um veículo de alcance nacional, mas que tem como sua base de localização a cidade do Rio de Janeiro. De acordo com dados do Infoglobo[1], o perfil dos assinantes é 50% de pessoas da classe social B, 28% C e15% de A. Já em relação à escolaridade, 39% é de pessoas com ensino superior. A maior paridade é quanto ao gênero, 52% masculino e 48% feminino. Os dados não mostram diferença percepítivel de faixa etária entre 20 e mais de 60 anos.

Essas informações sobre o perfil dos leitores ajudam a quem escreve a compor uma imagem (o leitor virtual) de quem fará a leitura do texto. Esses dados permitem ao locutor escolher as unidades linguísticas (vocabulário e organização sintática) que serão

[1] Informação extraída do site *Infoglobo*, disponível em: https://www.infoglobo.com.br/Anuncie/ProdutosDetalhe.aspx?IdProduto=91 Acesso em: 25 jun.2019.

mais produtivas para causar o efeito de persuasão durante a leitura. Entendemos, aqui, persuasão como forma de mudar a visão do outro, ou seja, aquele que está de posse do discurso faz com que o outro realize algo que foi desejado por ele (ABREU, 2003).

No caso da crônica, em relação ao referente, o locutor opta por discutir a importância da leitura, exemplificando com as dificuldades apresentadas por um garoto, ocasionadas pela falta de contato com a literatura, para compreender a linguagem composta pelo figurino e o cenário de dois filmes.

A forma de dizer escolhida é característica do discurso jornalístico, mais especificamente do jornalístico opinativo. Esse discurso geralmente utiliza uma estrutura baseada em uma tese (a importância da leitura para as pessoas), argumentos (ampliação da perspectiva sobre as coisas = compreensão do simbólico/ ampliação a capacidade de enxergar o que não é falado/escrito/visto = além do cinco sentidos), contra-argumentos (dúvidas das pessoas sobre o papel da leitura na prática) e reafirmação da tese (a capacitação da leitura para além de uma visão literal) para demonstrar um posto de vista. Além disso, são utilizados recursos argumentativos (fatos, exemplos, ilustrações, dados numéricos e testemunhos/citações) para comprovar os argumentos, neste caso, o locutor faz uso de fatos, exemplos (o garoto que não compreende a simbologia nos filmes) e testemunhos ("um rapaz" (ℓ.8), "Joasinho Trinta" (ℓ.13-14), "já ouvi alguem dizer que..." (ℓ.26).

O léxico utilizado possibilita identificar que os sentidos produzidos pela crônica estão ligados à formação discursiva da literatura e do cinema (... o Oscar de figurino para "O diabo veste Prada" (ℓ.22). O leitor precisa ter alguma proximidade com arte, literatura e filmes para compreender as comparações que são dispostas. Nesse momento, os discursos de literatura e cinema são interpelados para demonstrar que a leitura pode ajudar a compreensão em outras áreas.No excerto abaixo, podemos reconhecer a relação entre os dois campos:

> Rechaçam o cenário desértico do filme de Wim Wenders sem identificar o deserto interior que todos nós trazemos dentro. Eles também têm sutilezas e mistérios dentro de si, só que, sem literatura, fica mais difícil reconhecê-los (ℓ.31-34)

Sobre esse trecho também é possível afirmar que o sentido produzido pela expressão "*sem literatura, fica mais difícil*" (ℓ.33) inscreve na crônica discursos ligados a Antonio Candido (2004, 179) que atesta que "as produções literárias, de todos os tipos e todos os níveis, satisfazem necessidades básicas do ser humano [...] que enriquece a nossa percepção e a nossa visão de mundo". A leitura dessa expressão restabelece o sentido implícito de que a ausência da literatura dificulta a compreensão da riqueza presente nos filmes considerados "pobres".

Compreendemos também que há uma cumplicidade entre os dizeres da locutora e o "já-dito" retomado, pois ambos são instituídos pela mesma formação discursiva que transcende o conceito literal de riqueza e pobreza. O locutor enuncia a partir da perspectiva de alguém que defende que o contato com a literatura propicia reconhecer além daquilo que é óbviamente considerado como riqueza e beleza. Por isso, consideramos que as estratégias para dizer do locutor, embora se relacione com o discurso jornalístico, são permeadas pela linguagem literária "*precisam encher seus olhos com o luxo*"[...] "*deserto interior que todos nós trazemos dentro...*" (ℓ.29-32). Os filmes que "o garoto" não considera bonitos e ricos ("Linha de passe" e "O banheiro do Papa") "*são infinitamente mais ricos...*" (ℓ.20).

Para definir os conceitos do ponto de vista do locutor, são utilizadas expressões poéticas para caracterizar a dificuldade de compreensão literária do "rapaz".

Verificamos que o discurso, não científico ou pedagógico, abre espaço para uma formação discursiva ligada ao trabalho com leitura fora dos parâmetros escolares, mas que ao mesmo tempo pode contribuir para a reflexão do papel da escola na formação de leitores com capacidade de ver e sentir além da realidade que se apresenta.

Por isso, o locutor considera simplismo definir o garoto como burro e considera que falta a ele perspectiva. No trecho "*Aprendeu que riqueza é ter dinheiro e pobreza é não ter, e deste ponto ele não avança*" ..." (ℓ.18-19) é possível depreender que a formação desse rapaz propicia apenas essa constatação, ou seja, o aprendizado que ele possui o limita a essa visão.

Essa afirmação da locutora somada a outra de que "*Ler não impede que gostemos de pura diversão, mas nos capacita para ir muito além*" (ℓ.34-35) traz à tona discursos que preconizam o poder emancipador da leitura.

O alocutário também é determinante para as estratégias do locutor, pois este está tentando persuadir justamente aqueles que não têm o ato de ler como parte de suas atividades a perceber como isso pode ajudar na compreensão do mundo. Por isso, traz para o texto expressões atribuídas ao rapaz *(quando têm grana /"Walter Salles é filho de banqueiro, pô!"..."* (ℓ.14-15)). Faz uso também do dêitico "eu" para falar de si, relatando uma experiência particular, para exemplificar "com um caso real" como a literatura poderia ajudar o garoto a "ir muito além".

Em relação ao contexto social imediato, destacamos que o texto foi publicado em um jornal da cidade do Rio de Janeiro, destinado ao publico feminino, em um domingo (26 de maio de 2019), quando o leitor tem mais tempo para ler. Esse aspecto nos leva a avaliar elementos e situações mais estritas da enuciação.

A análise do contexto social mais amplo, ligado aos aspectos sociais, históricos e ideológicos, nos permite pensar que a crônica questiona uma visão presente na sociedade brasileira que desconhece como o conhecimento, advindo da leitura, pode, concretamente, afetar a capacidade de o ser humano conseguir ultrapassar uma visão "literal" e compreender a simbologia de um filme, por exemplo.

Como dissemos, cada enunciação é única, mas os enunciados podem ser repetidos e os textos reproduzem outros. Assim sendo, todo texto é uma reiteração de elementos enunciados anteriormente, porque ouvimos ou lemos em momentos anteriores.

Neste caso, o locutor faz uso de citações explicíticas de "Joasinho Trinta" e do "rapaz" que lhe escreveu uma mensagem para demonstrar que os filmes a que ela se refere não são bonitos e nem ricos em cenários e figurinos. A referência ao enunciado "quem gosta de miséria é intelectual" é uma citação explícita, contrária à posição do locutor. Esse discurso remete ao luxo, muito associado ao carnaval, suas fantasias, alegorias e adereços. Aqui existe um texto que é retomado na crônica, existe um intertexto, um trecho que é citado pelo locutor fazendo referência a um *e-mail* que havia recebido. Mesmo que o enunciado de Joasinho Trinta fosse de conhecimento de muitas pessoas, sua reiteração aqui serve para demonstrar a dificuldade do "rapaz" para compreender um conceito de beleza e riqueza além do "literal". Vemos aqui um exemplo de citação explícita, de intertexto, utilizado pelo locutor e identificada sua fonte. Esse enunciado foi dito por Joasinho Trinta, que tinha por profissão apresentar uma escola de samba, envolvendo brilhos e adereços luxuosos e confrontando com a ideia de que os intelectuais "gostam de miséria", a estudam e falam sobre ela.

O discurso confronta duas perspectivas a de quem assiste a uma representação de uma história (como o desfile de uma escola de samba que representa um enredo) e quer ver luxo, alegorias e adereços suntuosos com a dos intelectuais (as pessoas que estudam/tratam da miséria porque é objeto de estudo/trabalho). O rapaz traz à tona o

discurso dos expectadores que querem ver beleza e riqueza nos filmes, assim como nas apresentações das escolas de samba brasileiras. Esse discurso não pertence a um único indivíduo, mas é representativo daqueles sujeitos que também têm essa visão de mundo, ou seja, as pessoas que veem a beleza e a riqueza apenas pelo valor "literal". O que pode ser considerado original aqui é que a citação é usada pelo locutor para demonstrar que essa posição do rapaz é respaldada por outros que não conseguem perceber a riqueza das obras artísticas como filmes, porque não desenvolveram a capacidade de compreender os sentidos figurados, as simbologias.

Verificamos que há ainda um outro tipo de intertextualidade, com a citação implícita do próprio locutor no começo do texto:

> Recentemente, lancei uma coletânea de crônicas e acabei participando de alguns eventos literários. Nessas ocasiões, costumo ser questionada sobre a importância da literatura. Nenhuma novidade: ler é básico porque nos ensina a escrever melhor, alarga nosso horizonte, nos diverte, nos emociona e nos coloca em contato com vivências nunca experimentadas, o que ajuda a minimizar preconceitos, a desenvolver a tolerância e a perceber as minúcias da nossa existência. Não me parece pouca coisa. *(ℓ.1-6)*

Ao citar qual é a importância da leitura, o locutor recupera um "já-dito" sobre o tema enfatizado no início do período (*Nenhuma novidade*). O locutor não dá crédito à fonte porque pressupõe que o leitor do jornal, com alta escolaridade e bom poder aquisitivo, tenha conhecimento daqueles dizeres. Utilizando um processo de paráfrase, o locutor remete a um discurso conhecido sobre o papel da leitura. Mas a ruptura, o processo polissêmico, segue na sequência quando o locutor se propõe a explicar na prática o papel da leitura em outros contextos, a compreensão da leitura para situações que extrapolam os livros: o cinema.

> Muitos concordam, mas não acreditam que funcione na prática. Funciona e vou exemplificar. Anos atrás, recebi um e-mail de um rapaz que não entendia como eu poderia ter gostado de "Linha de passe" (direção de Walter Salles e Daniella Thomas, 2008) e "O banheiro do Papa" (direção de César Charlone e Enrique Fernandez, 2007), filmes que, segundo ele, não possuem nenhum atrativo[...](ℓ.7-11).

O locutor ressignifica o papel da leitura com base na compreensão e ampliação da capacidade de identificar além do objeto, além do "óbvio". Nesse jogo entre o que é conhecido (dado) e novo, os sujeitos podem reconhecer como se transformam ou descolocam (tiram do lugar comum) discursos cristalizados e ressignificam os sentidos para a enunciação.

No encontro entre o processo parafrástico recuperado pelo locutor e o polissêmico, acrescentados aos enunciados reconhecemos o movimento de continuidade a que se referia Orlandi (2007).

Outro aspecto que verificamos é a relação, interação, entre quem produz e os leitores (virtuais e reais) do texto. Em vários momentos, há marcas de um leitor "virtual", imaginado pelo autor do texto. Um exemplo disso ocorre na questão que o locutor faz e que ele mesmo responde ("*O garoto é burro? Seria simplismo defini-lo assim. O problema é que ele não tem perspectiva*" (ℓ.17-18)). Nesse fragmento, verificamos que o locutor pergunta algo que provavelmente o seu leitor imaginário

diria. O leitor real, ao se deparar com o texto, reconhece que é uma previsão de quem produz o texto. Um leitor real talvez tenha a sensação de que o "garoto" seja pouco inteligente por isso foi capaz de lhe enviar uma mensagem questionando seus gostos e escolhas por filmes e realmente ter pensado isso ao ler o relato do fato no texto. Outro leitor real também pode ver o caso de forma mais complexa e avaliar o "simplismo", tornando-se cúmplice da produtora do texto, percebendo que o "garoto" tem pouco conhecimento literário. Pode ser que exista ainda quem discorde totalmente dessas duas perspectivas, como um "adversário" ao discurso instituído.

Essa relação de confronto é estabelecida pelo jogo dos leitores virtuais e dos reais. Daí surge a noção de que não há interação entre texto e leitores e sim entre sujeitos, ou melhor, nas relações sociais desses sujeitos. O texto nessa perspectiva é um objeto de mediação.

3.1"Ler por quê" na escola?

A crônica "*Ler por quê?*" pode dar a oportunidade de abordar questões discursivas com alunos do Ensino Médio, pois estão mais próximos da faixa etária a que se destina a crônica, haja vista que os filmes são classificados para o público por faixa etária e a referência feita no texto propicia o interesse para assistir aos filmes.

Ao nosso ver, em sala de aula, esse texto pode ser trabalhado, primeiramente, por discutir a importância da leitura sobretudo a literária como recurso à ampliação de visão e de perspectivas e, em um segundo momento, pois possibilita que os alunos observem alguns aspectos, tais como:

1) *a relação entre o locutor e alocutário*: pois a formação discursiva a que pertencem contribui para reconhecer de que posição parte o discurso. No caso dessa crônica, é importante considerar que o locutor é uma escritora, por isso a defesa da leitura e da literatura. Acreditamos também que é interessante identificar o perfil do leitor do jornal para mostrar aos alunos que quem fala/escreve precisa ter noção de características do público leitor. É preciso discutir sobre a representação de como isso tem influência no discurso e na construção dos sentidos;
2) *a organização e o uso de certos recursos linguísticos (aspectos relativos ao referente):* nessa crônica é possível reconhecer que o tipo de vocabulário empregado, e o efeito das expressões estão relacionadas com o que é possível enunciar a partir da formação discursiva a qual o locutor pertence.
3) *o aspecto discursivo:* é possível discutir por meio dessa crônica qual é o papel desse texto no discurso jornalístico, qual é o papel social da crônica na sociedade, se representa alguma instituição, bem como o papel da literatura, discutindo a função prática da literatura no cotidiano das pessoas;
4) *a memória discursiva*: para a leitura dessa crônica é necessário retomar discursos implícitos e explícitos cujos dizeres defendem a importância da leitura de textos literários para a ampliação de perspectivas, a exemplo de Zilberman (2008, p.17) que considera que ao ler o texto literário, o leitor "expande as fronteiras do conhecido, que absorve através da imaginação e decifra por meio do intelecto". Para a autora, o contato com o texto literário enriquece o leitor.

Outra questão que precisa ser discutida é a relação que se institui pelas leituras dos sujeitos envolvidos no texto. Essa relação se dá pela identificação de dois contextos de recepção do texto. Em uma primeira situação, há um alocutário que é o leitor do

jornal, O Globo, que escolhe ler aquela crônica no domingo. Mas existe também outra situação que tem o aluno como alocutário. Se o texto for escolhido pelo professor, este leitor (aluno) está em outro contexto que precisa ser discutido. O aluno não abriu o jornal de domingo e escolheu ler a crônica de Martha Medeiros.

Como ressaltamos, o texto não é completo e não constitui os sentidos. Os sentidos são constituídos pelos sujeitos durante o processo de interação verbal. Nesse sentido, Leitão (2011) considera que, em sala de aula, os temas que serão trabalhados a partir dos textos precisam ser "polemizados". Portanto, vale a pena confrontar visões que são identificadas pela análise das condições de produção e memória discursiva em relação ao destinatário primeiro (leitor do jornal) e de um destinatário que se encontra em outro lugar social, o de aluno. Esse segundo destinatário precisa ser instigado a confrontar suas ideologias com aquelas postas pelo locutor do texto e também por quem optou por levá-lo para o contexto da sala de aula, neste caso, o professor. A ideia não é concordar com o locutor, mas segundo Leitão (2011), refletir, questionar sobre temas considerados canônicos, legitimados pela instituição escolar.

4 Considerações finais

O percurso pela constituição da AD, depois a discussão de conceitos como condições de produção, formação discursiva e memória discursiva, em seguida a leitura da crônica a partir desses conceitos e por fim as reflexões sobre o papel da escola no ensino da leitura chamam nossa atenção para questões que não podem ser esquecidas no processo de formação do leitor.

A primeira delas é que o desenvolvimento do leitor passa pelo entendimento de que a língua materializa efeitos de sentidos possibilitados por determinadas condições de produção e que os discursos materializados na língua sofrem influência das características das formações discursivas de onde eles emanam.

De posse desse conhecimento, o leitor conseguirá compreender que as formações discursivas instituem papéis para os sujeitos, locutor e alocutário, assim como determinam de forma mais estrita ou mais ampla o que pode ser dito nesse campo.

Como consequência desse processo, embora esse leitor nunca alcance uma consciência plena, ele precisa entender que o discurso lido é atravessado, constituído pelo interdiscurso que oferece dizeres e sentidos possíveis e que ao serem retomados contribuem para a interpretabilidade do texto.

Ao se situar mais próximo desses conceitos, o leitor, então, poderá se aproximar dos sentidos produzidos pelos textos a exemplo do que fizemos para constituir uma das leituras possíveis da crônica "*Ler por quê*?".

Mesmo reconhecendo que não é o texto que institui os sentidos, acreditamos que a crônica de Martha Medeiros seja interessante para o trabalho com os alunos por principalmente duas razões. A primeira está relacionada ao referente, ou seja, ao conteúdo apresentado, pois a partir do texto é possível reconhecer o viés essencial da leitura e fundamentalmente da literatura na vida cotidiana das pessoas e, por meio disso, instigar o aluno a ler obras desafiadoras, de diferentes gêneros literários. A segunda razão está ligada à própria constituição do texto. Há nele uma riqueza composicional de vocabulários e recursos linguísticos, com equilíbrio de expressões coloquiais e literárias que culminam em uma materialidade linguística com grande valor para uma proposta de discussão em sala de aula.

CC BY

No entanto, é importante salientar que, dentre os caminhos que podem ser percorridos pelo leitor, a escola deve ser o espaço privilegiado para realizar esse encontro. As aulas destinadas à leitura e produção de textos, parafraseando Martha Medeiros, precisam permitir, a partir do trabalho com esses conceitos da AD, que o aluno vá muito além da visão literal que nos impede de compreender que não há um só sentido para riqueza, pobreza, beleza, entre outros. A escola precisa possibilitar ao aluno vislumbrar outras perspectivas por meio da apresentação de que nossas relações são tecidas e tecem diferentes discursos, diferentes perspectivas.

Consideramos que este texto não é o fim, mas um começo para que o professor possa levar outras obras que permitam justamente favorecer uma leitura reflexiva, não literal de diferentes materialidades linguísticas como cita Martha Medeiros em sua crônica.

Por fim, reafirmamos que esta leitura é apenas uma possibilidade entre tantas outras materialidades linguísticas. Face às interações entre os sujeitos, a sala de aula poderá ser um ambiente propício para suscitar múltiplas significações para a produção de sentido a partir da leitura de "*Ler por quê*?".

Referências

ABREU, A. S. *A arte de argumentar*: gerenciando razão e emoção. 6 ed. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2003.

BRITO, L. A. N. de. (Re)Lendo Michel Pêcheux: como a análise do discurso de linha francesa apreende a materialidade discursiva?. *Eutomia,* Recife, jul/2012, p. 542-562, 2012.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In:_____.*Vários escritos*. 4. ed. Duas Cidades/ Ouro sobre o azul: Rio de Janeiro/São Paulo, 2004, p.169-191. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4208284/mod_resource/content/1/antonio-candido-o-direito-a-leitura.pdf. Acesso em: 20/06/2019

CARDOSO, S. H. B. *Discurso e ensino*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FRANÇA, T. M. Um olhar sobre o conceito de memória discursiva de Michel Pêcheux. *Interletras,* Dourados, v. 4, n.22, out/mar, p.1-10, 2010. Disponível em: http://www.unigran.br/interletras/ed_anteriores/n22/artigos/17.pdf. Acesso em: 07/09/2018

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber***.** Tradução Luiz Felipe B. Neves. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017. p. 03-48.

GREGOLIN, M. do R. *Foucault e Pêcheux na construção da análise do discurso*: diálogos e duelos. São Carlos, SP: ClaraLuz, 2004. p.17-64.

LEITÃO, S. O lugar da argumentação na construção do conhecimento em sala de aula. In: LEITÃO, S.; DAMIANOVIC, M. C. *A argumentação na escola:* o conhecimento em construção. Campinas, SP: Pontes, 2011, p.13-46.

MAZIÈRE, F. *A análise do discurso***:** história e práticas. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. p.45-73.

MELO, J. M. de**.** *Jornalismo opinativo:* gêneros opinativos no jornalismo brasileiro. 3. ed. Campos do Jordão, SP: Mantiquera, 2003.

MUSSALIM, F. Análise do discurso. In: _____; BENTES, A. C. (Orgs.). *Introdução à linguística:* domínios e fronteiras. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 113-165.

ORLANDI, E. P. *Discurso em análise:* sujeito, sentido, ideologia. 3.ed. Campinas, SP: Pontes, 2017.

_____. *Análise de Discurso*: Princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 2007.

_____. *A linguagem e seu funcionamento***:** as formas do discurso. 4 ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.

_____ . *Discurso e leitura.* 3.ed. Cortez, São Paulo; Unicamp, Campinas, SP: Pontes,1996.

PECHÊUX, M. *O discurso:* estrutura ou acontecimento. Tradução Eni Pulcinelli Orlandi. Campinas: Fontes, 1990.

ZILBERMAN, R. O papel da literatura na escola. *Via Atlântica*. n.14, dez/2008, p.11-22, 2008. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376/54486. Acesso em: 20/06/2019.

WEEDWOOD, B. *História concisa da linguística.* Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

Recebido em 19 de agosto de 2019

Aceito em 21 de novembro de 2019