

**LEITURA E ENSINO SOB A PERSPECTIVA DA ANÁLISE DO DISCURSO: UMA  
POSSÍVEL CONTRIBUIÇÃO PARA O ENSINO DE LEITURA NA ESCOLA  
BÁSICA**

**READING AND TEACHING FROM THE PERSPECTIVE OF DISCOURSE  
ANALYSIS: A POSSIBLE CONTRIBUTION TO THE TEACHING OF READING IN  
PRIMARY SCHOOL**

**LECTURA Y ENSEÑANZA DESDE LA PERSPECTIVA DEL ANÁLISIS DEL  
DISCURSO: UNA POSIBLE CONTRIBUCIÓN A LA ENSEÑANZA DE LA  
LECTURA EN LA ESCUELA BÁSICA**

FERREIRA, Irene de Marco  
irenemf1995@gmail.com

FURG – Universidade Federal do Rio Grande  
<https://orcid.org/0000-0003-2585-2771>

MACHADO, Rosely Diniz da Silva  
roselymachado11@gmail.com

FURG – Universidade Federal do Rio Grande  
<https://orcid.org/0000-0003-2836-0879>

**RESUMO:** O presente artigo tematiza a questão da leitura, ancorado a conceitos básicos da Análise do Discurso, de vertente francesa (AD), que subsidiam a compreensão sobre o modo como um objeto simbólico produz sentidos. Trataremos, portanto, de um procedimento capaz de analisar a historicidade contida na linguagem não para decodificar, mas expor o olhar do leitor à opacidade da língua, do texto, do discurso, conforme nos ensina o fundador dessa teoria, Michel Pêcheux. Desse modo, apresentamos alguns exemplos de análises, que demonstram práticas de leitura, com base nessa abordagem teórica. Enfim, buscamos propor a Análise de Discurso como teoria relevante na orientação de professores/as que trabalham a leitura na escola básica.

**Palavras-chave:** Leitura. Discurso. Escola.

**ABSTRACT:** This paper discusses reading based on the basic concepts of French Discourse Analysis (DA), which helps understand how a symbolic object produces meaning. Therefore, we are dealing with a procedure capable of analyzing the historicity present in a language. Following Michel Pêcheux's theory, we try to expose

the reader's view on the opacity of a language, text, and discourse. Thus, we presented some examples of analyses showing reading practices based on this theoretical approach. Finally, we propose Discourse Analysis as a relevant theory for guiding primary school teachers.

**Keywords:** Reading. Discourse. School.

**RESUMEN:** El presente artículo tematiza la cuestión de la lectura, anclado en los conceptos básicos del análisis del discurso, de vertiente francesa (AD), que subsidian la comprensión sobre el modo como un objeto simbólico produce sentidos. Trataremos, por lo tanto, de un procedimiento capaz de analizar la historicidad contenida en el lenguaje no para decodificarlo, pero exponer la mirada del lector a la opacidad de la lengua, del texto, del discurso, conforme nos enseña el fundador de esa teoría, Michel Pêcheux. De ese modo, presentamos algunos ejemplos de análisis, que demuestran prácticas de lectura, con base en ese abordaje teórico. Al fin, buscamos proponer el análisis del Discurso como teoría relevante en la orientación de profesores/as que trabajan la lectura en la escuela básica.

**Palabras-clave:** Lectura. Discurso. Escuela.

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tematiza a concepção de leitura na abordagem da Análise do Discurso de linha francesa (AD), a fim de sustentar que tal perspectiva discursiva pode contribuir para fomentar a prática do ensino de leitura na escola básica.

Atividades de leitura, obviamente, remontam à época do surgimento da escrita. Desde então, os meios, as formas e os objetivos da leitura se transformaram e se ampliaram enormemente. No mundo atual, a leitura permeia o dia a dia de tal maneira que se constitui numa atividade indispensável à vivência humana plena. A capacidade de ler, no entanto, não é natural, precisa ser ensinada e a escola é, enquanto instituição formal, responsável por orientar e também incentivar tal prática.

Ao pensarmos em ensino, destacamos a relevância da leitura, já que se constitui como atividade basilar a qualquer área do conhecimento. Em se tratando do ensino da língua materna, apontamos dois documentos, respectivamente, orientador e normativo, que contribuem para o ensino no Brasil: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ambos os documentos assumem uma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, preveem o texto, considerado a partir do seu pertencimento a um gênero discursivo,



como o centro das práticas de ensino nas aulas de língua portuguesa. Ainda, orientam para essas aulas, atividades de análise e reflexão da língua com destaque a sua funcionalidade e construção de sentidos.

Considerando que a leitura é uma atividade complexa, por envolver diversos procedimentos e capacidades, são várias as abordagens teóricas de trabalhos sobre esse tema. A grande maioria deles, independentemente da perspectiva a que se filia, não diverge em relação à relevância dos aspectos linguísticos, cognitivos, sociais e interacionistas envolvidos no processo da leitura.

Esses aspectos, em maior ou menor aprofundamento, parecem ser considerados também nas práticas escolares de leitura. Os aspectos discursivos, por sua vez, embora com relevância inegável e destaque nos documentos oficiais, não raro deixam de ser abrangidos em atividades elaboradas e propostas por docentes mediadores dessas práticas. Dessa forma, entendemos este trabalho como possibilidade de reflexão dirigida a professores em formação ou em atuação como mediadores do ensino de língua materna nas escolas brasileiras.

Ao nos filarmos à AD, entendemos relevantes suas considerações teóricas e assumimos a concepção de leitura como “um trabalho discursivo que lança o sujeito-leitor em um processo histórico de compreensão/interpretação/disputa/produção de sentidos”. (INDURSKY, 2001, p.41). A seguir, contextualizamos tal corrente teórica, a qual sustenta nosso percurso metodológico-analítico.

## 2 SITUANDO A ANÁLISE DO DISCURSO FRANCESA

Ao tomarmos a Análise do Discurso de vertente francesa, que tem Michel Pêcheux como principal fundador, destacamos, conforme Ferreira, que essa teoria surgiu em 1969, como uma

[...] reação a duas fortes tendências no campo da linguagem: o estruturalismo e a gramática gerativa transformacional. Ao mesmo tempo em que se contrapõe ao conteudismo das análises (o que o autor quis dizer; o que este texto significa; qual a influência do contexto no sentido do texto etc.), contraria também ao excessivo formalismo das descrições que além de denegar a história, esteriliza a língua e apaga o sujeito. (FERREIRA, 1998, p. 202).

A AD, que constituiu seu campo epistemológico pelo imbricamento da Linguística, do Materialismo Histórico e da Psicanálise, concebe o discurso pela articulação da língua com a história e o processo discursivo como constituinte do sujeito. Nessa perspectiva, assumem protagonismo os conceitos de língua, discurso, ideologia e sujeito.

Segundo Ferreira (2003), a língua, na AD, é vista em sua condição de materialidade significativa, na qual se inscreve a história e é, assim, constitutiva do discurso. A noção de língua distingue-se, pois, da concepção saussuriana, por deixar de ser considerada como um sistema fechado, abstrato e autônomo e passar a ser assumida como um sistema passível de ruptura e perturbações. Dessa forma, fatos linguísticos, anteriormente entendidos como problemas, passam a se constituir como nucleares na língua concebida por Pêcheux. Nas palavras da linguista, “a língua do analista de discurso tem um funcionamento ideológico e suas formas materiais estão investidas desse funcionamento”. (FERREIRA, 2003, p. 197).

Já discurso, objeto teórico da AD, nas palavras de Pêcheux (2009), é “efeito de sentido entre interlocutores”. Sobre isso nos diz Orlandi:

O discurso é definido por este autor como sendo efeito de sentidos entre interlocutores, um objeto sócio-histórico em que o linguístico está pressuposto. Ele critica a evidência do sentido e o sujeito intencional que estaria na origem do sentido. Pêcheux considera a linguagem como um sistema capaz de ambiguidade e define a discursividade como a inserção dos efeitos materiais da língua na história, incluindo a análise do imaginário na relação dos sujeitos com a linguagem. (ORLANDI, 2005, p. 11).

Dessa forma, *discurso* se define como um processo de construção de sentidos, um espaço em que estão em jogo as disputas ideológicas (disputas de classe). É também um objeto histórico-social, que se constitui pela materialidade linguística. A esse respeito, Ferreira (1998) ressalta que não há dicotomia entre o linguístico (ordem interna) e o aspecto histórico-social (externo) já que, para a AD, este é parte integrante daquele e ambos constituem o discurso como um espaço de tensão em que sentidos são negociados.

Sobre o conceito de ideologia, cabe destacarmos que Pêcheux a considerou a partir de um viés discursivo, do mesmo conceito trabalhado no materialismo histórico pelo filósofo Louis Althusser. Pela leitura de Althusser (2013), em *Sobre a reprodução das condições de produção*, pode-se depreender que ideologia é um sistema de

valores e normas que determina o pensar e o agir das classes dominantes e que define a relação imaginária entre os indivíduos e suas condições reais de existência. Ainda que a ideologia exista no interior de um aparelho ideológico e se materialize pelas práticas que nele ocorrem. Por fim, que a ideologia interpela o indivíduo como sujeito, mas, sendo eterna, ela sempre interpelou os sujeitos, de maneira que os sujeitos sempre foram sujeitos.

Desse modo, o conceito de ideologia, na AD, é entendido como prática significante que “aparece como efeito da relação necessária da língua com a história, no processo de constituição dos sujeitos e dos sentidos”. (FERREIRA, 2003, p. 191).

Por sua vez, a noção de sujeito, na AD, não pressupõe uma realidade física, empírica, já que somente pode ser encontrado dentro do processo discursivo em que se constitui pela materialidade linguística. É essa materialidade que permite identificá-lo pelas posições sociais que assume com relação a determinadas formações ideológicas (FI) e discursivas (FDs).

Enfim, para a AD, o sujeito é afetado, simultânea e constitutivamente, pela linguagem, pela ideologia e pelo inconsciente, assim constituído, não é fonte do sentido e nem senhor do seu dizer.

## 2.1 A leitura na AD

O ato da leitura pressupõe um texto. Este, pelo viés da AD, “representa a materialidade linguística através da qual se tem acesso ao discurso” (INDURSKY, 2001, p. 28) e, embora óbvio, é importante ressaltar que leitura, neste viés teórico, é entendida enquanto gesto que busca compreender o funcionamento da materialidade discursiva.

O discurso, heterogêneo por constituição, já que é da ordem do já-dito interdiscurso (diferentes discursos, sujeitos e FDs), quando materializado em um texto pelo trabalho de um autor, resulta em uma peça de linguagem que carrega a ilusão de homogeneidade e produz um efeito-texto. Trata-se de uma ilusão, um efeito, pois nele se engendra o trabalho discursivo de um sujeito que, partindo de um lugar social, tece a malha discursiva pela articulação de diferentes FDs e posições-sujeito, que *têm vida* no interdiscurso (já-dito). Dessa forma, constitui o *seu* discurso (afetado pelo

esquecimento tem a ilusão de ser senhor do seu dizer), por consequência, também heterogêneo, ainda que apresente um efeito de sentido único.

Assim entendido, tornam-se relevantes as palavras de Indursky (2001), quando afirma que “é sobre o efeito-texto, espaço discursivo simbólico, dotado da ilusão da homogeneidade, completude, fechamento e transparência que vai instaurar-se a produção de leitura”. (INDURSKY, 2001, p. 34). Segundo Orlandi (2012), uma leitura discursiva é aquela que “envolve o sujeito, a linguagem e a história em seus processos de produção” e expõe “o olhar leitor à opacidade da linguagem”. (ORLANDI, 2012, p. 151).

Para a AD, um texto/discurso representa efeito de sentidos entre interlocutores e, assim sendo, é uma unidade aberta a diferentes leituras. De outra forma, é um processo em que sujeito-autor e sujeito-leitor, reagindo pela materialidade linguística, em que se inscreve a historicidade, negociam-se sentidos. Conforme apresenta Machado (2008),

[...] a materialidade do texto carrega em si um efeito-leitor, o qual se manifesta pelo gesto de interpretação de quem o produziu e também pela memória do sujeito que lê. Com isso podemos dizer que a textualidade bem como o seu efeito proporcionam múltiplas possibilidades de leituras, porque há um espaço simbólico aberto, cuja leitura realizada trabalha o jogo de sentidos cambiáveis que lhe é inerente. (MACHADO, 2008, p. 75).

Nessa perspectiva teórica, a proposta de leitura é de que o acesso ao discurso se dê através da análise da materialidade da língua, nível do intradiscurso, a partir do que poderão ser acionados os saberes mobilizados, no nível do interdiscurso, para a tessitura da malha discursiva.

Aqui reiteramos a concepção de leitura oferecida por Indursky já mencionada como “um trabalho discursivo que lança o sujeito-leitor em um processo histórico de compreensão/interpretação/disputa/produção de sentidos”. (INDURSKY, 2001, p. 41).

É segundo as ações evidenciadas nesse conceito que organizamos as reflexões expostas a seguir. Cabe salientar que essas ações, embora citadas numa ordem que sugere sucessão, não ocorrem separadamente. Elas se imiscuem no processo da leitura.

## 2.2 Disputa e construção de sentidos



A AD, que considera a historicidade do sujeito, da linguagem e dos sentidos, propõe um dispositivo teórico-analítico de leitura particular em que compreender é uma ação que ultrapassa o espectro do linguístico. Para Orlandi (2001),

não é no texto em si que estão (como conteúdos) as múltiplas possibilidades de sua leitura, é no espaço constituído pela relação do discurso e o texto, um entremeio, onde jogam os diferentes gestos de interpretação. Não se trata assim nem de marcas visíveis só na língua, ou só ação do contexto: são relações estabelecidas a partir de uma articulação material fundamental, a do texto com o discurso. (ORLANDI, 2001, p. 68).

Com base nesse dizer de Orlandi, compreender um texto/discurso implica, já, dois níveis de interpretação: o do analista e o do objeto de análise. O primeiro ocorre quando o olhar do leitor se desloca dos sentidos já-lá (ilusão de transparência da linguagem) para a materialidade do discurso (determinação histórica), visando entender como ele produz sentido; e o segundo é aquele que busca desvendar os gestos de interpretação do próprio sujeito que diz, das suas escolhas e posições inscritas na materialidade discursiva. Tais níveis não ocorrem em tempos diferenciados, visto que não há sentido sem interpretação, mas se entrelaçam.

Para a AD, quando se fala em leitura como um processo de interlocução, esta não diz respeito a um diálogo estabelecido exclusivamente entre leitor e autor. Compreende-se que este, não sendo fonte do seu dizer, compõe o discurso a partir do interdiscurso, de outras vozes em diferentes posições com as quais se identifica, se aproxima ou se afasta e é com essas vozes, ilusoriamente unificadas na *voz do autor* pelo efeito-texto, que o sujeito-leitor dialoga.

O leitor, a partir de suas condições de produção de leitura, na busca de compreender o texto/discurso, lança-se, como sujeito, nessa malha discursiva heterogênea e com ela reage. Ao mesmo tempo em que a desvenda, pelas ações de compreensão e interpretação, desestrutura o efeito-texto pela identificação de pressupostos implícitos e outros indícios marcados na materialidade linguística, os quais se constituem em brechas de desestabilização em que os sentidos podem ser rompidos ou deslocados.

O sujeito-leitor, ao assim agir, participando ativamente de um processo de interlocução, assume diferentes posições-sujeito que podem identificar-se ou não com as posições-sujeito ocupadas pelo autor (outras vozes identificadas), de maneira que,

diante das possibilidades de deslocamento dos sentidos, estes passam a ser negociados. Isso é o que Indursky (1998) aponta como disputa no conceito de leitura.

Ocorre que, ao mesmo tempo em que negocia sentidos, o sujeito-leitor vai construindo a sua leitura, um trabalho discursivo que corresponde à reestruturação do texto/discurso pela tentativa de fechamento das brechas segundo os sentidos construídos pelo seu trabalho de interpretação. Nesse processo o sujeito-leitor, imbuído da função de autoria, restaura a malha textual, consubstanciado por sua memória discursiva (interdiscurso), e reinstaura o efeito de homogeneidade. Trata-se, mais uma vez, de efeito. O novo discurso (resultado da leitura discursiva) é uma nova trama por natureza heterogênea embora se apresente como um efeito-texto. Dessa forma, como afirma Orlandi,

[...] a leitura é assim concebida como trabalho simbólico, tendo em sua base a variação assim como o texto comporta sempre outras formulações. Sob esse aspecto podemos dizer que tanto quanto para a autoria há versões de leituras possíveis. A leitura é a aferição de uma textualidade no meio de outras possíveis. (ORLANDI, 2001, p. 65).

Deste modo, compreendemos que os diferentes movimentos de leitura e de efeitos de sentido são resultantes de processos de identificação ou contra-identificação com o sujeito do discurso que está sendo lido. Isso implica em tomada de posições-sujeito e, conseqüentemente, inscrição em determinada Formação Discursiva.

### **2.3 Sobre diferentes discursos na cena do ensino**

Orlandi (1996) reflete sobre a questão da escola como Aparelho Ideológico de Estado, em que o ensino contribui para reprodução das relações de classe e de poder. A autora o faz caracterizando o discurso pedagógico (DP) como um discurso autoritário e circular, que ao mesmo tempo garante e é garantido pela instituição.

O DP, enquanto autoritário, segundo a autora, é aquele em que, embora haja dois interlocutores, um deles, o professor, configura-se como agente exclusivo, autoridade que detém o saber, enquanto o outro, o aluno, apresenta-se como um ser passivo, que nada sabe, e cuja função é absorver o que o professor ensina. O referente do discurso (R), objeto de ensino, aparece como uma verdade absoluta e



incontestável, aquilo que deve ser ensinado e deve ser aprendido. Nesse sentido o DP reproduz a hegemonia dominante e as relações de poder e, sob a máscara de cientificidade, apaga o sujeito.

Na mesma obra, a autora teoriza sobre três tipos de discurso: além do autoritário, caracteriza os discursos lúdico e o polêmico, bem como sugere que a tomada de uma posição crítica diante do DP “seria, talvez, torná-lo um discurso polêmico”. (ORLANDI, 1996, p. 31). Com base nessas colocações, apresentamos, de forma sucinta, as características principais que servirão às reflexões a seguir.

Quadro 1 – Tipos de discursos

	<b>LÚDICO</b>	<b>POLÊMICO</b>	<b>AUTORITÁRIO</b>
Referente	R Expansão da polissemia	<- R -> Polissemia controlada	(R) Contenção da polissemia
Reversibilidade dos Interlocutores	Condição Constitutiva	Acontece sob condições	Tentativa de estancamento (predominância da voz autoritária)

Fonte: elaborado pelas autoras, 2020

Consideramos inquestionáveis as colocações de Eni Orlandi de que “uma forma de interferir no caráter autoritário do DP é questionar os seus implícitos, o seu caráter informativo, a sua ‘unidade’ e atingir seus efeitos de sentido”. (ORLANDI, 1996, p. 32). Nesse processo, caberia ao professor construir o seu discurso o colocando-se como ouvinte do texto e do outro. Por outro lado, ao aluno caberia exercer sua capacidade de discordância sendo não apenas ouvinte, mas também construindo-se como “autor na dinâmica da interlocução”. (ORLANDI, 1996, p. 33).

## 2.4 Ensino da leitura e protagonismo do aluno na perspectiva discursiva

Indursky aponta que é difícil ensinar leitura, já que “leitura, ao ser ‘ensinada’, já seria a leitura do professor e não a do aluno” (INDURSKY, 1998, p. 41) e Orlandi reflete sobre a mesma questão afirmando que “a constituição dos sentidos é irrepresentável e não se aprende” (ORLANDI, 2012, p. 59). No entanto, não somente nos trabalhos referidos, como também em outros, ambas as autoras destacam relevantes aspectos que consubstanciam as considerações aqui apresentadas.

Entendemos que a breve exposição das leituras já referidas neste trabalho permite um deslocamento para reflexão sobre atividades escolares de leitura. É possível compreender que, segundo a configuração autoritária do DP, em que o objeto de estudo em foco (R) é o texto/discurso, surjam como atividades propostas, por exemplo, perguntas como *qual o sentido do texto? o que o autor quis dizer?* e as questões estritamente linguísticas de identificação e classificação gramatical que não permitem ao leitor colocar-se como sujeito discursivo. Além disso, impedem, ou, no mínimo, não favorecem a reflexão sobre os fatos. Não menos relevante que a eliminação da possibilidade de outros sentidos é o controle daquilo que pode ou não pode ser lido.

Em conformidade com as reflexões já trazidas neste trabalho e tendo em vista o protagonismo do sujeito-leitor na construção de sentidos nos processos de leitura, entendemos que, ao pensar práticas de leitura no ambiente escolar, na perspectiva da AD, deva-se ter foco nesse sujeito.

O professor, munido pelo aporte teórico da AD, estaria apto a rever seu próprio papel de sujeito-leitor perante documentos orientadores e normativos do ensino, bem como perante os livros didáticos, a fim de desvendar seus implícitos. Dessa forma, saber transitar nos espaços de significação que esses discursos oferecem, construindo *seu discurso* como mediador no processo de aprendizagem de seus alunos.

Com respeito às atividades de leitura, entendemos que ao professor cabem os movimentos de favorecimento ao protagonismo do aluno, de desenvolvimento da sua capacidade de compreensão/interpretação, bem como da sua capacidade de se expressar de forma escrita e oral.

Favorecer o protagonismo do aluno é, inicialmente, como sugere Orlandi (1996), tornar polêmico o DP e, entre outras atitudes, dar espaço ao aluno. O professor, nesse sentido, deve ser ele próprio um ouvinte das manifestações do aluno.

De nossa parte, sugerimos que nas primeiras etapas de uma proposta de leitura, como, por exemplo, as de apresentação do tema e a motivacional, possam ser estabelecidas como um discurso lúdico. Nessa condição, a reversibilidade dos interlocutores (professor e alunos) constituir-se-ia com maior liberdade e o tema (R) ficaria exposto, oferecendo possibilidade de expansão da polissemia. Entendemos

que, assim tratada, a proposta de leitura possa despertar maior interesse, oferecer mais espaço à imaginação e, ao mesmo tempo, oferecer ao professor um panorama prévio das condições de produção de leitura.

Nesse sentido, somente numa etapa posterior à leitura individual (essa como um novo efeito-texto instaurado pelo sujeito-leitor-autor) é que se estabeleceria, entre alunos e professor, novo diálogo em que este negociaria com aqueles sentidos possíveis perante o texto/discurso oferecido.

### 3 ENTRELAÇANDO TEORIA E PRÁTICA EM GESTOS DE LEITURA

Considerando que, para a AD, o leitor constitui-se como sujeito-leitor no processo discursivo da leitura e que resulta no efeito-leitor pelos gestos de interpretação do autor, que ao produzir sua escrita imagina um leitor virtual, pela memória discursiva de quem lê e por seus próprios gestos de interpretação, teceremos algumas considerações a respeito desses três eixos de constituição do efeito-leitor.

O reconhecimento do leitor virtual imaginado pelo autor é um aspecto que pode contribuir para a capacidade de compreensão/interpretação do aluno e que, acreditamos, pode ser ensinado e exercitado. O professor pode estimular o aluno a esse reconhecimento mediante destaque ao meio de divulgação e público-alvo do texto a ser lido. Mas, mais relevante que isso, considerando a leitura, o autor articula no seu discurso as posições desse leitor virtual de maneira a tê-lo incluído ou não nas mesmas Formações Discursivas em que coloca a si próprio numa tentativa de convencimento que busca levar esse leitor ao *sentido único* do seu dizer.

As seqüências discursivas (Sds) a seguir apresentadas, extraídas da crônica *Vulgo*, servem para exemplificar, brevemente, as articulações aqui referidas.

“(Sd1) Você pode achar que a vulgaridade da linguagem é o menor dos problemas do nosso presidente”.

“(Sd2) Sabemos agora que o episódio *golden shower*, durante o Carnaval, foi apenas o primeiro jato (perdão...) de incontinência verbal do presidente, desdobramento natural do comportamento do deputado que, ao contrário das apostas mais otimistas, não se alterou com o novo cargo e as novas responsabilidades”.

“(Sd3) Por menor que fosse a expectativa de quem não votou neste presidente, o que estamos vendo (e ouvindo) desce a barra da compostura para abismos nunca dantes atravessados”.

“(Sd4) Sim, há falhas muito mais graves para efeitos de exercício diário do poder [...]”.

“(Sd5) Concordo que não há nada mais vulgar do que tentar aparentar o que não se é, mas ser autêntico não é um valor em si”.

“(Sd6) Como a porta de um banheiro público, nossa História foi vandalizada pela vulgaridade. E ela nos diminui e oprime”.

Considerando essas sequências, é possível perceber que o sujeito-autor, primeiramente, estabelece com o leitor virtual um vínculo, ambos se identificando com a mesma FD, que abrange os saberes que autor e leitor têm da imagem de um presidente (nosso presidente, Sd1). Posteriormente, cria a possibilidade de FD contraditórias, já que ela, autora, apresenta-se como pertencente ao grupo dos que não votaram no presidente em foco (estamos, Sd 3), mas deixa ao leitor a possibilidade de ter votado ou não, pois apresenta o grupo dos não votantes como indefinido, sem referente anafórico (quem não votou neste presidente, Sd3). Como sequência, a autora tenta minimizar o possível afastamento entre a posição-sujeito por ela assumida e o leitor virtual oferecendo concordância com suas prováveis argumentações (Sim, Sd4 e Concordo que, Sd5), o que representa ponto de cruzamento, homogeneidade entre saberes referentes ao campo da política. Por fim, resgata o vínculo com o leitor (nossa História, ela nos diminui e oprime Sd6), incluindo a si e ao leitor, novamente, num movimento de identificação com saberes da mesma FD, a dos brasileiros envergonhados e diminuídos perante o mundo.

Defendemos a ideia de que uma forma de contribuir com o desenvolvimento da capacidade de compreensão/interpretação do aluno seria o professor oferecer-lhe questões reflexivas sobre o funcionamento e significação das expressões que demonstram o movimento discursivo desse jogo, como, por exemplo, *quem são as pessoas depreendidas das expressões “nosso” (Sd1), “estamos” (Sd3) e “nos” (Sd6)? e podemos identificar no texto as pessoas a que se refere o pronome “quem” (Sd3)?*. Seria esse um gesto somente de identificação e, conseqüentemente, de uma resposta correta para tais indagações? Sabemos que não.

Conforme já enunciado, um segundo eixo de constituição do efeito-leitor é a memória discursiva do indivíduo que se lança ao ato de ler. “A noção de memória discursiva está relacionada à noção de interdiscurso, ao já-dito que torna possível todo o dizer [...], assim, as pessoas são filiadas a um saber discursivo que não se aprende, mas que produz seus efeitos por intermédio da ideologia e do inconsciente”. (ORLANDI, 2005, p. 11).

Considerando, pois, que essa memória discursiva se constitui segundo sua vivência de mundo e sua história de leitura, o papel da escola e dos professores, em geral, seria ampliar experiências em práticas de leitura discursiva.

Em analogia ao que propõe Orlandi (2012), para a construção de uma memória discursiva, de um saber sobre os direitos humanos, entendemos que atividades de leitura elaboradas por um professor teoricamente embasado na AD propiciariam aos alunos compreenderem o funcionamento da memória discursiva, pois cada vez mais se tornariam capazes de ouvir e instaurar outros discursos que atravessem o discurso dominante tendo em vista que, da perspectiva discursiva, “a consciência não precede a experiência, ao contrário, se constitui a partir dela”. (ORLANDI, 2012, p. 168).

Segundo esse entendimento e, portanto, somente a partir de atividades assim experienciadas, é que o aluno pode se constituir (e se perceber) como um sujeito-leitor-autor capaz de produzir sentidos de resistência e transformação ao DP autoritário, que o tem como um ser apático a quem se ensina apenas o que é devido e necessário.

Com relação ao terceiro eixo constitutivo do efeito-leitor, seus próprios gestos de interpretação, que se traduzem em diferentes inclinações de olhar a que se submete a materialidade linguística, compreendemos que esses dependem diretamente da memória discursiva, já que é essa que orientará seu olhar para um ou outro ponto da malha textual, para as brechas que dão acesso ao discurso. Dessa maneira, reiteramos a importância de que a escola propicie práticas de leitura que desenvolvam a prática discursiva da leitura, com ênfase no desenvolvimento da capacidade de compreensão/interpretação do aluno.

Voltando às sequências discursivas extraídas da crônica *Vulgo*, acionamos a Sd2 para ressaltar que, em conformidade com as reflexões anteriormente expostas, experiências de leitura poderiam levar um aluno de escola básica a compreender de que forma e por que a expressão “o deputado que [...] não se alterou” refere-se ao próprio presidente em causa no mesmo enunciado, bem como interpretar qual seria um possível efeito de sentido atribuído à expressão “o primeiro jato (perdão...) de incontinência verbal” ainda que esse aluno não tivesse vivenciado situações discursivas em que essas expressões estivessem presentes. A mesma consideração

pode ser feita com referência à capacidade de identificar a expressão “nunca dantes atravessados” (Sd3) como discurso característico da esquerda brasileira.

Cabe destacar que, na perspectiva da AD, as considerações apresentadas no parágrafo acima não dizem respeito exclusivamente ao contexto histórico de discursos proferidos anteriormente, mas sim à historicidade marcada na língua e materializada no discurso. Assim, as expressões destacadas na Sd2 refletem uma posição-sujeito-autor identificada com uma FD daqueles que não se surpreendem com, mas desaprovam as formas de expressão do presidente por julgá-las em desacordo com o cargo. Já na Sd3, a expressão “nunca dantes atravessados”, paráfrase de expressão marcante nos discursos do ex-presidente Lula, reflete uma posição-sujeito-autor que se identifica politicamente com a FD de esquerda.

### 3.1 Desenvolvimento da capacidade de expressão oral e escrita

Dizer que leitura e escrita devem andar de mãos dadas no ambiente escolar já não é novidade. Elas são atividades que se alimentam mutuamente e uma só pode ser avaliada através da outra, portanto, estimular uma sem estimular a outra é trabalho improdutivo.

Dando prosseguimento aos exemplos de gestos de leitura, elegemos uma série de Sds, extraídas de discursos de manifestação, a respeito do ativismo de Greta Thunberg, em defesa do meio ambiente, após ter sido escolhida, pela revista americana *Time*, como *personalidade do ano*.

(Sd7) “É impressionante a imprensa dar espaço para uma pirralha dessa aí. Pirralha”.

(Sd8) “[...] não entra na minha cabeça a razão de Greta ser ofendida. Ela poderia estar num shopping consumindo hambúrgueres e sapatos, poderia estar grudada num smartphone baixando aplicativos bobinhos, poderia estar na frente de um estádio para assistir algum ídolo *teen* [...] Que ela incomode alguns industriais e políticos, é compreensível, já que reivindica medidas que envolvem dinheiro e poder, mas por que haveríamos de ficar contra ela, se ela age por nós?”

(Sd9) “Greta sabe gritar, apontar dedos, bancar a vítima enquanto destila ódio e paranoia, como se a Terra estivesse à beira da extinção. Mas há um motivo importante para o uso dela como instrumento dessa causa: justamente o fato de ser uma pirralha. Ou seja, sua tenra idade vira um trunfo para os ambientalistas, que exploram isso para mostrar uma juventude engajada [...] Ao mesmo tempo, a idade vira um escudo assim que o teor de sua fala passa a ser analisado [...] ser fedelha é trunfo e escudo ao mesmo tempo”.

(Sd10) “[...] discordo do pensamento do jornalista Rodrigo Constantino (ZH,14 e 15/12). As jovens Malala Yousafzai e Greta Thunberg, mesmo de origens diferentes, defendem pontos de vista que deveriam orgulhar todas as pessoas de bem. São jovens, sim, mas sabem o que dizem, o que querem. Palmas e apoio para elas”.

As sequências apresentadas permitem perceber como diferentes posições-sujeito-autor divergem a respeito de um mesmo tema. Percebemos como favoráveis ao ativismo da menina as posições-sujeito assumidas pelos autores das sequências discursivas oito e dez e como desfavoráveis aquelas assumidas pelos autores das sequências sete e nove.

Merece destaque o fato que as sequências 8, 9 e 10 fazem alguma referência, ainda que por paráfrase ou sinonímia, ao termo “pirralha”, usado no discurso do presidente Bolsonaro. No entanto, enquanto nas sequências oito e dez as possibilidades de significação se apresentam de forma mais restrita, já que as paráfrases aludem à pouca idade da menina e aos comportamentos comuns esperados para essa idade, na Sd9 a retomada por sinonímia se amplia para além dessas possibilidades.

A leitura da Sd9 permite também a possibilidade da interpretação pejorativa do termo “pirralha”, fato este que é enfatizado pela expressão “fedelha” que, da mesma forma que o anterior, é socialmente mais utilizada no sentido de menosprezo e opressão. Essa interpretação é grandemente favorecida pela afirmação de que a menina nem mesmo pode ser considerada como uma ativista já que é *usada como instrumento* dos ambientalistas para quem ela representa *trunfo e escudo*. O uso das expressões “pirralha” e “fedelha” sugere que o sujeito-autor da Sd9 se identifica com saberes mobilizados no discurso de Bolsonaro, que assume uma posição-sujeito desfavorável à indicação de Greta como personalidade do ano.

Nesse jogo discursivo cabe mencionarmos que, em AD, a noção de paráfrase está relacionada ao interdiscurso e à memória discursiva, e a de polissemia relaciona-se diretamente com o equívoco e com a “[...] ruptura de processos de significação”. (ORLANDI, 1999, p. 36). Desse modo, podemos compreender que

[...] todo discurso se faz nessa tensão: entre o mesmo e o diferente. Se toda vez que falamos, ao tomar a palavra, produzimos uma mexida na rede de filiação dos sentidos, no entanto, falamos com palavras já ditas. E é nesse jogo entre paráfrase e polissemia, entre o mesmo e o diferente, entre o já-dito e o a se dizer que os sujeitos e os sentidos se movimentam, fazem seus percursos, (se) significam. (ORLANDI, 1999, p.36).

As considerações tecidas a respeito das Sd sete a dez exemplificam as ricas possibilidades de trabalho com leitura de diferentes discursos sobre um mesmo tema,



o que, com certeza, favoreceria o desenvolvimento da capacidade de expressão dos alunos.

O processo da leitura tem seu ponto máximo na produção de sentidos e esse é também o aspecto principal da avaliação de leitura, o momento em que o aluno expressa, de forma oral ou escrita, a sua leitura, o novo efeito-texto da malha heterogênea reconstituída. Cabe ao professor oferecer atividades que favoreçam essa expressão sem esquecer, é claro, que é seu papel, a partir de então, iniciar ele próprio um novo trabalho de leitura discursiva a partir da materialidade linguística que o aluno lhe apresenta.

Dito de outra forma, o professor deverá ser um interlocutor que se lança constantemente em processo discursivo com seus alunos e é mister que saiba e queira ouvi-los.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho fez um breve percurso por textos que oferecem alguns dos principais conceitos teóricos da Análise do Discurso de vertente francesa, focando os temas leitura e ensino e teve como objetivo compreendermos essa abordagem e oferecer as reflexões desenvolvidas como uma possível contribuição ao ensino de leitura na escola básica.

Para tanto, visando relacionar teoria e prática, foram trazidas, ainda que de modo sucinto, algumas sequências discursivas extraídas do jornal Zero Hora, que tem como escopo de abrangência os estados do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina. As sequências tratam de temas polêmicos que bem poderiam se prestar para o trabalho com leitura na sala de aula. Mangel (1997) afirma:

Os métodos pelos quais aprendemos a ler não só encarnam as convenções de nossa sociedade em relação à alfabetização – a canalização da informação, as hierarquias do conhecimento e poder –, como também determinam e limitam as formas pelas quais nossa capacidade de ler é posta em uso. (MANGEL, 1997, p. 85).

Partimos dessas palavras para encaminhar a conclusão deste trabalho e ratificar a ideia de que a AD, por considerar que o sujeito se constitui no discurso, que “não há sentido sem interpretação e a interpretação é um gesto do sujeito carregado

de ideologia” (ORLANDI, 2012, p. 153), é uma teoria que se propõe a compreender os jogos de poder e domínio contidos nas articulações discursivas.

A leitura nessa perspectiva, como mostra o desenvolvimento deste artigo, apresenta-se como uma possibilidade de desestabilização e transformação de sentidos necessária para o exercício da cidadania. Como bem afirma Orlandi:

Onde está a linguagem, está a ideologia. Há confronto de sentidos, a significação não é imóvel. [...] portanto dizer não é apenas informar, nem comunicar, nem inculcar, “também reconhecer pelo afrontamento ideológico. Tomar a palavra é também um ato dentro das relações de um grupo social. (ORLANDI, 1996, p. 34).

Desse modo, entendemos que a teoria da Análise do Discurso se mostra profícua quanto a reflexões sobre as práticas de leitura no ambiente escolar, por isso destacamos a necessidade cada vez maior de se estreitarem e se fortalecerem os laços entre teoria e prática docente.

### **IRENE DE MARCO FERREIRA**

Especialista em Linguística e Ensino de Língua Portuguesa pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Mestranda em Letras, área de concentração Estudos da Linguagem (Instituto de Letras e Artes). Rio Grande, Brasil.

### **ROSELY DINIZ DA SILVA MACHADO**

Professora do Instituto de Letras e Artes (ILA) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Doutora em Teorias do Texto e do Discurso pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Rio Grande, Brasil.

### **REFERÊNCIAS**

ALTHUSSER, L. Aparelhos Ideológicos do Estado. In: Zizek, S. (org.). *Um mapa da ideologia*. 5. ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2013. p.105-142.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base nacional comum curricular*. Brasília: Ministério da educação, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf). Acesso em: 15 jul. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106p.



FERREIRA, D. M. M. Identidade em lusofonia: territorialidade e pertença. *Diacrítica [online]*, v.28, n.1, p. 243-252, 2014 Disponível em: [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S080789672014000100010&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S080789672014000100010&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 18 mar. 2020.

FERREIRA, M. C. L. Nas trilhas do discurso: a propósito de leitura, sentido e interpretação. In: Orlandi, Eni. (Org.). *A Leitura e os Leitores*. Campinas: Pontes Editora, 1998. p. 201-208.

FERREIRA, M. C. L. (org.) *Glossário de Termos do Discurso*. Porto Alegre: UFRGS Instituto de Letras, 2001, 30p.

FERREIRA, M. C. L. O caráter singular da língua no discurso. *Organon Revista do Instituto de Letras da UFRGS*, Porto Alegre, v. 17, n.35, p. 189-200. 2003.

INDURSKY, F. A prática discursiva da leitura. In: *A leitura e os leitores*. Campinas: Pontes Editores, 1998. p. 189-200.

INDURSKY, F. Da heterogeneidade do discurso à heterogeneidade do texto e suas implicações no processo da leitura. In: *A leitura e a escrita como práticas discursivas*. Pelotas: EDUCAT, 2001. p. 27-42

MACHADO, R. D. S. O sujeito discursivo e a questão da autoria. In: E.Cazarin, et al. (Org.). *Práticas Discursivas e Identitárias: sujeito e língua*.1. ed. São Paulo: Pontes Editores, 2008. p.66-79.

MACHADO, R. D. S. Entrecruzando discursos sobre a prática docente: a língua analisada em sua heterogeneidade constitutiva. In: *Estudos da linguagem: diferentes olhares*.1 ed. São Paulo: Pontes Editores, 2016. p. 115-128.

MANGUEL, A. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997, 408p.

ORLANDI, E. P. *Discurso e Leitura*. 3 ed. Campinas: Cortez, 1988.118p.

ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4 ed. Campinas Pontes Editores, 1996, 276 p.

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: Princípios e procedimentos*. 11 ed. Campinas: Pontes Editores, 1999. 100p.

ORLANDI, E. P. *Discurso e Texto: formulação e circulação dos sentidos*. 4. ed. Campinas: Pontes Editores, 2001. 218p.

ORLANDI, E. P. Michel Pêcheux e a Análise de Discurso. In: *Estudos da Língua(gem)*, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2005. p.9-13.

ORLANDI, E.P. *Discurso em Análise: sujeito, sentido e ideologia*. 2.ed. Campinas: Pontes Editores, 2012. 239p.

PÊCHEUX, M. *O Discurso: estrutura ou acontecimento*. 2ª ed. (Trad. E. P. Orlandi). Campinas: Pontes, 1990. 68p.

PÊCHEUX, M.; FÜCHS, C. A. propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, F.; HAK, T. (org.). *Por uma análise automática do discurso*. 3. ed. Campinas: Editora Unicamp, 1997. 319p.

PÊCHEUX, M. (1975). *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. Eni Orlandi et al. 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2009, 287p.

Zero Hora. *Os filhos do mundo*. 2019. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/donna/colunistas/martha-medeiros/noticia/2019/12/defender-o-meio-ambiente-nao-e-uma-atitude-de-esquerda-ou-direita-ck4ochg5k00tl01k8nsygn2jh.html>. Acesso em: 29 dez. 2019.

Zero Hora. *Trunfo e escudo*. 2019. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/colunistas/rodrigoconstantino/noticia/2019/12/quem-e-a-pessoa-do-ano-reverenciada-pelos-progressistas-ck43060lj019m01qhvlsviw0i.html>. Acesso: em 15 dez. 2019.

*Recebido em: 05/08/2020.*

*Aprovado em: 05/05/2021.*