

Reflexões sobre o processo de leitura e de escrita na perspectiva da análise de discurso Pêcheuxtiana
Reflections on the reading and writing process in the perspective of the Pecheuxtian discourse analysis

Felipe Gonçalves Carneiro¹
Andréia Nascimento Carmo²

Recebido em: 15/10/2019

Aprovado em: 25/10/2019

Publicado em: 19/12/2019

RESUMO: Propomo-nos, neste trabalho, tecer considerações sobre o processo de leitura e de escrita na Educação Básica, ancorados na perspectiva discursiva pêcheuxtiana. Consideramos que essas práticas discursivas no espaço escolar, no processo de leitura-interpretação de textos, constitui-se pelo efeito do imaginário de que o sentido se fecha na materialidade linguística, apostando, assim, na unicidade da significação. Entretanto, para a Análise de Discurso francesa (AD), aporte teórico-metodológico ao qual nos filiamos, a linguagem é opaca, sendo a sua incompletude constitutiva. Assim sendo, considerando a equivocidade da materialidade linguística, embora haja esta ilusão do efeito de unidade e de transparência do sentido, todo e qualquer texto abre espaço para a dispersão. Para pensarmos no processo de leitura e de escrita nas aulas de língua portuguesa, analisamos a abordagem teórica apresentada pelo livro didático e as respostas produzidas pelos sujeitos-discentes a partir de uma atividade de leitura e de produção de texto escrito. Em nossas considerações analíticas, observamos que o livro didático apresenta teorizações a respeito da AD, e nas respostas do exercício eleito para análise, encontramos pontos de deriva que diferem da sugestão de resposta direcionada ao professor.

Palavras-chave: Análise de Discurso; Leitura-interpretação; Escrita.

ABSTRACT: In this paper, we propose to make considerations about the reading and writing process in Basic Education, based on Pêcheux discursive perspective. We consider that these discursive practices in the school space, in the process of reading-interpreting texts, it is constituted by the effect of the imaginary that meaning is closed in linguistic materiality, thus betting on the uniqueness of meaning. However, for French Discourse Analysis, the theoretical-methodological approach to which we affiliate, language is opaque, and its incompleteness constitutive. Thus, considering the equivocity of linguistic materiality, although there is this illusion of the effect of unity and transparency of meaning, each and every text makes room for dispersion. To think about the process of reading and writing in Portuguese language classes, we analyze the theoretical approach presented by the textbook and the responses produced by the student-subjects from a reading activity and written text production. In our analytical considerations, we observed that the textbook presents theorizing about French Discourse Analysis, and in the responses of the elected exercise for analysis, we find points of drift that differ from the suggestion of a response directed to the teacher.

Keywords: Discourse Analysis; Reading-interpretation; Writing.

1. Graduação em Letras. Graduação em Engenharia de Alimentos. Pós-graduação em Docência do Ensino Superior. Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura na Universidade Federal do Tocantins. ORCID: 0000-0001-8865-4022 E-mail: felipegcarneiro@yahoo.com.br

2. Graduação em Letras - Português e Inglês e Respectivas Literaturas. Mestrado em Ensino Língua e Literatura. Doutoranda em Letras. ORCID: 0000-0001-7627-4911 E-mail: dreiancn@gmail.com

INTRODUÇÃO

No presente trabalho, abordamos questões concernentes ao processo de leitura e de escrita nas aulas de língua portuguesa, tendo em vista a perspectiva teórica da Análise de Discurso francesa, doravante AD, preconizada por Michel Pêcheux. No espaço simbólico de sala de aula, em que se encontram diversas práticas discursivas referentes ao ensino-aprendizagem, a nosso ver, entendemos que nas aulas de língua materna, os discentes devem ser levados a pensar, a refletir e a problematizar a língua(gem) como produtora de sentidos.

Considerando a AD como uma disciplina interpretativa, acreditamos que com o fazer pedagógico nas aulas de português, com ancoragem neste campo epistemológico, o docente pode ultrapassar o âmbito do valor sistêmico da língua, não focando somente em aspectos gramaticais. Nesse sentido, a noção de língua ganha outro contorno, concebendo-a, também, como a base material de processos discursivos (PÊCHEUX, 2014 [1969]), estando em jogo o funcionamento de sentidos na e pela sociedade.

Inicialmente, realizamos um recorte conceitual, abordando aspectos teóricos que nos auxiliam a refletir acerca do que problematizamos, a saber: o processo de leitura e de escrita na Educação Básica, mais especificamente, nas aulas de língua portuguesa na primeira série do Ensino Médio. Para tanto, a fim de caucionar o nosso trabalho, mobilizamos as noções de acontecimento discursivo, de silêncio e de sujeito. Nesta etapa, observamos a leitura-interpretação como produtora de materialidade linguístico-histórica, cuja equivocidade é constitutiva. Trazemos, também, à nossa discussão algumas das categorias teórico-analíticas da AD pêcheuxtiana que são importantes para as questões que vimos mencionando, tais como discursividade, a formação discursiva e o binômio unidade e dispersão.

Em nossa seção analítica, elegemos como material de análise uma atividade proposta pelo livro didático de língua portuguesa, avaliado e disponibilizado pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), triênio 2018-2020. Nesta atividade, delimitamo-nos a uma questão de leitura-interpretação de texto, na qual enfocamos na produção de texto escrito, elaborado pelos sujeitos-discentes. Dessa forma, com base no recorte do objeto de análise que apresentamos para a constituição do nosso *corpus*, interessamo-nos em problematizar e analisar o funcionamento discursivo das respostas dos discentes. Em nossos gestos de interpretação, a partir dos recortes discursivos analisados,

verificamos o modo como é discursivizado um acontecimento discursivo demandado pelo exercício, articulando com a noção de unidade e dispersão.

O processo de leitura e de escrita na perspectiva da AD pècheuxtiana

Nesta seção, apresentamos um recorte conceitual do campo epistemológico da AD pècheuxtiana, para pensarmos sobre o processo de leitura e de escrita nas aulas de língua portuguesa. Desse modo, acionamos aspectos teóricos a fim de refletirmos sobre a maneira como é discursivizada a materialização de sentidos pelos sujeitos-discentes nas atividades propostas pelo livro didático.

Na esteira pècheuxtiana, os sentidos são discursivizados na materialidade discursiva, dado que há uma exterioridade que é constitutiva, que se marca e se inscreve na língua. Em nosso caso, atendendo ao fulcro de nosso trabalho em questão, ao pensarmos em língua, enquanto materialidade discursiva (linguístico-histórica), faremos o empreendimento de remeter às questões teóricas ao modo como os sujeitos-discentes atribuem sentidos frente à materialidade significativa.

Acionar a AD para versar às diversas práticas de linguagem que permeiam a nossa sociedade, é pensar nos processos de produção de sentido. Assim, para arvorar as considerações sobre o processo de leitura e de escrita, tomamos a linguagem como produtora de equivocidade. No tocante ao que problematizamos, mobilizamos as noções de acontecimento discursivo, de silêncio e de sujeito, assim como as categorias correlatas a estes dispositivos teóricos, na medida em que nos ajudam a pensar e a refletir no que está sendo alvo de nossas inquietações.

Assim, para ajudarmos a refletir no processo de leitura e de escrita, convidamos a compor a nossa seção teórica os apontamentos de Pêcheux (2015 [1983]), oriundos da terceira fase de (re)elaboração da AD. Este autor, em *O Discurso: estrutura ou acontecimento* (PÊCHEUX, 2015 [1983]), teoriza o acontecimento discursivo a partir do enunciado “*On a gagné*” (ganhamos, em francês). Dessa forma, interessa-nos a maneira pela qual é teorizada a discursivização do fato político e do futebolístico, circunstanciados nesta obra, com a materialidade linguística alçada por Pêcheux para análise, no entanto faremos os deslocamentos para atender o foco de nosso trabalho.

Entendemos que a materialidade discursiva não abarca a completude do sentido que se almeja formular, materializar-se no corpo da linguagem verbal. Embora haja a ilusão

do efeito de unidade e de transparência do sentido. Ao considerar os sentidos que são formulados (intradiscurso), deve-se levar em conta a hiância constitutiva da materialidade linguística engendrada, o que reverbera em lacunas que abrem espaços de interpretação para sentidos outros.

Para endossar a opacidade do tecido textual da materialidade linguística, citamos um excerto de Pêcheux (2015 [1983], p. 53), que vai ao encontro de nossos apontamentos. Para o autor, “todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro”. Assim, pensar no processo de leitura e de escrita, é conceber que o recobrimento de um acontecimento pelo verbal é da ordem do impossível, devido à incompletude constitutiva da linguagem. Nesse sentido, pensamos no processo de leitura e de escrita considerando o binômio unidade e dispersão. Entra em jogo o efeito-um e o efeito-múltiplo na escrita e no seu processo. Nesse sentido,

a Análise de Discurso não procura o sentido “verdadeiro”, mas real do sentido em sua materialidade linguística e histórica. A ideologia não se aprende, o inconsciente não se controla com o saber. A própria língua funciona ideologicamente, tendo em sua materialidade esse jogo. Todo enunciado dirá M. Pêcheux (idem), é linguisticamente descritível como uma série de pontos de deriva possível oferecendo lugar à interpretação. Ele é sempre suscetível de ser/tornar-se outro. Esse lugar do outro enunciado é o lugar da interpretação, manifestação do inconsciente e da ideologia na produção dos sentidos e na constituição dos sujeitos (ORLANDI, 2015, p. 57).

Neste momento, trazemos para a discussão o conceito de silêncio mobilizado por Orlandi (2007 [1992]). De acordo com a autora, “o fora da linguagem não é o nada mas ainda sentido (ORLANDI, 2007 [1992], p. 13)”. Entendemos que o sentido antes de tornar-se linguagem, encontra-se na materialidade do silêncio, alçado como “princípio da significação” (ORLANDI, 2007 [1992], p. 14). Ainda segundo a autora, temos que:

O silêncio é assim a “respiração” (o fôlego) da significação; um lugar de recuo necessário para que se possa significar, para que o sentido faça sentido. Reduto do possível, do múltiplo, o silêncio abre espaço para o que não é “um”, para o que permite o movimento do sujeito. O real da linguagem - o discreto, o um - encontra sua contraparte no silêncio (ORLANDI, 2007 [1992], p. 13).

Dessa forma, ao mover o sentido do silêncio para a linguagem ocorre a fragmentação do primeiro, a sua divisão, porquanto “a linguagem, por seu lado, já é *categorização* do silêncio. É movimento periférico, ruído” (ORLANDI, 2007 [1992], p. 32, grifos da autora). Assim sendo, compreendemos o processo de leitura e de escrita, como

uma tentativa de enclausurar os sentidos provenientes do silêncio. Ainda de acordo com Orlandi (2007 [1992]):

A linguagem supõe pois a transformação da matéria significativa por excelência (silêncio) em significados apreensíveis, verbalizáveis. Matéria e formas. A significação é um movimento. Errância do sujeito, errância dos sentidos. É preciso insistir que a matéria significativa do silêncio é diferente da significância da linguagem (verbal e não verbal). Ao tornar visível a significação, a fala transforma a própria natureza da significação (ORLANDI, 2007 [1992], p. 33).

Ao elaborar e teorizar a disciplina de interpretação a qual nos assentamos, em meados da década de 60, Pêcheux (2014 [1969]) desloca o conceito de língua, retirando-a da abstração conceitual da Linguística Moderna (SAUSSURE, 2006 [1916]) e a relaciona com os processos discursivos. Dessa forma, no tocante ao conceito de língua (re)elaborado por Pêcheux (2014 [1969]), temos que:

Estando os processos discursivos na fonte da produção dos efeitos de sentido, a língua constitui o *lugar material* onde se realizam estes efeitos de sentido. Esta materialidade específica da língua remete a ideia de “funcionamento” (no sentido saussuriano), por oposição à ideia de “função”. A caracterização desta materialidade constitui todo o problema da linguística. Como se verá mais adiante, é insuficiente conceber a língua como a base de um léxico e de sistemas fonológicos, morfológicos e sintáticos (PÊCHEUX, 2014 [1969], p. 171, grifos do autor).

Desse modo, quando nos ocupamos nas reflexões do fazer pedagógico, considerando a leitura e a escrita como práticas discursivas nas aulas de língua portuguesa, o arcabouço teórico da AD contribui para que o docente reflita sobre a língua, vendo-a não apenas em seu valor sistêmico, no campo abstrato, mas, sim, enquanto base material dos processos discursivos. Temos, então, como agentes desses processos o sujeito, quem é constituído (assujeitado) sócio-histórico e ideologicamente.

No processo de engendramento de sentidos, o sujeito se inscreve em uma formação discursiva para a construção de sentidos. Pêcheux (2014 [1975]) a define como “aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina o *que pode e deve ser dito*” (PÊCHEUX, 2014 [1975], p. 147, grifos do autor). Assim, a mobilização de significantes na prática discursiva em sala de aula, e estamos pensando no processo de leitura e de escrita por parte do sujeito-discente, este é condicionado por sua filiação à formação discursiva dominante (forma-sujeito). A respeito da formação discursiva, consideremos as palavras de Orlandi:

É, enfim, o lugar da constituição do sentido e da identificação do sujeito. É nela que todo sujeito se reconhece (na sua relação consigo mesmo e com outros sujeitos) e aí está a condição do famoso consenso intersubjetivo (a evidência de que eu e tu somos sujeitos) em que, ao se identificar, o sujeito adquire identidade (Pêcheux, 1975). É nela também, como dissemos, que o sentido adquire sua unidade (ORLANDI, 2012, p. 78).

Considerando o assujeitamento do sujeito-discente, a discursivização dos sentidos por parte dos alunos abre espaços à dispersão, em que o efeito-um cede lugar ao efeito-múltiplo. Se pensarmos no espaço simbólico de sala de aula, vemo-lo como um ambiente de tensão, visto que no batimento do imaginário do efeito de unidade, de evidência dos sentidos que se instaura no processo de leitura e de escrita, cada sujeito é constituído em sua incompletude, atravessado na e pela historicidade. Além da complexidade da transposição do sentido à linguagem, elencamos que pensar a língua na escola, e principalmente nas aulas de língua portuguesa, é pensá-la em um *status* diferente, é concebê-la no âmbito da norma-padrão.

Ainda em referência à constituição do sujeito, considerando a faceta psicanalítica que compõe campo epistemológico da AD, este é clivado, fragmentado pelo inconsciente (o Outro). Além do assujeitamento sócio-histórico e ideológico, Pêcheux (2014 [1975]) articula seus estudos com as teorizações freudo-lacanianas. De acordo com Mariani e Magalhães:

Para Pêcheux, apenas uma articulação teórica entre a linguística, o materialismo histórico e a psicanálise permite compreender, analisar e extrair consequências do fato de que, quando falamos, estamos simultaneamente afetados pelo funcionamento da ideologia e do inconsciente, ambos inscritos no funcionamento da linguagem, aqui compreendida como um sistema sujeito a falhas. Esse funcionamento não é transparente para o sujeito, ou seja, não percebemos como somos afetados pela ideologia e pelo inconsciente: simplesmente falamos como se estivéssemos na origem do dizer e como se dominássemos completamente os sentidos do que pretendemos dizer. São essas algumas das questões conceituais que, uma vez colocadas no âmbito do terreno da análise do discurso, se encontram subjacentes à definição de discurso com efeitos de sentido, efeitos de sentidos que colocam em xeque, justamente, a ilusão de uma comunicação transparente entre interlocutores (MARIANI E MAGALHÃES, 2013, p. 103).

Lacan (1998[1953]) subverte o algoritmo saussuriano, dando-lhe primazia ao significante, e o significado não se encontra preso a ele. Entendemos que no engendramento da significação, o processo de leitura e de escrita, desdobra-se, então, um

efeito de evidência para o sujeito. A equivocidade se faz constitutiva, o equívoco e a falha se instalam nas materialidades discursivas produzidas pelos sujeitos-discentes.

Por aí podemos perceber que as palavras não têm um sentido nelas mesmas, elas derivam seus sentidos das formações discursivas em que se inscrevem. As formações discursivas, por sua vez, representam no discurso as formações ideológicas. Desse modo, os sentidos sempre são determinados ideologicamente. Não há sentido que não seja. Tudo o que dizemos tem, pois, um traço ideológico em relação a outros traços ideológicos. E isto não está na essência das palavras mas na discursividade, isto é, na maneira como, no discurso, a ideologia produz seus efeitos, materializando-se nele. O estudo do discurso explicita a maneira como linguagem e ideologia se articulam, se afetam em uma relação recíproca (ORLANDI, 2012, p. 41).

As noções de acontecimentos discursivo, de silêncio e de sujeito que vimos mobilizando, ajudam-nos a pensar e a refletir na complexidade do processo de leitura e de escrita nas aulas de língua portuguesa na Educação Básica. No tópico seguinte, apresentamos as nossas considerações analíticas.

O processo de leitura e de escrita em sala de aula: entre a unidade e a dispersão

Este tópico tem como foco a análise de uma atividade de leitura e de produção de texto escrito, a fim de atender o que vimos circunstanciando ao longo de nosso trabalho, cujas reflexões versam sobre o processo de leitura e de escrita na Educação Básica. Para tanto, elegemos como material de análise o livro didático da primeira série do Ensino Médio da coletânea *Ser Protagonista – Língua Portuguesa 1* (BARRETO, BÁRBARA e BERGAMIN, 2016). O livro didático em menção foi avaliado e disponibilizado pelo programa PNLD, triênio 2018-2020, e adotado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO), *Campus Araguaína*.

O material alvo de nossas considerações analíticas está organizado em três partes, a saber: *Literatura: Experiências de leitura*; *Linguagem: Ser no mundo e com o outro*; e *Produção de texto: Tecendo sentidos*. Com vistas ao que problematizamos, enfocamos nosso olhar para a seção de *Linguagem*, uma vez que esta elenca questões concernentes ao processo de produção de sentido em conformidade com o quadro epistemológico da AD pêcheuxtiana. Ainda nesta seção, encontramos a Unidade 8 – *Linguagem e sentido* –, a qual disponibiliza dois capítulos, 13 e 14, cujos títulos são *As palavras e as coisas* e *A linguagem opaca*, respectivamente.

Para a coleta de dados, o docente de língua portuguesa executou uma atividade nas quatro turmas da primeira série do Ensino Médio do IFTO, *Campus Araguaína*. Sendo

que três turmas são do Curso Técnico em Informática integrado ao Ensino Médio, 1ª A com 22 alunos, 1ª B com 25 alunos e 1ª C com 22 alunos; e uma turma do Curso Técnico em Biotecnologia integrado ao Ensino Médio, com 38 alunos. Para efeito de análise, elegemos esta última, dado que possui o maior quantitativo de estudantes.

Dessa forma, constituímos o *corpus* do nosso trabalho a partir do capítulo 14 – *A linguagem opaca* –, sob o qual recortamos uma atividade de leitura e de produção de texto escrito. A nosso ver, o exercício que selecionamos atende a nossa proposta, na medida em que requer a leitura-interpretação do sujeito-discente, desembocando na produção de texto escrito, circunstanciado na resposta do exercício.

Já na introdução deste capítulo, os autores do livro didático apresentam uma breve teorização acionando questões de *polissemia* da linguagem, circunscrevendo-as à noção de *figuras de linguagem*. Nesse sentido, entendemos que as noções teóricas aludidas pelos autores, estão em consonância com a perspectiva teórica da AD pècheuxtiana. O recorte teórico apresentado oportuniza a didatização do alicerce pècheuxtiano para o público discente, assim, acreditamos na possibilidade de articulação do quadro teórico demonstrado com o processo de leitura e de escrita nas aulas de língua portuguesa. A seguir, apresentamos o excerto que vimos mencionando. Vejamos:

“Os estudos sobre o sentido figurado organizaram as múltiplas relações entre significantes e significados nas figuras de linguagem e esclarecem que tipo de lógica rege essas relações. Embora os resultados dessa organização sejam variados, em geral mostram um traço comum a todas as figuras: a **opacidade**. Opaco é antônimo de transparente. Uma das tendências das figuras é se deixar perceber predominantemente como **linguagem**. Quanto mais se aproxima do sentido denotativo, menos a linguagem é percebida, porque se torna “automatizada”. As figuras de linguagem, por associar sentidos inusitados aos enunciados, exigem uma atenção nova para a construção de sentido. Nesse momento, a linguagem é lembrada e se torna densa, espessa (opaca). Outra tendência é o fato de o sentido figurado, ao mesmo tempo, revelar a **materialidade** da linguagem (sua sonoridade, musicalidade) e a capacidade do ser humano de, a partir dessa materialidade, construir **imagens** - e assim recuperar, na sua imaginação, a existência real das coisas. Daí as manifestações do sentido figurado serem chamadas de **figuras de linguagem** (BARRETO, BÁRBARA e BERGAMIN, 2016, p. 212, grifos do autor).

De acordo com o texto citado anteriormente, podemos elencar alguns dispositivos teórico-metodológicos pertencentes ao âmbito da AD francesa. O trecho “múltiplas relações entre significantes e significados”, relacionamos com a psicanálise freudo-lacanianana que compõe o campo da AD; observamos a primazia do significante, em que não há significados

presos a ele, “impõe-se, portanto, a noção de um deslizamento incessante do significado sob o significante” (LACAN, 1998[1953]).

Em “um traço comum a todas as figuras: a opacidade”, elencamos a incompletude constitutiva da linguagem (ORLANDI, 2015), cuja equivocidade abre espaços para a dispersão dos sentidos. Entra em jogo o binômio unidade e dispersão. E mais: na articulação dos enunciados, “a construção de sentido”, “a partir dessa materialidade” e “construir imagens”, aludimos às considerações teóricas de Pêcheux (2015 [1983]) na terceira fase de (re)elaboração da AD, a respeito dos procedimentos de análise, descrição e interpretação. Neste sentido, o sujeito constrói sentidos a partir de uma materialidade, acionando a memória discursiva (interdiscurso).

Partimos, neste momento, para a análise da proposta de atividade de leitura e de produção de texto escrito que está inserida na seção *Prática de Linguagem* do capítulo *A linguagem opaca*. Encontramos nesta seção, 06 atividades que atendem a temática abordada. Dado nosso interesse analítico acerca das reflexões sobre o processo de leitura e de escrita, elegemos deste rol de atividades, a terceira como objeto de problematização e análise, composta por três questões (a, b e c). Nesta atividade, há a demanda de leitura e de escrita a partir da interpretação de uma tira. Para constituir o nosso *corpus* de análise, delimitamo-nos à questão “a”. Nesta questão, interessamo-nos pela expressão “O que pode ter levado”, que abre espaço para a pluralidade de respostas. Vejamos a tira e as questões:

3. Leia a tira a seguir.



SCHULZ, Charles. *Charlie Brown*.

- O que pode ter levado Charlie Brown a interpretar o gesto de Linus como um suborno?
- Linus afirma que as flores para a professora são um “investimento”. Explique.
- Relacione a hipérbole e o eufemismo ao uso das palavras *suborno* e *investimento*. Justifique sua resposta.

Fonte: Atividade da seção *Prática de linguagem* (BARRETO, BÁRBARA e BERGAMIN, 2006, p. 217).

Neste exercício, objeto de nossa reflexão, chama-nos a atenção à maneira pela qual Charlie Brown e Linus discursivizam o ato de um aluno entregar flores para a professora. A nosso ver, apresenta-se uma discursividade depreciativa, porquanto os

personagens utilizam os significantes “suborno” e “investimento”, articulando-os em uma relação sinonímica. Então, perguntamos: haveria outra maneira de discursivizar este acontecimento?

Na primeira questão – a – observamos que os autores do livro didático demandam dos sujeitos-discentes a justificativa da discursividade depreciativa do acontecimento em questão. Conforme o *Manual do Professor*, a resposta para esta questão seria: “A suposição de que o presente seria dado com o intuito de obter algo em troca”. Assim, com ancoragem na categoria analítica unidade-dispersão, a partir do movimento de leitura e de escrita, ponderamos nas respostas dos discentes o ponto de unidade na medida em que surge a justificativa que endossa o sentido pejorativo. Por outro lado, de nossa perspectiva teórica, este acontecimento pode ser recoberto pelo verbal a partir de uma discursividade outra, apartando-se do posicionamento de Charlie Brown e de Linus, e da orientação de resposta do livro didático. Neste momento, consideramos o ponto de dispersão.

Vejamos, agora, o que as respostas dos sujeitos-discentes apresentam como unidade para a questão analisada. A partir da leitura da tira, os discentes foram requisitados a responderem sem a mediação do professor para que este não os influenciasse na produção do texto. Desse modo, apresentamos o recorte de três respostas que representam a unidade, a regularidade. No quadro (Quadro 1), a seguir, estão os recortes discursivos que, por sua vez, estão identificados por números.

Quadro 1 – Respostas referentes à questão “a” com efeito de unidade. O que pode ter levado Charlie Brown a interpretar o gesto de Linus como um suborno?

Aluno (a) 1:	O Charlie Brown pode ter ficado surpreso pela atitude de seu colega, e pensou que a atitude de seu colega foi usada de má fé , com segundas intenções , pela mudança repentina do colega.
Aluno (a) 2:	Após ler a tira percebemos, que por Linus estar levando flores para a professora, poderíamos deduzir que o garoto achara que Linus talvez estivesse precisando de nota para alguma matéria, e, por isso estaria levando flores para a professora, para agradar a mesma e conseguir uma nota.
Aluno (a) 3:	Pelo jeito que Charlie Brown fala, podemos imaginar que o Linus poderia tá devendo ponto e está levando flores para subornar a professora e ganhar seus pontos.

Grifos nossos.

Conforme dissemos, as respostas dos alunos (as) 1, 2 e 3 se enquadram ao que consideramos como unidade, dado que estes discentes parafraseiam o ato de entregar flores numa perspectiva negativa. Grifamos nos recortes discursivos os significantes que estão atrelados ao suborno, a uma atividade considerada ilícita, vejamos: “usada de má fé”, “segundas intenções”, “(...) conseguir uma nota” e “subornar a professora (...)”. Vemos neste ponto, a evidência de “transparência” do sentido para os alunos (as) 1, 2 e 3, em que ambos os estudantes estão assujeitados a uma ideologia, inscritos em uma formação discursiva dada, quem discursivizam de maneira depreciativa o fato de entregar flores para a professora. Embora os recortes discursivos remetam a diferentes sujeitos, sendo os sujeitos e os sentidos constituídos pela incompletude, os quais são atravessados por diferentes formações discursivas, nos textos produzidos pelos sujeitos-discentes, identificamos a inscrição a uma formação discursiva em comum.

No quadro 2, a seguir, trazemos os recortes discursivos referentes à mesma questão, no entanto eles apresentam pontos de deriva.

Quadro 2 – Respostas referentes à questão “a” com efeito de dispersão. O que pode ter levado Charlie Brown a interpretar o gesto de Linus como um suborno?

Aluno (a) 4:	Charlie poderia ter em sua cabeça a ideia de que presentes são dados a determinado alguém, apenas com o intuito de receber benefícios em troca, ou seja, é como se em sua mente não tivesse a ideia de carinho ou afeto.
Aluno (a) 5:	Charlie interpretou o gesto de Linus como suborno pelo fato dele estar levando um “presente” para a professora, para agradar. É provável também que o garoto seja um tipo de aluno que não se esforça e tenta subornar sempre.
Aluno (a) 6:	Algo que pode ter feito Charlie pensar que Linus levar as flores para a professora era um suborno, pode ser a estranheza da ação ou não ser mais tão comum tratar os professores com presentes e gestos amorosos , sendo esse um motivo para Charlie chamar o ato de suborno.

Grifos nossos.

No tocante à dispersão, analisamos os recortes discursivos dos alunos (as) 4, 5 e 6, caucionados na noção de não-dito na perspectiva da AD. Iniciamos nossos gestos de

interpretação com o Aluno (a) 4; para o (a) discente, o personagem Charlie Brown discursivizou como suborno porque ele associa o ato de entregar presentes com a intenção de receber algo em troca. Isso está no campo do dito e da unidade. Contudo, ainda no primeiro recorte discursivo do quadro 2, o (a) aluno (a) complementa a sua resposta com o trecho “como se em sua mente não tivesse a ideia de carinho ou afeto”. Aqui, notamos que está pressuposto a ideia de que há a possibilidade de se presentear alguém por sentimentos de “carinho ou afeto”; por conseguinte, identificamos uma discursividade afetiva.

Com relação ao recorte discursivo do (a) Aluno (a) 5, vemos, também, que embora haja um efeito de unidade, conforme vimos mencionando, a dispersão se marca na medida em que o (a) aluno (a) supõe em seu texto, que o personagem Charlie Brown conhece a índole do colega Linus. Desse modo, esta resposta, por meio do enunciado “subornar sempre”, trata-se da constituição do sujeito, uma vez que Charlie Brown sabe que esse comportamento é recorrente por parte de seu amigo. No âmbito do não-dito, se a resposta do (a) aluno (a) aponta para uma probabilidade, entendemos que existem possibilidades outras de discursivização do ato de “estar levando um ‘presente’ para a professora”.

Seguindo com os nossos apontamentos analíticos, no último recorte, o (a) aluno (a) direciona o sentido para a dispersão, quando ele (a) afirma “não ser mais tão comum tratar os professores com presentes e gestos amorosos”. Nesse sentido, compreendemos que há uma alusão à regularidade desta ação, dando evidências de que antigamente a mesma era realizada com frequência. Ou seja, a partir dos substantivos “presentes e gestos amorosos”, remontamos, igualmente, a uma discursividade afetiva, tal como identificamos no recorte discursivo do (a) aluno (a) 4.

E mais: quando analisamos o excerto “sendo esse um motivo para Charlie chamar o ato de suborno”, abrimos para a possibilidade de leitura de que o personagem utiliza o significante “suborno” para o ato em questão devido à escassez da ação. Assim, como esta não é comum para Charlie Brown, ele a considera suborno. Por conseguinte, nesta resposta, não vimos o significante “suborno” ser atrelado a um sentido negativo, como nos recortes discursivos do quadro 1, em que os (as) sujeitos-discentes associam suborno à “má-fé”, à “segundas intenções”, a “conseguir nota” ou a “ganhar seus pontos”. Nesta situação específica, observamos que a mesma base material, a materialidade linguística “suborno”, foi utilizada para a construção de um sentido que difere da discursividade considerada como unidade. Nesse sentido, com base no recorte discursivo Aluno (a) 6,

perguntamo-nos: será que toda prática de suborno refere-se a algo que é incomum? Será que Charlie Brown se apropria do significante “subornar” para atrelá-lo a outro sentido?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste trabalho, voltamos nossa atenção sobre o processo de leitura e de escrita na Educação Básica, mais especificamente, nas aulas de língua portuguesa do Ensino Médio. Alicerçamos nossas reflexões no campo epistemológico da AD pêcheuxtiana, mobilizando os conceitos de acontecimento discursivo, de silêncio e de sujeito. Utilizamos como material de análise o livro didático *Ser Protagonista – Língua Portuguesa 1*, em que analisamos a abordagem teórica apresentada pelo livro didático e as respostas produzidas pelos sujeitos-discentes a partir de uma atividade de leitura e de produção de texto escrito.

De posse dos pressupostos pêcheuxtianos, iniciamos nossas considerações acerca do conteúdo teórico abordado no capítulo 14 do livro didático em tela – *A linguagem opaca*. Pareceu-nos pertinente e relevante a maneira como foram conduzidos os tópicos sobre *polissemia* e *figuras de linguagem*. A nosso ver, a abordagem apresentada pelo material didático, vai em direção a uma perspectiva teórico-discursiva de Pêcheux. Nesse sentido, acreditamos que acionar a AD no espaço escolar, possibilita ao docente fundamentar suas práticas pedagógicas no ensino de leitura-interpretação de textos, bem como ampliar o olhar referente tanto às figuras de linguagens quanto a outros aspectos pertinentes à produção de sentidos, como por exemplo, o processo polissêmico de leitura-interpretação em que os sentidos se movem da unidade à dispersão.

Torna-se interessante para o professor de língua portuguesa, a abordagem das figuras de linguagem partindo-se do processo de produção de efeitos de sentido por um viés discursivo, escapando-se, dessa forma, da categorização engessada desses efeitos. Assim, o discente é conduzido a pensar e a refletir a língua(gem) como produtora de sentidos, e não apenas como mero instrumento de comunicação.

Observamos que o livro didático apresenta teorizações a respeito da AD. Ao elegermos uma questão para análise e problematização, notamos que esta abre espaço para a pluralidade de respostas. No entanto, no *Manual do Professor* encontramos apenas uma sugestão de resposta considerada como correta, delimitando-se em uma única possibilidade de leitura-interpretação do texto. A nosso ver, configura-se uma contraposição

CARNEIRO, F.G.; CARMO, A.N.

e uma incongruência em relação à abordagem teórica que o próprio livro didático apresenta no capítulo *A linguagem opaca*.

No exercício eleito para análise, demanda-se que os sujeitos-discentes justifiquem a discursividade pejorativa – considerada como suborno – do acontecimento de entregar flores à professora. A partir do *corpus* analisado, observamos que parte dos discentes discursivizaram o referido ato de maneira negativa, que vai ao encontro com a sugestão de resposta do *Manual do Professor*. Nestes recortes discursivos, cuja discursivização do ato de entregar flores à professora é negativa, remontamos a um efeito de unidade, de transparência, devido à regularidade de respostas e à sugestão do livro didático ao docente. Por outro lado, encontramos pontos de deriva, dado que na materialidade linguístico-histórica apresentada pelos discentes, identificamos uma discursividade afetiva. Dessa forma, questionamo-nos: como o professor poderia lidar com o movimento de leitura-interpretação que escapa à unidade?

Por fim, destacamos a importância da mobilização dos pressupostos pêcheuxtianos nas aulas de língua portuguesa para o desenvolvimento de práticas pedagógicas assertivas, principalmente no tocante à leitura-interpretação de textos. Apesar de que haja sugestões de respostas na edição dos materiais didáticos direcionados ao professor, compreendemos que estas sugestões podem acarretar no apagamento de sentidos construídos pelos discentes no movimento de leitura-interpretação. Acreditamos que o professor pontuar outras (im)possibilidades de sentidos, dado que os sujeitos-discentes-interpretantes se inscrevem em múltiplas formações discursivas.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Ricardo Gonçalves; BÁRBARA, Marianka Gonçalves-Santa; BERGAMIN, Cecília. **Ser protagonista: língua portuguesa, 1º ano: ensino médio**. 3º ed. – São Paulo: Edições SM, 2016.

LACAN, Jacques. **A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud**. In: Escritos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, [1953] 1998.

MARIANI, Bethania; MAGALHÃES, Belmira. **Lacan**. In: Oliveira, Luciano Amaral. Estudos do Discurso: perspectivas teóricas. 1ª edição. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 12ª ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6ª ed. - Campinas, SP: Editora da Unicamp, [1992] 2007.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e Leitura**. 9ª ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

CARNEIRO, F.G.; CARMO, A.N.

PÊCHEUX, Michel. **O Discurso: estrutura ou acontecimento** / Michel Pêcheux; tradução: Eni Puccinelli Orlandi et al. – 7ª ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, [1985] 2015.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio** / Michel Pêcheux; tradução: Eni Puccinelli Orlandi et al. – 5ª ed. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, [1975] 2014.

PÊCHEUX, Michel. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux** / Organizadores Françoise Gadet; Tony Hak; tradução Bethania S. Mariani... [et al.] – 5ª ed. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, [1969] 2014.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de linguística geral**. 27ª edição. São Paulo: Cultrix, [1916] 2006.

Como citar este artigo (ABNT)

CARNEIRO, F.G.; CARMO, A.N. Reflexões sobre o processo de leitura e de escrita na perspectiva da análise de discurso Pêcheuxtiana. SELL, Uberaba, MG, v. X, n. X, p. XXX-XXX, 2019. Disponível em: <inserir link de acesso>. Acesso em: inserir dia, mês e ano de acesso. DOI: inserir link do DOI.

Como citar este artigo (APA)

CARNEIRO, F.G.; CARMO, A.N. (2019). Reflexões sobre o processo de leitura e de escrita na perspectiva da análise de discurso Pêcheuxtiana. SELL, X(X), XXX-XXX. Recuperado em: inserir dia, mês e ano de acesso de inserir link de acesso. DOI: inserir link do DOI.