

O político e a não-evidência do sentido: efeitos da falha, do excesso e do estranhamento em aulas de literatura

p. 75 - 87

Vânia da Silva ¹

Resumo

A partir da compreensão da linguagem como lugar constitutivo da falha e de múltiplas contradições, o discurso se coloca como um ritual de linguagem, constituído em meio a estranhamentos e apagamentos de sentidos, entre o excesso e a falha. Há, assim, uma incompletude marcada pela repetição e pelo apagamento, dimensões de um mesmo dizer. No que tange à constituição de sentidos no contexto escolar, a linguagem não é, contudo, assumida desta maneira, haja vista que, por meio da ação docente e de práticas formativas e de consolidação leitoras, processos de estar “no sentido” são apagados. Consolida-se, portanto, uma única prática leitora cuja engrenagem funciona pelo efeito de verdade posto pelo professor e pelo livro didático de língua materna e antes mesmo por formações discursivas que estabelecem dados funcionamentos. Pautado por estes dilemas, a partir dos pressupostos teórico-metodológicos da Análise de Discurso francesa pècheutiana, problematiza-se a compreensão discursiva como um ritual sujeito a falhas. Para tanto, delinea-se, em meio a conjunção verbal e imagética de fotomontagens da Copa do Mundo de Futebol 2014, uma proposta de leitura, apontando para caminhos possíveis na consolidação do ensino de leitura sob as bases da linguagem em funcionamento. Neste sentido, a teoria pècheutiana revela-se produtiva na análise de textos, visto que aponta para funcionamentos discursivos e não apenas para seu efeito final, possibilitando compreensão mais ampla e produtiva de processos de leitura e dos efeitos de sentidos por elas gestados a partir de condições de produção específicas em um espaço democrático como o da internet.

Palavras-chave: Análise de Discurso. Leitura. Político. Estranhamento.

THE POLITICAL AND NON-SENSE OF EVIDENCE: FAILURE EFFECTS OF EXCESS AND estrangement READING CLASSES

Abstract

From the understanding of language as constitutive place of failure and multiple contradictions, the speech stands as a language of ritual, consisting in the midst of strangeness and deletions of way between excess and failure. Thus, there is an incompleteness marked by repetition and by deletion, dimensions of the same say. Regarding the constitution of meaning in the school context, language is not, however, taken this way, given that, through teaching activities and training practices and readers consolidation, Living processes “in order” is deleted. Is consolidated, so a reader whose only practical gear works by real effect put the teacher and the textbook mother tongue and even before by discursive formations which provide data runs. Guided by these dilemmas, from the theoretical and methodological assumptions of pècheutiana French Discourse Analysis, discursive understanding is problematized as a failure-prone ritual. Therefore, there is discerned amid verbal conjunction and imagery of photomontages of the Football World Cup in 2014, a proposal for reading, pointing to possible ways of consolidating the read-

¹ Mestranda em Letras/Linguística pela Universidade Estadual de Maringá.

ing instruction in the basics of language functioning. In this regard, the theory proves pècheutiana production of texts in the analysis, since points to discourse runs not only for their final purpose, enabling wider reading comprehension and production processes and effects experienced by them from gestate specific production conditions in a democratic space as the internet.

Keywords: Discourse Analysis. Reading. Political. Estrangement.

Introdução

Uma problemática observada há muito na formação discente, sobretudo no que tange aos níveis básicos de educação, centra-se nas acentuadas e recorrentes dificuldades de compreensão de efeitos de sentidos decorrentes de práticas de leitura diversas. Este fato, muitas vezes, decorre da deficiente transposição didática e foco exclusivo em um ensino gramatical extremamente normativo, descontextualizado. Assim, as práticas acabam por se distanciar de uma formação e consolidação leitora discursiva, pautada na incompletude do sentido e na contradição como efeito constituinte da discursividade. Aos discursos da escola e da prática discente leitora são, portanto, interditados a falha e a falta; a incompletude dos sentidos invalida-se. Nesse sentido, apontando-se para um efeito de verdade de fechamento e estabilização dos sentidos, impossibilitam-se descontinuidades, o entendimento de que o discurso sempre pode ser outro, a partir de diferentes pontos de deriva, e a compreensão de que não há “prática de um sujeito, há apenas sujeitos de diferentes práticas” (PÊCHEUX, 2009, p. 202 e 203).

De acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), as atividades humanas são sempre mediadas pela linguagem é, portanto, pelas atividades de linguagem que o homem se constitui como sujeito capaz de refletir acerca do mundo e de sua própria condição. Nesse

sentido, ler e compreender o mundo é produzir efeitos de sentidos, construir e reconstruir a realidade e as próprias práticas de linguagem. “Pode-se ainda dizer que, por meio das atividades de compreensão e produção de textos, o sujeito desenvolve uma relação íntima com a leitura – escrita –, fala de si mesmo e do mundo que o rodeia, o que viabiliza nova significação para seus processos subjetivos.” (BRASIL, 2006, p.24)

É no processo de ensino-aprendizagem de língua materna, mediado pela instituição escolar, que estas competências sócio-comunicativas devem ser constituídas e ampliadas, apontando aos discentes caminhos para uma leitura capaz de promover um diálogo nas mais diversas situações, gestadas em meio a diferentes condições de produção, isto é, finalidade comunicativa, especificidades do gênero, lugares de circulação e interlocutor eleito (BRASIL, 1998).

Contudo, ante os distanciamentos na constituição da identidade de professores e alunado, cristalizam-se processos que apontam para a unicidade do sentido e do sujeito nos caminhos da leitura e análise textual.

Assim sendo, as condições de trabalho, o desinteresse dos alunos pelo estudo da língua e a dificuldade, por parte dos professores, de efetivação de teorias linguísticas que possibilitem a consolidação e aplicação de práticas leitoras que abarquem os processos de significação em sua abertura não caracterizam os funcionamentos como lugar do possível. “Creem-se” em sentidos constituídos por evidências que faz com que “uma palavra ou enunciado ‘queiram dizer o que realmente dizem’ e que mascaram, sob a ‘transparência da linguagem’, aquilo que chamaremos o *caráter material do sentido* das palavras e dos enunciados”. (PÊCHEUX, 2009, p.146).

A partir desta realidade de ensino em que não há um permear por “aberturas do simbólico” (ORLANDI, 2012, p.19), cabe que se assuma

uma perspectiva discursiva mediante o ensino de língua, não apenas no que tange à concepção da leitura como constitutiva do político, mas também na delimitação de gêneros e suportes pertinentes às práticas leitoras já incorporadas pelos discentes e que a eles produzam efeitos de sentidos significativos.

Nesse sentido, considerações acerca dos postulados de Coracini (2010), Orlandi (1987, 2001, 2007, 2012, 2013) e Pêcheux (1990, 1997, 2009) se fazem relevantes em um estudo que se propõe a refletir a respeito das práticas de leitura². Sob o olhar da Análise de Discurso francesa, quanto a sua perspectiva teórica e analítica, postula-se uma compreensão da linguagem que “supõe uma relação com a cultura, com a história, com o social e com a linguagem, que é atravessada pela reflexão e pela crítica.” (Orlandi, 1993, p. 116)

Mediante tal posicionamento a respeito da compreensão de discursividades na instituição escolar, objetiva-se, ao longo deste trabalho, delinear uma discussão profícua acerca de alguns conceitos produzidos no interior dos estudos discursivos pecheutianos, de modo a contribuir para um diferenciado olhar das discursividades no ensino de língua materna. Para tanto, uma proposta de leitura e análise discursiva é empreendida com vista ao Ensino Médio, de modo a deslocar efeitos de evidência e instaurar o ruído.

A proposta aqui ressaltada é, pois, compreender tais funcionamentos discursivos e suas possíveis significações em sala de aula em materialidades visuais e verbais coexistentes, fotomontagens da Copa do Mundo de Futebol, produzidas no ano de 2014. Esta delimitação se deve a funcionamentos discursivos possíveis graças ao aspecto “democrático” da internet, estes que, em uma conjuntura dada, potencializam “[...] as discussões públicas” (RECUERO, 2005,

p. 12) e gestam diferentes espaços de significação de discursividades pertinentes à uma formação leitora.

Por uma prática leitura na escola: algumas concepções de leitura

Em meio ao entendimento da linguagem como prática discursiva e da grande relevância de ampliar o universo textual do aluno, é pertinente tecermos alguns questionamentos no que se refere à produção de sentidos na leitura: Como a prática leitora e a análise discursiva, no ensino de língua materna, devem ser consolidados nos anos finais da educação básica? As aulas de Língua Portuguesa têm possibilitado uma compreensão discursiva múltipla e sócio-historicamente marcada? A linguagem é empreendida como um lugar de deriva do equívoco e da constituição do político? Consideram-se as condições de produção, os efeitos-leitores e a não-evidência do sentido nas práticas leitoras na escola?

Sabe-se que a leitura fora empreendida de acordo com diferentes concepções que acabavam por determinar sua significação e aplicação no ensino de língua. Assim, questionamentos concernentes ao entendimento do ler e à atividade leitora, consoante Koch e Elias (2006, p.9), “revelarão uma concepção de leitura decorrente da concepção de sujeito, de língua, de sentido e de texto que se adote.”

Neste sentido, houve um trabalho que envolveu unidades linguísticas menores a maiores, a atribuição de sentido à palavra, estendendo-se, até mesmo, à relação efeitos de sentidos, condições de produção discursiva e condições de recepção leitora. Ao adotar diferentes posturas no que tange ao texto, adota-se também distintas caracterizações na compreensão do sujeito leitor

² Texto é aqui empreendido conforme concepção de Orlandi e Lagazzi (2010, p. 68), “texto como uma unidade de análise afetada pelas suas condições de produção.”

e da leitura, o que resvala na significação leitora materna e nas atividades de análise propostas em sala de aula.

Segundo Coracini (2010), o primeiro processo de entendimento leitor tem suas bases em processos de decodificação, de modo a obter significações como dependência do texto ou com foco no autor, servindo o texto apenas de “confirmador de hipóteses” (CORACINI, 2010, p.13).

Essa primeira postura decorre de uma posição estruturalista, “segundo a qual o sentido estaria arraigado às palavras e frases, estando, desse modo, na dependência direta da forma.”(CORACINI, 2010) Nessa visão, a língua era tida como um sistema de regras, em que o leitor assume um papel de passividade diante da significação, haja vista que cabe a ele apenas a figura do “decifrador”, do “descobridor de sentidos ocultados pelo autor do texto analisado”. Enquanto produto, a significação restringe-se a uma “descoberta”, e o leitor a um receptáculo, cuja tarefa seria a de “decodificar, isto é, de *reconhecer* os itens linguísticos já conhecidos e *descobrir* (tirar as cobertas) o significado dos itens desconhecidos.” (CORACINI, 2010, p.14). A este respeito, Coracini (2010, p.14), indica que:

[...] o texto se objetiva, ganha existência própria, independente do sujeito e da situação de enunciação: o leitor seria, então, o receptáculo de um saber contido no texto, unidade que é preciso capturar para construir o sentido. (CORACINI, 2010, p.14 – grifos da autora)

Esta concepção, conforme Menegassi (2010), subsidiaria, não apenas as concepções e pesquisas linguísticas, mas também delimitaria a caracterização de texto, da leitura, dos processos de escritura e do sujeito leitor, bem como o direcionamento da compreensão leitora por meio de perguntas de leitura propostas nas aulas de

língua materna.

Em meio a esse tratamento do texto, consolidam-se questionamentos como “O que o autor quis dizer com ...? Segundo o autor, ..., Para o autor do texto, ...”, com foco no autor, assim como perguntas que assinalam um movimento de que “tudo está dito no texto”, por meio de perguntas que apontam para a leitura em que o texto é a fonte do dizer e do “sentido”, tais como “Retire do texto a frase que expressa a idéia de..., Em qual parte do texto pode-se encontrar uma referência a..., Procure no texto as palavras que se referem a...” (MENEGASSI, 2010, p.3)

Em movimento descendente, um segundo momento de concepção textual centra-se no desenvolvimento de uma Linguística Cognitiva, cujos sentidos pautam-se em hipóteses que devem ser confirmadas ou reelaboradas ao longo do percurso leitor. Há, portanto, esquemas mentais que permitem o resgate de experiências e a feitura de associações calcadas na relação texto-autor-leitor (mundo). Com isto, percebe-se que

o leitor, portador de esquemas (mentais) socialmente adquiridos acionaria seus conhecimentos prévios e os confrontaria com os dados do texto, “construindo”, assim, o sentido. Nesta concepção, o bom leitor é aquele que é capaz de percorrer as marcas deixadas pelo autor para chegar à formulação de suas ideias e intenções. (CORACINI, 2010, p.14)

Ainda que este processo aponte para um leitor ativo, esta atividade é ainda guiada por operações mecânicas cujos processos de significação arraigam-se em um núcleo único de sentido, em que se procura, de acordo com Orlandi (2013), “recuperar o verdadeiro sentido do texto, as intenções do autor pelas marcas que o sujeito enunciator imprimiu no momento da escrita”.

Tolhe-se, assim, a produção de efeitos de sentido a depender de situações específicas de

produção e recepção, tais quais pelo direcionamento dos gêneros discursivos, de “efeito de sentido entre locutores” (Pêcheux, 1990), “de condições, de modos de relação, de trabalho, de produção de sentidos, em uma palavra: de historicidade” (ORLANDI, 2012, p.10).

Mediante o questionamento “Como este texto significa?”, configura-se uma concepção de leitura atravessada pelo ato de ler enquanto processo discursivo, cujo sentido se materializa como efeito entre sujeitos socio-historicamente determinados. Há um espaço simbólico “aberto”, mas, ao mesmo tempo, pré-determinado por condições de produção e de recepção leitoras específicas, essas que colocam em funcionamento um espaço privilegiado de (re)construção de discursividades marcadas pela incompletude constitutiva do discurso.

Deste modo, conforme Orlandi (2001, p.64), a discursividade “se textualiza com falhas, há textos que expõem mais o sujeito aos efeitos da discursividade, face à abertura do simbólico, e, outros, menos”. O texto é, portanto, lugar da materialidade do discurso, não como um processo que significa por meio da ênfase no autor, tampouco pela via de lacunas preenchidas pelo leitor. Assinala-se sim uma incompletude intervalar, cujas significações são efeitos produzidos em dadas condições de produção por sujeitos clivados entre consciente e inconsciente e cuja “produção” do sujeito como origem do dizer e do sentido como especular, nada mais é do que um funcionamento que institui um efeito de verdade perpetuado por meio de redes de memória.

A respeito desta perspectiva, Orlandi (2001, p. 65), assinala que

a leitura é assim concebida como trabalho simbólico, tendo em sua base a variação assim como o texto comporta sempre outras formulações. Sob esses aspectos podemos

dizer que tanto quanto para a autoria há versões de leitura possíveis. A leitura é a aferição de uma textualidade por meio de outras possíveis. (ORLANDI, 2001, p.65)

Entende-se, pois, que o “discurso instala o espaço da intersubjetividade, em que ele, texto, é tomado não enquanto fechado em si mesmo (produto finito) mas enquanto constituído pela relação de interação que, por sua vez, ele mesmo instala” (ORLANDI, 1987, p. 195)

Segundo Orlandi (2012), ainda que em meio a um processo leitor que faz funcionar efeitos de sentidos decorrentes de condições de produção e circulação dos textos, forças de estabilização de um entendimento leitor passivo não “podem” ser apagadas, o que impossibilita o funcionamento, também na escola, de um trabalho de leitura mais ativo e permeado pela contradição. Exclui-se, assim, a inter-relação entre leitor, texto e condições de produção, e a leitura funciona pelo evidente, esse que perpetua na escola verdades acerca da leitura, atestando se pensar:

- a) um leitor onipotente, cujas intenções controlassem todo percurso da significação do texto;
- b) a transparência do texto, que diria por si toda (e apenas uma) significação; e, ainda;
- c) um leitor onisciente, cuja capacidade de compreensão dominasse as múltiplas determinações de sentidos que jogam em um processo de leitura. (ORLANDI, 2012, p.12)

Pode-se identificar, dessa maneira, uma abordagem de leitura que não suscita a criação de “condições que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania.”. (PCN, 1998, p.4).

Há sim a necessidade de funcionamento de um processo de leitura que assegure a compreensão do funcionamento e dos efeitos do que se propõem a ler, entendimento que assinala os procedimentos propostos pela Análise de Discurso pècheutiana

como importante ferramenta na atividade leitora por meio de um processo que passa pela incompletude, pela abertura do simbólico cujas formulações perpassam e são determinadas por condições ideológicas e históricas. Cabe, pois, referendar essa “postura” em sala de aula por meio de propostas de leitura e análise de textos que signifiquem o simbólico e a não-evidência do sentido.

Formações discursivas, lugares sociais e posições discursivas

Os sujeitos, marcados pela história e interpelados pela ideologia, apresentam-se em lugares e posições sociais e ideológicas direcionadas pelas condições sócio-históricas em que encontram, ou seja, é desse lugar que formulam os discursos e enunciam. As formações discursivas e ideológicas são, portanto, regidas pelas condições de produção a que os discursos estão filiados e produzem efeitos de sentido. Assim, criam-se “estratégias de discurso” pelo que se acredita ser o seu lugar, a sua posição e a do outro.

Coloca-se uma diferenciação no que concerne aos lugares e posições sociais, haja vista que ao primeiro atribui-se ao lugar histórico-social assumido pelos sujeitos e pelos quais são reconhecidos como pertencentes, lugares que legitimam falas, ações. Caracteriza-se, desta maneira, dada identidade social a partir de categorias sociais como gênero, classe social e profissão. No que tange aos lugares sociais, cabe uma compreensão discursiva pautada pela posição-sujeito que, posta em funcionamento, determina o que o sujeito não pode daí enunciar. Neste sentido, é possível a um mesmo sujeito, mediante condições de produção e recepção distintas, “significar-se” de maneiras distintas, assumindo diversas posições ideológicas.

As condições de produção compreendem, assim, os sujeitos, a memória e a situação, isto é, a língua como materialidade do discurso, a formação social e ideológica em que o discurso está inserido e o imaginário que faz com que os discursos adquiram sentidos. Para Pêcheux (1997, p.78):

Os fenômenos lingüísticos de dimensão superior à frase podem efetivamente ser concebidos como um funcionamento mas com a condição de acrescentar imediatamente que este funcionamento não é integralmente lingüístico, no sentido atual do termo e que não podemos defini-lo senão em referência ao mecanismo de colocação dos protagonistas e do objeto de discurso, mecanismo que chamamos de “condições de produção” do discurso. (PÊCHEUX, 1997, p.78)

Deve-se, então, pensar as formações discursivas como um espaço em que os sujeitos e os efeitos de sentidos se constituem em “um e não outro”, isto é, diante de dadas condições, discursos são postos em funcionamento a partir do que pode e deve ser dito. Neste sentido, a concepção de condições de produção relaciona-se diretamente à dispersão e repartição, em meio a contradição constitutiva do discurso.

Assim, o sujeito sofre, pela via do inconsciente, processos de identificação e desidentificação que estabelecem posições-sujeito tão diversas quanto os lugares sociais possíveis de “ocupação” dos discursos formulados. Conforme Pêcheux (2009, p.146), o sujeito é “chamado” a se identificar e assumir uma posição discursiva, essa que é determinada, numa conjuntura dada, pela posição ideológica e pelo “que pode e deve ser dito”.

Assim, para Pêcheux (2009, p. 146, 147/ grifos do autor), às formulações são possíveis uma mudança de sentido “segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em

referência a essas posições, isto é, em referência às formações ideológicas”. Impossibilita-se, dessa maneira, a proposição que torna evidente o que não é e que perpassa ainda a produção leitora na escola, calcada, sobretudo, por processos interacionais, mas que restringem os jogos discursivos da leitura à compreensão contextual e quase que unívoca dos sentidos.

Os efeitos de sentidos são somente caracterizados pela relação que o sujeito mantém com as condições de produção e, portanto, também com as formações discursivas e ideológicas a que se associa pelo postulado da heterogeneidade.

Se a linguagem é concebida como ritual - sujeito a falhas e à falta - que aponta as entradas ideológicas, a constituição dos sujeitos dos discursos e, por decorrência, os efeitos de sentidos, por que a escola não se utiliza de tais concepções na formação e consolidação leitora e no trabalho com a leitura?

À escola parece produtivo - ou menos desestabilizador - a formulação de atividades e a condução leitora sobredeterminada pela estabilização de sentidos e pelo trabalho estereotipado com a materialidade linguística e suas relações com a exterioridade. Ignoram-se os espaços de confronto, de distanciamento, de aliança, isto é, as diferentes tomadas de posição estabelecidas na linguagem por meio dos processos discursivos que atestam o político. Esta noção de leitura como trabalho simbólico é ainda tão cara ao ensino de língua que o texto é posto como local onde se inscrevem a verdade e saberes inquestionáveis. Esses pontos é que se busca aqui problematizar.

Em vistas da contradição, do excesso e do estranhamento

O “espaço” de atravessamentos do dizer que caracteriza a produção de efeitos de sentidos

funciona em meio a processos de leitura que são assinalados pela falha, pelo político e pela contradição.

Movimento que significa por meio do dizer ou de sua impossibilidade, a *falha* é entendida, em concepção pêncheutiana, como a possibilidade de advir, em meio a funcionamentos dados, posições discursivas várias. Entende-se, portanto, que o sentido pode sempre ser outro e configura-se o jogo discursivo da *incompletude*, não enquanto espaço do que está ausente, mas sim como efeitos de sentidos que poderão advir (não-sentido).

Nesta esteira, a Análise de Discurso opera deslocamentos também no campo do que se entende como *contradição* e *político*, ambos apontam para efeitos constitutivos de aberturas simbólicas do discurso. Diferentemente do que apregoa a concepção estabilizada de contradição, no contexto discursivo problematizado ela não abarca aquilo que é diferente, desigual ou, ainda mais, oposto; possibilita sim que funcione para além do que está regulado e circula como “posição assumida”. Trata-se da emergência de sentidos outros que possibilita a divisão de sentidos, assim como sua coexistência, aspecto esse concernente ao político.

De acordo com essa abordagem, há um desnudamento da “verdadeira” posição que enuncia o sujeito, uma vez que funcionam também efeitos de sentidos que fogem ao controle, ou seja, que deslizam para outros campos de sentido, materializando apagamentos devido à posição em que se inscreve o sujeito para enunciar.

Essa forma de identificação com dados sentidos aponta para a legitimação do dizer, contudo sinaliza uma heterogeneidade discursiva da qual não se pode escapar graças ao equívoco que possibilita a produção de sentidos outros no mesmo. A discursividade funciona, assim, em meio à tensão do mesmo e do diferente, em meio a forças de estabilização e forças de falhas. É pela

opacidade, pela alteridade, pela heterogeneidade discursiva e confrontos ideológicos que se estabelecem sentidos e se manifestam as afirmações e refutações entre “o mesmo e o diferente”, fazendo funcionar o deslizamento. (ORLANDI, 1987, p. 17).

Nas palavras de Orlandi (2013, p.53),

sujeito à falha, ao jogo, ao acaso, e também à regra, ao saber, à necessidade. Assim o homem (se) significa. Se o sentido e o sujeito poderiam ser os mesmos, no entanto escorregam, derivam para outros sentidos, para outras posições. A deriva, o deslize é o efeito metafórico, a transferência, a palavra que fala com outras. (ORLANDI, 2013, p.53)

Os dizeres e apagamentos adquirem, portanto, diferentes sentidos de acordo com as posições que os sujeitos assumem – ou são constrangidos a assumirem - quanto a uma formação discursiva disposta na discursividade. Há, portanto, uma relação entre o eixo da constituição (interdiscurso) e da formulação (intradiscurso), esta que aponta condições materiais de existência dos sentidos por meio de elementos linguísticos, bem como pela via do silêncio que também reclama sentidos.

Conforme Orlandi (2007, p. 12), o silêncio também significa, isso porque é também uma produção sócio-ideológica marcada por sujeitos discursivos inscritos na história. Além disso, cristaliza “o caráter de incompletude da linguagem” e relaciona-se fundamentalmente ao não-dito, “todo dizer é uma relação fundamental com o não-dizer”.

Nesse sentido, como indica Orlandi (2007, p.23-24), o silêncio não é “o ‘tudo’ da linguagem, nem o ideal do lugar ‘outro’, como não é tampouco o abismo dos sentidos. Ele é sim, a possibilidade, para o sujeito, de trabalhar sua contradição constitutiva, a que o situa na relação do ‘um’ com o ‘múltiplo’”, a que desloca ou reafirma discursos

outros que lhe atribuem significação, a que indica que “para dizer é preciso não-dizer”.

O processo discursivo do silêncio relaciona-se até mesmo ao excesso, visto que aponta para um efeito discursivo de saturação para além do linguístico; saturação, repetição, regularidade que aponta para o mesmo lugar, que promove a identificação ideológica, mesmo que em formulações distintas ou inexistentes. Logo, é possível também significar pelo estranhamento, ou seja, efeitos de sentido descentrados da estabilização lógica, sentidos não regulados discursivamente, cristalizados sob as bases do impossível, advém e funcionam em dadas condições de produção.

Prática de leitura em Análise de discurso: uma proposta

O espaço de sala de aula deve ser um lugar de produção e compreensão de funcionamentos. É pela análise discursiva que se pode superar práticas leitoras escamoteadas pela decodificação, pela problematização imediatista dos textos, assinalada pela opinião do leitor ou significados fechados atribuídos ao texto por seu autor, sentidos que cabe ao leitor decifrar, todavia sem que se questione como funcionam em dada conjuntura histórico-social.

Crê-se que a internet, sobretudo a circulação de sentidos nas redes sociais, é produtivo espaço para que os efeitos de sentidos acerca de diversos temas sejam trabalhados em sala, haja vista que se aproximam da realidade de leitura dos alunos e funcionam pelo efeito-humor que parece assinalar com mais leveza a (des)estabilização de temas de repercussão nacional ou mundial. Assim, configura-se como importante materialidade na introdução de uma perspectiva discursiva em aula de leitura e compreensão de textos.

Propõe-se, portanto, um roteiro de

leitura de modo a produzir reflexões acerca do trabalho docente com a leitura, possibilitando aos professores de língua materna um olhar acerca de funcionamentos e não de sentidos estabilizados, únicos ou perpassados pela personalidade.

Os aspectos aqui apontados não constituem, contudo, um manual engessado a respeito das significações discursivas e seu emprego em sala de aula ou uma transposição infalível dos pressupostos teóricos da Análise de Discurso pêncheutiana. Por outro lado, pretende-se que o material aqui delineado promova reflexões na elaboração do trabalho docente a partir de uma concepção discursiva, bem como possibilite a composição de perguntas de compreensão (Orlandi, 1987) que promovam gestos de interpretação – orais ou escritos – a partir de um “novo” questionamento norteado: Como este texto significa?

Propõem-se, para tanto, alguns pontos norteadores no trabalho docente no que tange à uma leitura discursiva:

1ª etapa: Reconhecimento do gênero discursivo, das condições de produção e da circulação dos discursos

- O gênero e suas características para além do evidente
- “Tipo” de discurso: midiático, político, jurídico...
- Condições de produção: quando se enuncia, quem enuncia, a partir ou imerso em quais fatos histórico-sociais, possibilidade – ou não – de efeitos de sentidos outros, caso se modifiquem as condições de produção
- Condições de circulação e significação dos discursos: onde o dizer circula, qual o suporte que permite a materialização do ato enunciativo, para quem se enuncia

2ª etapa: Os sujeitos e a produção de discursos outros

- *Lugares sociais significados*: efeito produzido e mesmo (ou não) efeito produzido em diferentes lugares sociais
- Relação entre *lugares sociais e posições discursivas*: coexistem ou não?
- *Campos do saber* envolvidos e como significam
- *Relações institucionais em funcionamento* e como elas significam diante de determinadas condições de produção
- *Discursos outros que interpenetram* – pelo confronto ou aliança - o discurso analisado: predominância ou não de discursos em relação a outros

3ª etapa: As regularidades verbais, imagéticas e discursivas

- *Repetições linguísticas significativas*
- *Repetições imagéticas*
- *Agrupamento de marcas em campos lexicais ou esferas do saber*
- *Efeitos de sentidos que se repetem e que podem fazer funcionar dadas formações discursivas e ideológicas*

4ª etapa: Os efeitos de sentidos não-evidentes, a contradição e o político

- *Funcionamento do evidente, do não evidente ou da coexistência dos dois efeitos*
- *Funcionam silenciamentos ou apagamentos?*
- *Funciona a falta?*
- *Advém o estranhamento, o absurdo e/ou o excesso?*

Com vistas a propiciar maior concretude às reflexões basilares de compreensão discursiva da linguagem, procurar-se-á também tecer uma breve proposta de leitura. Esse ponto mostra-se relevante na medida em que possibilita pensar, conforme afirma Orlandi (2012, p.8), “a) a produção da leitura e, logo, a possibilidade de encará-la como possível de ser trabalhada (se não ensinada)”, bem como que

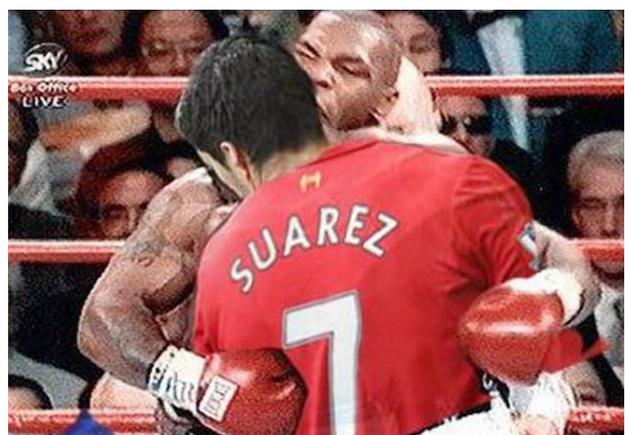
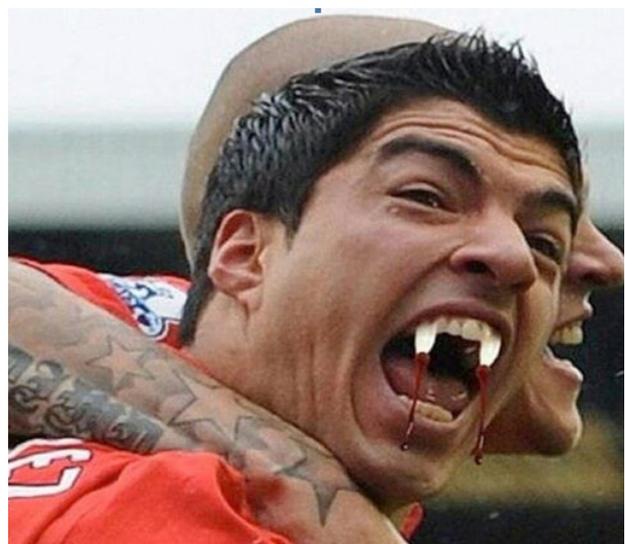
b) a leitura, tanto quanto a escrita, faz parte do

- processo de instauração do(s) sentido(s);
- c) o sujeito-leitor tem suas especificidades e sua história;
- d) o de que tanto o sujeito quanto os sentidos são determinados histórica e ideologicamente;
- e) o fato de que há múltiplos e variados modos de leitura;
- f) finalmente, e de forma particular, a noção de que a nossa vida intelectual está intimamente relacionada aos modos e efeitos de leitura de cada época e segmento social

Selecionou-se, para tanto, devido à sua ampla produção e circulação, enunciados materializados sob a forma de fotomontagens quanto aos sentidos do “delito” atravessados pela produção de discursos a respeito da Copa do Mundo 2014, realizada no Brasil. Tais discursos apontam para funcionamentos que significam, em meio às incompletudes da linguagem, a produção discursiva do ato de transgressão no futebol cometido por Luis Suárez.

Diante dessas condições, o atacante representante da seleção do Uruguai foi suspenso de nove jogos e afastado por quatro meses de qualquer atividade esportiva, haja vista a configuração de uma prática não normatizada no futebol: a mordida. A mordida do uruguaio em Chiellini, em confronto com a Itália, possibilitou que funcionamentos, antes interditados, significassem pela via do estranhamento. A mordida no ombro esquerdo do italiano não foi, contudo, a primeira ação “não regular” do jogador, ele já havia cometido o mesmo ato em jogos anteriores.

Analisemos brevemente os discursos veiculados em redes sociais:



Não por acaso há uma tensão entre forças de estabilização e “lugares” da falha. A partir de condições de produção, bem como de recepção, específicas do futebol, sentidos são interditados e a produção de ações outras, não legitimadas como pertencentes a esse campo de sentidos, passam por um processo de apagamento. A contradição, constitutiva dos discursos, aí também é assinalada, pois, ao não dizer, ao não enunciar outras formas de transgressão não legitimadas no futebol, este não-dito ganha existência. Há o irrealizado, mas que poderá advir como efeito de sentido. É assim que o silêncio ganha corpo, não pelo que fala, mas porque “o silêncio é. *Ele significa*. Ou melhor: no silêncio, o sentido é. (ORLANDI, 2007, p.31)

Quando, no entanto, tais sentidos passam a ser significados, apontam para o não-sentido que também é produzido como efeito de práticas discursivas significadas em meio à transgressão. Assim, há o funcionamento do *político*, na medida em que, ao afirmar a mordida como impossível nas práticas reguladas pelo futebol, advém o incômodo de sua realização que significa uma prática não evidente pela via do *estranhamento*.

As fotomontagens em circulação na internet desestabilizam, por meio do riso, os funcionamentos transgressores do futebol, ao mesmo tempo em que reforçam sentidos estabilizados, corroboram estereótipos.

Ainda que seja possível significar a mordida como pertencente às práticas do esporte, ela não é situada, nestas condições de produção, no campo do efeito de normalidade, da legitimidade, fato pelo qual tais práticas sofrem um processo de apagamento. Quando isto não ocorre e esta prática advém só lhe é possível pela configuração do estranhamento que coloca o não-evidente, o não regulado também em funcionamento. Este é o caso dos discursos produzidos acerca da ação de Suárez durante o evento esportivo da FIFA.

Ao assumir, portanto, um posicionamento

diferente do lugar social que ocupa, o sujeito passa a ser responsabilizado, o discurso jurídico advém como efeito de verdade. Cristaliza-se, assim, sua prática pelo excesso que aponta sempre para o mesmo lugar (linguístico e discursivo) e faz funcionar o efeito da “vilania” – materialização verbal e não-verbal – por meio de personagens de filmes de terror e da mordida também não normativa em outros esportes, e “não vilania” – local da mordida. Os dois efeitos passam, então, a coexistir como possível e geram o riso.

Nesse sentido, cabem problematizações e atividade de compreensão a partir de questionamentos aos alunos, como:

1ª etapa: Reconhecimento do gênero, das condições de produção e circulação dos discursos

- *Quais são as características da fotomontagem em termos de materialidades significantes?*

- *Caso os sentidos da transgressão do jogador funcionassem em uma notícia, o texto seria formulado da mesma maneira?*

- *O texto – fotomontagem – é um texto da mídia? Se fosse produzido por um juiz sua forma de discutir o tema seria diferente?*

- *Caso o texto não circulasse na internet, mas em um jornal impresso, ele seria formulado da mesma maneira?*

- *Estes textos foram produzidos por quem? Em que momento histórico-social?*

- *Há relação entre o momento de produção do texto e os sentidos nele significados?*

- *Quem são os leitores destes textos?*

- *Caso o texto fosse lido por pessoas que não conhecem as regras e motivos de penalidade no futebol, o efeito de sentido seria o mesmo? O riso aconteceria?*

- *Qual a abrangência de circulação e repercussão do assunto?*

2ª etapa: Os sujeitos e a produção de discursos outros

- O que é transgressão no futebol?
- São somente estas transgressões possíveis? Se a falta fosse outra, o sentido seria também negativo?
- Que imagem se tem de quem transgredir uma regra?
- Quais comportamentos se espera de um jogador? Eles poderiam ser outros?
- A transgressão cometida por Suárez é legítima em outros esportes?
- Porque a mordida significa de modo negativo em alguns campos do saber, como o jurídico e o esportivo, e em outros não, como o familiar?
- De qual lugar social (gênero, profissão, etnia, classe social etc) Suárez “fala”? Ele ocupa apenas um lugar?
- Quais ações são possíveis a um jogador? A postura de Suárez é a mesma que se espera que um jogador assuma?
- De que posição/ponto de vista os sujeitos “falam”?
- Este discurso funcionaria de mesmo modo caso fosse analisado pelo jogador que cometeu a “agressão”? E se o jogador “agredido” interpretasse as fotomontagens?
- O efeito de sentido e responsabilização pela mordida é o mesmo no campo jurídico?
- Como a FIFA significa e se posiciona a respeito da mordida do jogador?

3ª etapa: As regularidades verbais, imagéticas e discursivas

- Quais os pontos comuns nos textos?
- Há palavras ou imagens que se repetem? Qual efeito esta repetição produz?
- As imagens ou palavras utilizadas nas fotomontagens fazem parte de um mesmo campo lexical ou esfera do saber?
- O que significa morder alguém? Em todos os contextos? E nas fotomontagens? É atribuído um efeito de sentido positivo ou negativo às ações do jogador Suárez?

Considerações finais

Em um esforço em conferir ao texto o “lugar de observação dos efeitos de inscrição da língua sujeita ao equívoco na história” (ORLANDI, 2001, p.78), entende-se que o trabalho com a

produção leitora deve perpassar a compreensão efetiva da abertura do simbólico para além dos sentidos explícitos ou materializados.

Assim sendo, o trabalho com a leitura, sob a via dos pressupostos teóricos metodológicos da Análise de Discurso, funciona como relevante, não apenas para a efetivação e consolidação de práticas de leitura quanto aos alunos, mas também significa de modo singular aos educadores na medida em que possibilita uma reflexão ampliada para além do efeito de verdade que cristaliza a neutralidade do sentido e do sujeito. Por meio do desvelamento de aspectos constitutivos dos discursos ou mesmo do funcionamento da não evidência do sentido, são possibilitadas problematizações acerca de práticas e questionamentos que ampliem os conhecimentos dos alunos.

Ao estabelecer um diálogo entre leitura e humor, sobretudo pela via da internet, possibilita-se, portanto, uma aproximação entre a realidade escolar – desgastada pela repetição de práticas ineficientes – e temas de interesse dos sujeitos instituídos em espaços de dizer brasileiros para além dos bancos escolares. A produção e circulação de discursos, especificamente nas redes sociais, movimentam não apenas dados informacionais, mas desestabilizam a “produção de verdade”, como no caso das fotomontagens aqui empreendidas enquanto proposta.

Entende-se que pela desestabilização de efeitos de verdade acerca da leitura e do trabalho de análise discursiva pode-se conduzir o educando a um processo de resignificação de práticas sociais que sinalizem problematizações de funcionamentos e efeitos de sentidos para além do corrente questionamento: “O que o autor quis dizer?”.

Referências Bibliográficas

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio:** linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2006.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEMT, 1998.

CORACINI, Maria José. Leitura: decodificação, processo discursivo...? In: _____. **O jogo discursivo na aula de leitura:** língua materna e língua estrangeira. 3. ed. Campinas: Pontes Editores, 2010, p.13-20.

KOCH, Ingedore; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos no texto.** São Paulo: Contexto, 2006.

MENEGASSI, Renilson José. **Avaliação de leitura:** construção e ordenação de perguntas. In: Congresso de Leitura do Brasil, 17, 2010e, Campinas: ALB, 2009, p. 1-11. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_antteriores/anais17/txtcompletos/sem04/COLE_777.pdf>. Acesso em: 27 ago 2014.

ORLANDI, Eni de Lourdes Pulcinelli. A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso. 2.ed. Campinas/SP: Pontes Editores, 1987.

_____. **Discurso e Texto:** formulação e circulação dos sentidos. Campinas/SP: Pontes, 2001.

_____. **As formas do silêncio:** no movimento dos sentidos. 6. ed. Campinas/SP, Editora da Unicamp, 2007.

_____. **Discurso e Leitura.** 9.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **Análise do Discurso:** princípios e procedimentos. 11. ed. Campinas/SP, Editora Pontes, 2013.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F. e HAK, T. (orgs.) **Por uma análise automática do discurso:** uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Trad.

Bethânia Mariani [et al.]. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 1997, 61-162.

_____. **O Discurso:** estrutura ou acontecimento. Trad. Eni P. Orlandi. Campinas/SP: Pontes, 1990.

_____. **Semântica e discurso.** Trad. Eni P. Orlandi, Lourenço Chacon Jurado Filho, Manoel Luiz Gonçalves Corrêa, Silvana Mabel Serrani. 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

RECUERO, Raquel da Cunha. **Comunidades Virtuais em Redes Sociais na Internet:** Uma proposta de estudo. 2005. Disponível em: <<http://pontomidia.com.br/raquel/seminario2005.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2013.

Artigo enviado em: 02/03/2015

Aceite em: 24/08/2015w