



**UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO**

**Instituto de Filosofia e Ciências Humanas**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – MESTRADO EM LETRAS  
Campus I – Prédio B3, sala 106 – Bairro São José – Cep. 99001-970 - Passo Fundo/RS  
Fone (54) 3316-8341 – Fax (54) 3316-8330 – E-mail: mestradoletras@upf.br

---

**Vanda Mari Trombetta**

**A INSCRIÇÃO DO SUJEITO-LEITOR-AUTOR DE CARTAS *ON-LINE* E NA ACADEMIA NA TRAMA DOS SENTIDOS: ENTRE O INTERPRETÁVEL E O COMPREENSÍVEL**

**Passo Fundo, janeiro de 2009**

**UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**  
**ÁREA DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS**

**A INSCRIÇÃO DO SUJEITO-LEITOR-AUTOR DE CARTAS *ON-LINE* E NA ACADEMIA NA TRAMA DOS SENTIDOS: ENTRE O INTERPRETÁVEL E O COMPREENSÍVEL**

**Vanda Mari Trombetta**  
**Dr. Carme Regina Schons**

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Letras do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de Passo Fundo, como requisito para o grau de mestre, sob a orientação da Profa. Dr. Carme Regina Schons.

Passo Fundo  
2009

*Aos olhinhos castanhos esverdeados e curiosos que me acompanham há 11 anos. A você, Mateus Henrique, razão de muitas ações em minha vida e do meu orgulho.*

## **Agradecimentos**

Uma caminhada teórica como esta não se faz sozinha. Obrigada:

À Professora Doutora Carme Regina Schons, pela orientação, sem a qual eu não teria progredido em uma construção de uma pesquisa de múltiplas temáticas;

À banca de qualificação, professoras doutoras Telisa Furlanetto Graeff e Evandra Grigoletto, pelas contribuições significativas;

Ao meu filho, que foi obrigado a abdicar de muito tempo de um convívio de que necessitava. Sei que foram muitos momentos de solidão, de tristeza e de reorganização emocional. Obrigada também pelos gestos de carinho: o preparo de café, o sanduíche enfeitado, nos momentos em que a mãe, segundo ele, “dissecava”. Gentilezas que muito me emocionaram e ficarão eternamente em meu coração, por ter um filho tão especial;

À minha mãe Etelvina e minha irmã Luizane, pela acolhida do meu filho nesses anos de distância, seres imprescindíveis na minha caminhada e na minha vida;

À colega de mestrado Cinara Dagneze, pelo carinho e disponibilidade com que sempre atendeu aos meus pedidos.

*Não existe realidade sem o espectro, de que o círculo da realidade só pode ser fechado mediante um estranho suplemento espectral. Mas, por que não existe realidade sem o espectro? Lacan fornece uma resposta precisa a essa pergunta: (o que vivenciamos como) realidade não é a “própria coisa”, é sempre já simbolizado, constituído e estruturado por mecanismos simbólicos – e o problema está no fato de que a simbolização, em última instância, fracassa, jamais consegue “abraçar” inteiramente, sempre implica uma dívida simbólica não quitada. (SLAVOJ ZIZEK, 2007, p. 26)*

## RESUMO

O objetivo deste trabalho é investigar práticas discursivas de significação em cartas *on-line* e em cartas de acadêmicos, incluindo a categoria do sujeito e não somente pensá-la a partir do texto em sua organização. Como embasamento teórico tomam-se os estudos da Análise do Discurso de Linha Francesa (AD), derivada dos trabalhos de Michel Pêcheux e, sobretudo, as formulações de Eni Orlandi para delimitação entre os modos de leitura: inteligível, interpretável, compreensível. Aqui procuramos observar as considerações da autora principalmente sobre os dois modos de significação: o interpretável e o compreensível. Segundo Pêcheux, toda significação implica posições ideológico-inconscientes organizadas em formações discursivas. Se assim o é, o sujeito é interpelado pela formação discursiva que o afeta, a qual, por sua vez, representa na linguagem uma determinada formação ideológica. Essas formações ideológicas levam o sujeito-leitor-autor demandar sentidos ao ler um texto. Em relação ao *corpus*, buscamos compreender em que medida, nesse processo de leitura, o sujeito-leitor-autor, constituído de ideologia, significa o texto. Para alcançar nossos objetivos valemo-nos de um *corpus* formado, inicialmente, por artigos jornalísticos, e por cartas-respostas a esses textos publicadas em jornal *on-line* e, na seqüência, por cartas elaboradas por alunos em contexto acadêmico. As cartas apontam um sujeito-leitor-autor que se relaciona com a significação em nível interpretativo. Em relação ao compreensível, temos um número menor de sujeitos que atribui significados a esse nível e nossa análise mostra que, embora o sujeito-leitor anseie pela completude, pelo desejo de apreender ou de preencher aquilo que lhe falta, o caráter contraditório da linguagem e do sujeito nos processos de significação vai sempre emergir. Concluimos também que interpretar e compreender, metodologicamente, são níveis distintos, embora o gesto de interpretação seja constitutivo do sujeito, portanto de ambos os níveis. Assim, cabe à escola abrir perspectivas de trabalho para que o aluno estabeleça relação ao ler, observe o outro e se observe como leitor e autor e, sobretudo, teorize sobre o que lê.

**Palavras-chave:** Análise do Discurso, Posição-sujeito, Sujeito-leitor, Sujeito-autor. Gesto Interpretativo, Interpretação, Compreensão.

## ABSTRACT

The objective of this research is to investigate the discourse analysis practices significances in the *on line* letters and academic texts, including the category of the subject and not only thinking it from the text in its organization. The analysis is based on the theories of French Discourse Analysis – AD – supported by the Michel Pêcheux studies and mainly the Eni Orlandy's formulations to the delimitation though the modes of reading: intelligible, interpretative, understandable. At this point, the aim is to find the author's consideration concerning two modes of meaning: the interpretative and understandable. According to Pêcheux every meaning implies in ideological unconscious patterns organized in discourse arrangements. If so, the subject is questioned by the discursive constructions which is part of his/her structure and represents in the language determined ideological pattern. These ideological formations in the author-subject-reader help him/her to search for the ideal meaning when reading a text. In relation to the corpus, it was tried to understand the measure, in this reading process, the author-subject-reader constructed by ideologies, applies to give meaning to the text. In order to meet the aims of this study a journalistic *corpus* and letters answering these journalistic texts published in *on line* newspapers followed by letters written by students in an academic context, was applied. The letters point out to an author-subject-reader that links to the meaning through an interpretative level. In relation to the understandable, there are fewer number of subjects who give meaning to that level and the analysis shows that subject-reader long for accomplishing and the wish in learning or fill the learning gaps, the contradictory characteristic of the subject and language in the meaning processes, are always emerge in the process. In conclusion, to give meaning and understand methodologically are distinct levels, however the style of interpretation is part of the subject. For that reason, it is part of the school to open the perspectives of work so that the student establishes a reading relation, observes the others and observes him/herself as an author and reader, and above all, theorizes about the reading.

Key-words: Discourse Analysis. Subject-position. Reading-subject. Author-subject. Interpretative gestures. Interpretation. Comprehension.

## SUMÁRIO

|  |    |
|--|----|
| <b>INTRODUÇÃO</b> .....  | 10 |
| <b>PARTE I: DAS CIÊNCIAS DA LINGUAGEM AOS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS</b> .....  | 16 |
| <b>1. BALIZAGENS TEÓRICAS NA CIÊNCIA DA LINGUAGEM</b> .....  | 17 |
| 1.1 Duas tendências: formalismo e sociologismo .....   | 18 |
| 1.2 Terceira tendência: Análise do Discurso .....  | 23 |
| <b>2. LÍNGUA, DISCURSO E SUJEITO</b> .....   | 30 |
| 2.1 De volta ao conceito de língua.....  | 30 |
| 2.2 Discurso: um ponto de encontro entre língua, sujeito e ideologia .....   | 40 |
| 2.3 Sujeito, história e ideologia .....  | 45 |
| 2.3.1 O atravessamento da psicanálise na concepção de sujeito da AD.....   | 54 |
| 2.3.2 Sujeito no discurso e suas ilusões necessárias .....   | 57 |
| 2.3.3 O trabalho da interpretação .....  | 61 |
| <b>3. LEITURA, SUJEITO E PRODUÇÃO DE SENTIDOS</b> .....  | 65 |
| 3.1 Leitura como prática discursiva .....  | 65 |
| 3.2 Gestos de interpretação e a relação com as posições-sujeito .....  | 72 |
| 3.3 Sujeito leitor e sujeito autor .....   | 78 |
| 3.4 Modos de significação no discurso pelo sujeito-leitor: entre a inteligibilidade e interpretação e a compreensão..... | 81 |
| <b>PARTE II: DOS PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS À ORGANIZAÇÃO DO <i>CORPUS</i> E ÀS ANÁLISES</b> .....               | 87 |

|   |     |
|---|-----|
| <b>4. O DISCURSO JORNALÍSTICO E O JORNALISMO <i>ON-LINE</i></b> .....   | 89  |
| 4.1 A constituição do discurso jornalístico e autoria .....   | 92  |
| 4.2 Gênero carta do leitor: <i>on-line</i> e na academia e seus respectivos leitores.....                         | 96  |
| <br>  |     |
| <b>5. TRABALHANDO AS ANÁLISES</b> .....   | 101 |
| 5.1 Bloco I – Inscrição da posição-sujeito-jornalista.....  | 103 |
| 5.2 Bloco II Seção A – Posições-sujeito e a circulação de sentidos entre a<br>interpretação e a compreensão ..... | 117 |
| 5.2.1 Considerações parciais do Bloco II, seção A.....  | 158 |
| 5.3 Bloco II –Seção B -A produção do sujeito-leitor-autor no ensino superior.....                                 | 163 |
| 5.3.1 Considerações parciais do Bloco II, seção B .....   | 179 |
| <br>  |     |
| <b>TECENDO REFLEXÕES A TÍTULO DE CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....   | 182 |
| <br>  |     |
| <b>REFERÊNCIAS</b> .....  | 190 |
| <br>  |     |
| <b>ANEXOS</b> .....   | 199 |

## INTRODUÇÃO

Ivo viu a uva que não viu a ave que, de cima, enxerga a parreira e não vê a uva. Logo, o que Ivo vê é diferente do que a ave vê. Assim, Paulo Freire ensinou a Ivo um princípio fundamental da epistemologia: a cabeça pensa onde os pés pisam. Frei Betto<sup>1</sup>

Esta dissertação é fruto do encontro de inquietações com a imensa porta aberta de conhecimento proporcionado pela Análise do Discurso. É uma tentativa de reflexão, um encontro de direção, de caminhos... questionamentos sobre o funcionamento de dois momentos de leitura, interpretar e compreender, e em que medida esses conceitos trazem luz aos trabalhos de leitura. Logo, o foco do estudo é analisar como o sujeito-leitor e o sujeito-autor se relacionam com a significação.

Para empreender nossa caminhada teórica, procurando compreender como o sujeito-leitor-autor contemporâneo estabelece significados ao material lingüístico, buscamos na Análise do Discurso de linha francesa subsídios teóricos e metodológicos para tratar nosso objeto de investigação – a leitura –, incluindo a categoria do sujeito, não somente pensá-la a partir do texto em sua organização. Também porque a AD se articula com outras áreas das ciências humanas - atravessamento da lingüística pelo marxismo e pela psicanálise - foi escolhida como embasamento teórico para este trabalho de pesquisa. Não se trata de incluir contribuições de diferentes domínios, mas de evidenciar que o objeto de estudo, a leitura, atravessa as fronteiras das disciplinas, as quais não participam somente como meras fornecedoras de mecanismos, em cujos campos são problematizados o lugar daquele que escreve e o lugar daquele que lê, ambos atravessados pelo ideológico e pelo inconsciente, de acordo com Orlandi (1900).

Deparar-nos-emos, neste estudo, ao delimitarmos a atribuição de significados pela idéia da inteligibilidade, da interpretação e da compreensão, com um sujeito com características muito singulares, um sujeito de linguagem, conforme Orlandi (2001a, p.16), descentrado, pois é afetado não só pela língua, mas também pela história.

---

<sup>1</sup> Este excerto é parte da epígrafe do livro: LIMA, Vanderlei Schneider de. *Direito no Trabalho: flexibilização e desregulamento*. Ponta Grossa: UEPG, 2003.

Entretanto, esse sujeito não tem controle sobre o modo como língua e história o afetam. Essa problematização do sujeito estudada na teoria interessa para a definição dos termos (compreender e interpretar) nesta pesquisa. E é justamente isso que justifica a escolha de Michel Pêcheux e Eni Orlandi como aportes teórico deste trabalho.

Reconhecemos, de antemão, que estudar o sujeito, nessa ótica, demanda uma diversidade de conhecimentos teóricos, uma vez que falaremos não só de um sujeito lingüístico, mas histórico e psicanalítico. Portanto, nossa caminhada teórica abordará conceitos não só da ciência da linguagem, como também conceitos ligados à psicanálise e à história, uma vez que falaremos de um sujeito ideológico-inconsciente.

Desenvolver estudos sobre o tema leitura auxilia-nos a compreender as relações de significações estabelecidas pelo homem, porque é por meio da linguagem, que homens interagem, que sujeitos agem, uns com e sobre outros. É, pois, por meio dessas práticas e representações que podemos pensar em ruptura de modelos vigentes de práticas metodológicas de leitura. Como seres humanos, não podemos escapar da linguagem, uma vez que existimos na medida em que nos inserimos no campo das representações, para expressar sentimentos, idéias, posições; desse modo, as palavras se inscrevem como significantes de imagens representativas sempre determinadas pelo contexto histórico-social que habitamos. Como diz Frei Betto, citado na epígrafe escolhida para anunciar o início de nossa caminhada, “a cabeça pensa onde os pés pisam”. Assim, o homem pensa a partir do lugar em que vive, lugar que demanda idéias propagadas, na maioria das vezes sem que disso se aperceba.

O elemento desencadeador do presente estudo é a possibilidade de empreender um percurso sobre as práticas e representações dos sujeitos em atividades de leitura delimitados pelos dois processos de significação, explicitados por Orlandi (1988a). Assim, na análise do *corpus* tentaremos compreender o modo como sujeitos-leitores significam e constroem sua autoria. É, portanto, por esse viés que acreditamos poder contribuir para o processo educacional, problematizando a maneira de ler na escola e de questionar sobre o modo como o aluno-leitor-autor exerce suas práticas de linguagem.

Por acreditar que a leitura é a base para quase todas as atividades escolares e, posteriormente, na vida fora da escola, consideramos fundamental discutir as carências em uma área tão importante como essa e propor reflexões sobre leitura. Eliane Yunes, em *Políticas públicas de leitura, modos de fazer*, afirma que

a primeira necessidade de uma comunidade é reconhecer a leitura como uma atividade que precede a maioria das conquistas sociais de seus integrantes. Ela é o recurso que permite

obter informação sem depender muito de seus intermediários e intérpretes, que situa cada um diante de uma série de possibilidades, que oferece opções para fazer-se um pouco menos autônomo e mais responsável pelos seus desejos e atitudes. (2003, p.15-16)

É por meio dessa relação dialógica entre sujeito-autor-discurso-sujeito-leitor que o leitor passa a ser fragmento do outro e sofre tentativas de transformação pelo outro, já que ambos (leitor e autor) não podem ser considerados absolutos. Dessa forma, nessa ação de significar o sujeito pode tornar-se tanto mais responsável como viver sem constantes “intermediários e intérpretes”. E como diz Frei Betto: “A cabeça pensa onde os pés pisam”. Contudo, é em *Semântica e discurso*, obra escrita por Pêcheux (1995), que vamos encontrar ancoragem para o que Frei Betto diz. Para Pêcheux, o sujeito é sujeito-efeito – aquele assujeitado ao inconsciente, da psicanálise, e determinado historicamente, porque é representado em sua enunciação e no sentido que nela se produz. E essa produção/reprodução dos sentidos não vem dissociada do lugar social do sujeito enquanto ser de linguagem.

Ao realizarmos tal estudo, verificamos, nas cartas dos leitores da *Folha Online* e nas cartas dos alunos na academia, o processo de leitura e autoria dos discursos, de modo que é possível observar as relações de sentido que os leitores-autores estabelecem. Também buscamos respostas ao problema do estudo sobre se, *ao interpretar, o sujeito-leitor lê a partir da sua posição ideológica, restringindo a significação do texto, pois não desconstrói seu funcionamento ideológico, apenas o reflete; ou, ao relacionar-se com o texto pelo viés da compreensão, o sujeito-leitor problematiza, explicitando as condições de produção da sua leitura, conhecendo os mecanismos pelos quais se põe em jogo um determinado processo de significação.*

Buscamos repensar os conceitos leitor, leitura, autoria e nos aprofundarmos em determinados tipos de vinculações. Optamos por abordar os efeitos produzidos pela leitura considerando o sujeito constituído pela ideologia e pelo inconsciente em condições de produção distintas: o espaço *on-line* e o espaço da academia. Ao situarmos a leitura num determinado universo de teorias, reconhecemos que a noção de leitura aqui trabalhada não é de um ato individual, mas uma prática social; assim sendo, não ocorre apenas no instante da leitura propriamente dita, pois está atravessada por condições sociais, históricas e ideológicas.

No sentido de cumprir com os objetivos propostos, o estudo está dividido em duas partes: a primeira, intitulada “Das ciências da linguagem aos pressupostos teóricos”, e a segunda, “Dos pressupostos teórico-metodológicos à organização do

corpus e as análises”. O primeiro capítulo, cujo título é “Balizagens teóricas na ciência da linguagem”, está subdividido em duas seções. Na primeira, desenvolvemos uma reflexão sobre as concepções da ciência da linguagem, que, ao longo da história, estabeleceram posições diversas para língua, sujeito e significação. Ao fazermos uma retrospectiva das teorias, procuramos estabelecer, na seção subsequente, uma terceira tendência, a Análise do Discurso, o espaço e o campo como se constituiu a teoria, bem como apresentar seu quadro teórico-epistemológico.

Na seqüência, o segundo capítulo, intitulado “Língua, discurso e sujeito” está subdividido em três seções. Em “De volta ao conceito de língua”, primeira seção deste capítulo, abordamos as noções que fazem parte do quadro de referência e suas contribuições para os estudos da linguagem, ou seja, a língua é apresentada não só como estrutura, mas também como lugar de equívocos e de produção de outros sentidos; assim, é suporte para as representações ideológicas, já que para falar em discurso é preciso falar da não-evidência e da não-transparência dos sentidos. Neste mesmo capítulo procuramos refletir, na seção intitulada “Discurso: um ponto de encontro entre língua, sujeito e ideologia”, o objeto de estudo da AD, o discurso, e suas vinculações com a ideologia.

Na terceira seção, “Sujeito, história e ideologia”, trabalhamos com os autores que contribuíram para que Pêcheux ressignificasse ideologia na perspectiva da AD. Na seqüência, como um subitem, cujo título é “O atravessamento da psicanálise na concepção de sujeito”, analisamos em que medida a teoria psicanalítica exerce influência na construção da concepção de sujeito, um sujeito que está dividido entre inconsciente e consciente. Em “Sujeito no discurso e suas ilusões necessárias”, seção seguinte, abordamos as ilusões que compõem o sujeito – esquecimento um e dois, de modo que o sujeito é atravessado tanto pela ideologia quanto pelo inconsciente, o que não produz mais a compreensão de um sujeito, mas um sujeito cindido, descentrado, que não se constitui na fonte e origem dos processos discursivos que enuncia. No item, “O trabalho da interpretação”, demonstramos que a significação está sempre mediada pelo gesto de interpretação – o sentido em certa direção – uma vez que o sujeito está constituído pelos esquecimentos um e dois.

No capítulo três, “Leitura e produção de sentidos”, buscando ancoragem às formulações problematizadoras, subdividimos o capítulo em cinco itens. Construimos, primeiramente, questões sobre “Leitura como prática discursiva”, apresentando o ponto de vista de alguns autores que tratam a leitura nessa perspectiva. Na seção seguinte,

intitulada “Gestos de interpretação e a relação com as posições-sujeito”, procuramos demonstrar que os sentidos são encaminhados de acordo com posição-sujeito assumida pelo sujeito. Em “Modos de significação no discurso pelo sujeito-leitor: entre o inteligível, a interpretação e a compreensão”, referimo-nos à problemática de nossa pesquisa; assim, observamos que esses termos, pelo viés da AD, delimitam a leitura pela idéia de níveis de significação. Na última seção deste capítulo, “Sujeito leitor e sujeito autor” discorreremos a respeito dos conceitos e aspectos envolvidos na leitura e na autoria.

Com essa caminhada teórica, apresentamos a segunda parte da dissertação: “Dos pressupostos teórico-metodológicos à organização do corpus e as análises”, dividida em dois capítulos. O primeiro aborda o “Jornalismo *on-line*” e o segundo intitula-se “Trabalhando as análises”, referente aos participantes, aos instrumentos para a coleta de dados, ao modo de aplicação desses instrumentos e, posteriormente, aos procedimentos que foram adotados na análise. O *corpus* desta pesquisa são cartas-respostas dos leitores da Folha Online e cartas de alunos de duas instituições de ensino superior. O *corpus* está constituído por cinco artigos do jornalista, 25 cartas virtuais e 15 cartas dos alunos.

Na seqüência, serão feitas as considerações finais, destacando as conclusões e propostas que auxiliam na perspectiva da pesquisa realizada, uma vez que acreditamos ser este estudo a justificativa de um diálogo entre os modos de significar – interpretável e compreensível –, ou seja, a questão que se impõe nesse momento é como os sujeitos-leitores constroem suas significações. Esse movimento do sujeito-leitor-autor constitui-se na questão central da dissertação e responde sobre o que está presente no jogo em que o sujeito pode vir a ser outro (leitor/autor). Colocamos, assim, o convite à leitura deste trabalho.

**PARTE I: DA CIÊNCIA DA LINGUAGEM AOS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS**

Nesta primeira parte do trabalho, no primeiro capítulo, começamos escrevendo sobre as duas tendências: formalismo e sociologismo, para apresentar uma terceira tendência, a qual nos interessa, a AD, procurando evidenciar as questões que essa tendência estabelece no interior da lingüística, sobretudo os deslocamentos em relação aos conceitos de língua, historicidade e sujeito, temas deixados à margem por algumas correntes teóricas da época, mas muito necessários aos estudos da significação que desejamos realizar neste trabalho.

Num segundo momento, procurando evidenciar os pressupostos teóricos sobre os quais fundamentamos nossa discussão no presente trabalho, tratamos de conceitos como língua, discurso e sujeito na perspectiva da Análise do Discurso de origem francesa e também na perspectiva dos prolongamentos da teoria estudada no Brasil, que tem trazido intervenções e conceitos exteriores ao domínio lingüístico, mantendo com este uma relação crítica, uma vez que se consideram os processos sócio-históricos, as condições de produção, as questões relativas ao sujeito e às posições ideológicas.

Considerando que a Análise do Discurso observa os limites de qualquer tendência de se constituir uma língua ideal e para pensar a leitura como prática discursiva, trazemos, no terceiro capítulo desta primeira parte, as reflexões de Pêcheux e Orlandi acerca do trabalho de interpretação, visto que os autores tratam de um sujeito duplamente afetado: em seu funcionamento psíquico, pelo inconsciente, e em seu funcionamento social, pela ideologia.

Dessa forma, conforme vamos situando nosso objeto de estudo, nos itens seguintes discorreremos sobre os pressupostos teóricos que fundamentam nosso trabalho

## **1 BALIZAGENS TEÓRICAS NA CIÊNCIA DA LINGUAGEM**

A ciência da linguagem tem vários desdobramentos, conceitos e noções. Como afirmam Guimarães e Zoppi-Fontana (2006, p. 9), “os diversos domínios das ciências da linguagem têm uma significativa diversidade de posições que é preciso levar em conta, sem prejuízo do rigor específico que os procedimentos de cada posição e de cada ciência devem ter na prática científica”.

Como a língua pode ser estudada de diferentes pontos de vista, as teorias da linguagem usam diferentes terminologias para decidir o que deve ser “central ou periférico”<sup>2</sup> no estudo da linguagem. No livro *O que é lingüística*, Orlandi (1993) afirma que há duas tendências principais que enredam os estudos na área da ciência da linguagem. Segundo a autora, uma delas, denominada de “formalismo”, tem se ocupado do percurso psíquico da linguagem, na qual se observa a relação entre linguagem e pensamento, buscando o que é único, universal, constante e sistêmico. A outra tendência, “o sociologismo”, estuda o percurso social, considerando a relação linguagem e sociedade e procura valorizar o múltiplo, o diverso e o heterogêneo.

De acordo com Orlandi, a primeira dedica-se a estudar a ordem interna da língua, ao passo que a segunda acredita que essa ordem reflete a relação da língua com a exterioridade, incluindo suas determinações históricas e sociais. Segundo a autora, tem sido abordada, com base a partir nessas duas tendências, uma outra via, que fica entre o formalismo e o sociologismo, uma disciplina de entremeio, a Análise do Discurso.

Assim, embora as tendências formalismo e sociologismo não dêem conta de explicar o funcionamento ideológico da linguagem, precisamos revisar ambas para chegar aos objetivos propostos neste trabalho. Fazemos, pois, o convite ao leitor para que mergulhe na leitura dessas teorias, a fim de entender por que optamos pela Análise do Discurso.

### **1.1 Duas tendências da ciência da linguagem: formalismo e sociologismo**

---

<sup>2</sup> Expressão utilizado por Maria Cristina Leandro Ferreira (1999) no artigo “Saussure, Chomsky, Pêcheux: a metáfora geométrica do *dentrofora* da língua”. O trabalho descreve como diferentes teóricos tendem a descrever a língua em termos de centros opostos de interesse. A autora parte da premissa de que a língua pode ser estudada de diferentes pontos de vista.

A lingüística, como ciência autônoma<sup>3</sup>, é pensada a partir do *Curso de lingüística geral*, de Ferdinand de Saussure. O *Curso*, publicado em 1916, “estabelece todo o edifício da Lingüística moderna”, conforme Orlandi. Assim, Saussure é considerado o “pai da lingüística” moderna, por ter sido o primeiro a estabelecer as bases desta ciência, definindo-lhe um objeto e um método de análise.

O genebrino (1977)<sup>4</sup> defende o estudo da linguagem em duas partes – língua e fala – que poderiam ser estudadas separadamente. Define, então, o objeto de estudo, a língua, por acreditar que é “objeto bem definido no conjunto heteróclito dos fatos da linguagem” (p.22). Ao conjunto heteróclito dos fatos da linguagem o autor refere-se à fala, pois acredita que, sendo individual, é o espaço da liberdade e da individualidade do falante, desviando-se do padrão da língua. Desse modo, na lingüística de Saussure estudam-se os fatos relacionados à língua, pois os “dois caminhos (são) impossíveis de trilhar ao mesmo tempo; devem ser seguidos separadamente”, visto que “o conjunto global da linguagem (fala e língua) é incognoscível”. (SAUSSURE, 1977, p.28).

A partir de Saussure, a ciência da linguagem passou a ter um objeto de estudo específico, a língua, definida como “conjunto dos hábitos lingüísticos que permitem a uma pessoa compreender e fazer-se compreender” (1977, p. 92), ou, ainda, é o “pensamento organizado na matéria fônica” (p.130). A língua, por ser parte essencial da linguagem, um sistema abstrato de normas (fonéticas, gramaticais e lexicais), é anterior ao indivíduo e a ele se impõe. Já a fala, por ser individual (depende de um ato de vontade e inteligência), é difícil de determinar e, portanto, inapreensível cientificamente.

A lingüística, tal como definida por Saussure, desempenhou ao longo das décadas de 1950 e 1960 o papel de ciência piloto, orientando os passos das ciências sociais – da lingüística, da antropologia, da política e da psicanálise – uma vez que “tinha condições de fornecer ferramentas essenciais para análise da língua, enquanto estrutura formal, submetida ao rigor do método e aos ditames da ciência, tão valorizados na época.” (LEANDRO FERREIRA, 2005, p.13).

Esse movimento intelectual recebeu o nome de “estruturalismo” e, com ele, surgiram novas práticas de leitura, que, segundo Pêcheux (1997b, p.44), “descrevem os arranjos textuais discursivos na sua intrincação material e, paradoxalmente, colocam

---

<sup>3</sup> Antes de Saussure, a lingüística submetia-se às exigências de outros estudos, como a lógica, a filosofia, a retórica, a história ou a crítica literária. (FIORIN, 2005, p. 13)

<sup>4</sup> A data de 1997 corresponde à edição brasileira.

assim em suspenso a produção de interpretação [...] desses arranjos”, uma vez que essas ciências, a exemplo da lingüística, eliminaram todas as questões relacionadas à subjetividade e à história dos estudos sobre a linguagem. Assim, o “princípio dessas leituras consiste [...] em se colocar em posição de ‘entender’” o que é dito, como também “a presença dos não ditos no interior do que é dito” (PÊCHEUX, 1997b, p.44).

Desenvolveram-se, assim, trabalhos baseados na descrição de sistemas de comunicação, limitando-se a uma análise imanente dos enunciados, pensados enquanto estruturas. O método estrutural satisfaz à análise das formas no nível da fonologia e da sintaxe, no entanto não acrescenta muito à análise no nível semântico (ORLANDI, 1993, p.27). Esse movimento foi nomeado por Pêcheux (1997b, p.46-47) de “narcisismo da estrutura”, como se o discurso fosse “sem sujeito”, como se houvesse a possibilidade de um contato com o objeto/texto sem a mediação de um sujeito, de uma ação interpretativa por parte do sujeito.

Em decorrência da exclusão da fala, na nova ciência da linguagem, conforme Indursky, há também “a exclusão do falante e de sua atividade languageira”, conseqüentemente, o texto, como objeto de estudo, não é mobilizado, pois “remete para a atividade de um sujeito” (2006, p. 39). Assim, o corte epistemológico traz não só a ausência da fala como a ausência do sujeito que atribui sentidos ao texto, pois só o sujeito é capaz de mobilizar sentidos.

Orlandi (1993, p.32) faz referência a outra forma do estruturalismo, o “distribucionalismo”, que tem o americano Bloomfield como um dos seus representantes. Contrário a explicações da linguagem que fizessem referência à interioridade do homem, Bloomfield opta por um projeto lingüístico da descrição que exclui novamente a historicidade e a referência ao significado, entendendo que tais inclusões levariam à interioridade que queria evitar. Assim, o método consistiria em estudar a língua, reunindo um conjunto de enunciados efetivamente emitidos pelos falantes, sem questionar seu significado, visto que o objetivo seria encontrar seu modo de organização, suas regularidades.

O desenvolvimento da lingüística, para a Orlandi (1993, p.34), deve muito à existência dos círculos lingüísticos<sup>5</sup>, que instauraram a noção de comunicação como

---

<sup>5</sup> Grupos de estudos que se reuniam para discutir a linguagem. Os participantes procuravam desmistificar a obscuridade místico-literária da linguagem poética enquanto linguagem dos deuses e analisar as formas do conto, da narrativa, dos poemas populares.

objeto de estudo científico e promoveram o cruzamento entre o objeto da lingüística e da literatura.

Um desses círculos foi o Círculo de Bakhtin, do qual o principal representante foi Bakhtin (1929/1975), que não só produziu a obra de maior envergadura como se afastou das concepções individualistas e inatistas e enfatizou o papel da interação social na produção da língua e dos enunciados (FARACO, 2006 p.14). A língua, a partir de Bakhtin, passa a ser entendida como um fato social, efeito das necessidades humanas de comunicação. O filósofo concebe a matéria lingüística (as palavras concretas que são enunciadas e que estão inseridas dentro de determinada língua) apenas como uma parte do enunciado; a outra se refere ao não-verbal, ao contexto da enunciação. O sujeito é o centro de sua enunciação. Para Bakhtin, o foco de análise dos estudos da linguagem desloca-se da análise da estrutura da língua (Saussure) e da análise dos processos psíquicos entre linguagem e pensamento (Chomsky) para as relações intrínsecas entre o lingüístico e o social.

Orlandi (1993, p.35) destaca que, com o endurecimento de posições políticas na Rússia nos planos ideológico e literário, houve não só a extinção de alguns círculos como também a exclusão de referência à literatura. Nesse contexto, Hjelmslev estabeleceu diferenciação entre denotação e conotação, elaborando uma separação entre o plano lógico da comunicação e o plano afetivo de efeito poético. Assim, razão e emoção estão separadas nessa reflexão lingüística. É importante salientar que, na perspectiva da Análise do Discurso, essa separação – denotação/conotação – encontra seus limites, já que deixa de fora da língua o sujeito e suas diferentes posições assumidas num discurso.

Os estudiosos da época, conforme Orlandi (1993, p.36), objetivavam reformular os estudos sobre a língua em direção a uma língua conforme a razão, que se ligava ao projeto da língua universal, em nome da modernidade da ciência e da escrita científica do século XVII. Nesse sentido, Orlandi explica que a política da razão era contra as aberrações metafísicas da regressão intelectual e afetiva produzida pelo nazismo, ou seja, essa postura resulta na separação entre os enunciados dotados de sentido e os considerados desprovidos de sentido. Desse modo, excluem-se da lingüística “fenômenos dignos de atenção – tais como o equívoco, o *nonsense*, a ambigüidade – sobre os quais se produzirá um programado silêncio” (ORLANDI, 1993, p.37).

Foi nesse ambiente conjuntural, relata a autora, que se desenvolveu o gerativismo de Chomsky, que centra o estudo da língua na sintaxe, que, para ele,

constituiria um nível autônomo, central para explicação da linguagem (ORLANDI 1993, p.38). O que chama a atenção do gerativista, segundo Borges Neto (2004, p.99), “é a necessidade de supor a existência de algo interior à língua dos estruturalistas”, ou seja, o objeto de interesse estava voltado para “a capacidade que os falantes têm de produzir exatamente os enunciados que podem ser feitos”. Assim, os estudos de Chomsky indicam que os seres humanos apresentam uma predisposição genética que permite a aquisição da linguagem.

Para Chomsky, segundo Borges Neto (2004), a tarefa do lingüista é descrever a competência do falante (capacidade que todo falante tem de produzir todas as frases da língua), pois a comunidade lingüística possui um conhecimento compartilhado sobre enunciados que podem e que não podem ser produzidos, e é esse conhecimento que precisa ser descrito pela teoria (2004, p.99). Nessa perspectiva, ressalta-se que é com o uso concreto da linguagem do falante ideal, não com locutores reais, que a teoria trabalha. Esta concepção de língua considera, pois, a capacidade do falante de exprimir pensamentos por meio de frases. Assim, o conceito de língua passa a ser conjunto infinito de frases.

Desse modo, o falante “interioriza um conjunto de regras que o torna apto a produzir frases, mesmo as que nunca foram ouvidas, mas que são possíveis à língua”, (ORLANDI, 1993, p.40). Para Borges Neto (2004, p.100), a pesquisa de Chomsky centra-se na criatividade lingüística: habilidade que o falante de uma certa língua tem de produzir e compreender sentenças às quais nunca foi exposto antes. A faculdade da linguagem aparece como intrínseca à espécie humana: o homem nasce com ela, isto é, a linguagem é inata, faz parte da natureza do homem.

O foco, então, de análise nessa abordagem é o estudo dos processos psíquicos e cognitivos que ocorrem entre a linguagem e o pensamento, uma vez que concebe a linguagem como inata. Vale, então, dizer que, embora tenha ocorrido uma passagem do signo, em Saussure, e da frase, em Chomsky, o contexto da frase é estritamente lingüístico, constituído de relações internas ao sistema ou da frase. Esse é o limite do objeto da lingüística, conforme reforça Indursky (2006, p.39).

No entanto, Saussure e Chomsky apresentaram pontos em comum em seus cortes epistemológicos: excluíram o sujeito falante e, com isso, o heterogêneo. Ao optar pela língua, o primeiro trabalhou somente com a homogeneidade do sistema e, ao operar com a noção de falante ideal, o segundo resgatou um falante bastante particular, totalmente inócuo, por ser imaginário e não real, um falante que domina o sistema como

um todo homogêneo. Os dois autores fixaram-se “na língua sistêmica [...] sem considerar nada que lhe seja exterior e o falante é um dos elementos exteriores ao sistema, bem como os usos que ele fez para produzir suas práticas” (INDURSKY, 2006, p.40).

Assim, os recortes e exclusões feitos por Saussure e Chomsky<sup>6</sup> deixaram de lado a situação real de uso da língua para ficar com o que é virtual e abstrato (ORLANDI, 1993, p.48). Na mesma linha de pensamento de Orlandi, Indusky (2006, p.48) afirma que essas teorias em momento algum se interrogaram sobre “o sujeito que produz o texto”, ou pensaram “em formular alguma noção de sujeito”. Tais afirmações são ratificadas por Travaglia, para o qual, essas concepções consideram o estudo da língua

enquanto código virtual, isolado de sua utilização - na fala (cf. Saussure) ou no desempenho (cf. Chomsky). Isso fez com que a Lingüística não considerasse os interlocutores e a situação de uso como determinantes das unidades e regras que constituem a língua, isto é, afastou o indivíduo falante do processo de produção, do que é social e histórico na língua. Essa é uma visão monológica e imanente da língua, que a estuda segundo uma perspectiva formalista - que limita esse estudo ao funcionamento interno da língua - e que separa o homem no seu contexto social. (1997, p.22).

Numa outra perspectiva, no livro *História concisa da lingüística*, Bárbara Weedwood (2002) destaca que a lingüística sofreu, na segunda metade do século XX, uma guinada pragmática<sup>7</sup>: ao invés de se preocupar com a estrutura abstrata da língua, com seu sistema subjacente, muitos lingüistas se debruçaram sobre os fenômenos mais diretamente ligados ao uso que os falantes fazem da língua. Desse modo, no decorrer da história, teorias<sup>8</sup> desenvolveram estudos que se voltaram para a diversidade, a heterogeneidade, buscando meios de sistematizar os usos concretos da linguagem por falantes reais. Esses estudos, em geral, privilegiam as noções de contexto de situação, de sociedade, de história.

Embora diversas vertentes teóricas tenham abordado noções como contexto, sociedade, história e, sobretudo, sujeito, este trabalho foi desenvolvido com base na perspectiva teórica da AD. Acreditamos que são os pressupostos da AD que melhor respondem às questões propostas aqui acerca de práticas de leituras, do trabalho de significação, uma vez que, como lembra Indursky (2006, p.67), produziu respostas que

<sup>6</sup> A langue de Saussure e a competência de Chomsky (WEEDWOOD, 2002, p.144).

<sup>7</sup> A pragmática estuda os fatores que regem nossas escolhas lingüísticas na interação social e os efeitos de nossas escolhas sobre as outras pessoas. Na prática, seguimos um grande número de regras sociais (a maioria inconscientemente) que constroem nosso falar (WEEDWOOD, 2002, p.144).

<sup>8</sup> Citam-se algumas teorias: lingüística textual, teorias da enunciação, semiótica e análise do discurso.

não se sobrepõem àquelas dadas por outras teorias, porém propõe reflexões que ultrapassam as explicações anteriores por ter associado noções como as de sujeito, autor, leitor, condições de produção, ideologia, sentido e historicidade. Apresentar, então, como esta tendência construiu diferentes conceitos e posições em relação à ciência da linguagem é tarefa a que nos propomos no item a seguir.

## 1.2 Uma terceira opção: Análise do Discurso

Para melhor explicitar o objeto específico de nosso trabalho trazemos a seguir, conforme já anunciamos, uma breve retrospectiva da tendência da qual nos valem, a AD. Assim, faz-se necessário apresentar conceitos e noções que compõem o arcabouço teórico e que constituem o quadro de referência que sustenta a análise do nosso *corpus* discursivo.

A Análise do Discurso da chamada escola francesa surgiu no cenário da intelectualidade francesa na década de 1960, como reação a duas fortes tendências em destaque no campo da linguagem: o estruturalismo e a gramática gerativa. Com a obra *Análise automática do discurso*, Michel Pêcheux estabeleceu o marco inaugural, em 1969, para a fundação dessa disciplina. Para isso também contribuiu a revista *Langages*, organizada por Jean Dubois (1966). Ambos os autores buscaram trazer para a nova disciplina o sujeito.

A Análise do Discurso, conforme Pêcheux e Fuchs (1997), constitui-se na relação de três regiões do conhecimento: o materialismo histórico, como teoria das formações sociais e de suas transformações; a lingüística e a teoria do discurso, como determinação histórica dos processos de significação. As três regiões são atravessadas por uma teoria psicanalítica do sujeito. A psicanálise atravessa as três áreas com uma concepção de sujeito que é descentrado, característica que se distancia do sujeito consciente, que se pensa livre e dono de si, das demais teorias lingüísticas. Esse sujeito é uma reação, segundo Leandro Ferreira (2004<sup>9</sup>), “ao estruturalismo reinante, que sufocava o surgimento do sujeito”.

---

<sup>9</sup> Documento eletrônico, sem páginas.

Como lembra Leandro Ferreira no artigo “O quadro atual da análise de discurso no Brasil” (2005, p.13-14), as teorias estruturalistas que marcaram as décadas de 1950 e 1960 tiveram uma constante: a deliberada exclusão do sujeito. Contudo, o movimento de maio de 1968<sup>10</sup> e as novas interrogações no âmbito das ciências humanas foram decisivos para trazer o sujeito para o centro do novo cenário. Nesse sentido, é preciso salientar que, no âmbito das ciências sociais, inúmeros grupos se formavam para debater as mais diversas questões, tais como que tipo de novo conhecimento se poderia formular, que não mais destilasse dominação, como separar um pretensão saber instituído a partir das formas do exercício do poder legítimo, como reunir setores sociais dispersos e separados no cotidiano (operários, estudantes, agricultores), como se reapropriar socialmente dos saberes produzidos por alguns.

A marca de 1968 constitui-se pela radicalidade das reivindicações igualitárias e libertárias, a qual ia além da denúncia da exploração capitalista e que, incorporando-a, denunciava todas as modalidades de organização da vida social atravessadas por formas abertas ou discretas de poder, de sujeição, de discriminação, de exclusão. Não apenas um simples grito de basta, 1968 foi uma revolução que não admitia limites. (FONTES, 2005).

Foi, pois, na década de 1960 que começou a delinear-se a Análise do Discurso, nascida na perspectiva de uma ação transformadora que objetivava “desautomatizar a relação com a linguagem” (LEANDRO FERREIRA, 2005, p.14), trazendo não só a exterioridade, mas também o sujeito para perturbar a língua objetivada, padronizada. Assim, propôs-se um distanciamento da herança das teorias da linguagem que objetivavam “eliminar qualquer interferência entre linguagem e pensamento”, uma vez que se pretendia garantir “biunivocidade entre signos e idéias”. (LEANDRO FERREIRA, 2000, p.11).

A AD não opta, portanto, por um trabalho com a língua, pela estabilidade entre significante e significado, mas, de acordo com a autora, interessa-se pela “erva daninha” que “a jardinagem formalista” pretendia eliminar, assim o equívoco que é compreendido pela AD como constituinte da língua e é analisado e trabalhado, não simplesmente evitado uma vez que é considerado constituinte do processo de significação e é o sujeito que mobiliza as relações de significação. Desse modo, para Pêcheux (1997b),

---

<sup>10</sup> Na França aconteceu uma greve geral que adquiriu significado e proporções revolucionárias. Alguns filósofos e historiadores afirmam que essa rebelião foi o acontecimento revolucionário mais importante do século XX, porque não se deveu a uma camada restrita da população, como trabalhadores ou minorias, mas a uma insurreição popular que superou barreiras étnicas, culturais, de idade e de classe.

considerado o precursor da teoria, a AD não só desloca a reflexão dos estudos lingüísticos da dicotomia língua/fala, proposta por Saussure, como também não reconhece o paradigma cognitivista proposto por Chomsky, cujo cientificismo da sua gramática gerativa busca explicar somente os aspectos de competência/desempenho da linguagem como se a língua fosse um órgão mental. O paradigma cognitivista deixa de lado o contexto social em que está inserida a linguagem, o que desistoriciza o sujeito.

Assim, o novo par língua/discurso define as especificidades sobre as quais a teoria se alicerça. É pela organização da língua que o analista tem acesso ao discurso, de modo que a língua tem autonomia relativa, funcionando como base, como lugar material onde se realizam os processos discursivos. A língua redefine-se, pois, como modo de acesso para analisar a materialidade do discurso. Assim, a AD opera deslocamentos que vão além de uma análise lingüística, uma vez que é o ponto de vista discursivo o objeto eleito para a observação. A AD, segundo Françoise Gadet e Tony Hak (1997, p.163-164), articula três campos do saber: a lingüística, o marxismo e a psicanálise. Esta teoria nasce, assim, nas margens das disciplinas humanas e sociais, produzindo deslocamentos.

Os deslocamentos que a teoria propõe para a lingüística é que a língua não é transparente; portanto, os sentidos não são evidentes, ou seja, há uma opacidade constituindo a língua. Dessa forma, por ter ordem própria, é relativamente autônoma. Essa perspectiva da AD distingue-se, por conseguinte, da lingüística de Saussure e de Chomsky por introduzir a noção de sujeito e de situação (ORLANDI, 2001b).

Por sua vez o Marxismo dá-lhe sustentação no sentido de que dele advém o legado do materialismo histórico, uma vez que a história tem seu real afetado pelo simbólico, isto é, o homem faz história, mas esta não lhe é transparente (ORLANDI, 2001b, p. 19). O materialismo histórico sustenta que o sujeito é membro de uma sociedade estratificada por classes sociais; assim, sua participação social é determinada pelo seu nível de qualificação, o que lhe confere uma autorização parcial para representá-la. Isso quer dizer que, embora esse sujeito possa assumir diferentes papéis nessa sociedade para participar de situações autorizadas, é também exigido dele para cada situação um comportamento, um conhecimento específico sobre o contexto sócio-histórico em que está inserido. Dessa forma, como afirma Orlandi (2001b, p.19), ao “conjuguar a língua com a história” na produção de sentidos, trabalha-se o que vai se “chamar a forma material (não abstrata como a da lingüística) que é a forma encarnada na história para produzir sentidos: esta forma é, portanto, lingüístico-histórica”.

Gadet e Hak (1997) argumentam que as regiões são atravessadas por uma teoria da subjetividade (de natureza psicanalítica), ou seja, o sujeito somente tem a ilusão que controla seu dizer. A psicanálise, com seu atravessamento, apresenta “um sujeito de linguagem descentrado, pois é afetado pelo real da língua e também pelo real da história, não tendo controle sobre o modo como elas o afetam” (ORLANDI, 2001b, p.20). Por essa razão, sustenta-se neste estudo que o sujeito é um sujeito discursivo que funciona pelo inconsciente e pela ideologia.

É essa perspectiva que interessa à pesquisa aqui desenvolvida, pois, como se lê no artigo “A interpretação na análise de discurso e nos estudos da tradução”, de Frota (2007), a psicanálise

parece romper com as teorias idealistas que autonomizam o pensamento, sem recair numa relação mecanicista entre a existência material e o psiquismo, e tampouco sem deixar de articular os nossos gestos linguageiros a circunstâncias históricas e culturais. Na psicanálise, a língua(gem) é pensada como uma estrutura que, sim, preexiste ao indivíduo, este tornando-o sujeito justamente por assujeitar-se a ela, mas como uma estrutura que, por incluí-la enquanto sujeito plural e dividido, não só o constitui como pode ser singularmente rompido por ele – rompida pela singularidade do sujeito inconsciente. (FROTA, 2007, p.397-398)

A AD, para Orlandi (1997, p.7-8), é o acontecimento mais importante depois do estruturalismo na França, por introduzir na reflexão sobre linguagem o sujeito e a história, tomados pela ideologia. O sujeito não é origem de si e a situação não é a situação empírica, mas lingüístico-histórica. Aqui, estabelece-se a diferença entre dois filósofos da linguagem, Bakhtin e Pêcheux, uma vez que a AD também problematiza a teoria da enunciação de Bakhtin, por conceber que o sujeito não é a fonte do sentido dos seus enunciados nem o senhor da língua (PÊCHEUX, 1997). O sujeito enunciador tem relação com um exterior que o determina; daí não ser o centro de sua enunciação, conforme propõe a teoria da enunciação de Bakhtin.

O novo objeto de análise apresentado por Pêcheux e Gadet (1977), “o discurso”, deve situar-se “num outro lugar”, o que se constitui em “uma via para que a Lingüística saia tanto do sociologismo quanto do logicismo” (GREGOLIN, 2005, p.100). Enquanto o logicismo “pagava” qualquer possibilidade de que se incluíssem a história, o sujeito e a sociedade, a sociolingüística era um lugar de recobrimento da política pela psicologia, um lugar onde se reiteravam as evidências do sujeito individual e coletivo, da comunicação intersubjetiva. (p.101). Assim, a crítica, feita por Pêcheux e Gadet (1977), às duas correntes, da negação do político, provocou uma tomada de posição em face dessa exclusão, especificamente por defenderem que a linguagem é uma importante

forma material da ideologia. Assim, para Leandro Ferreira (2004), a AD, do ponto de vista político, nasce

na perspectiva de uma intervenção, de uma ação transformadora, que visa combater o excessivo formalismo lingüístico então vigente, visto como uma nova facção de tipo burguês. Ao lado dessa tendência revolucionária, a AD busca desautomatizar a relação com a linguagem, donde sua relação crítica com a lingüística. A rigor, o que a AD faz de mais corrosivo é abrir um campo de questões no interior da própria lingüística, operando um sensível deslocamento de terreno na área, sobretudo nos conceitos de língua, historicidade e sujeito, deixados à margem pelas correntes em voga na época. (2004<sup>11</sup>)

Para o precursor da teoria, a linguagem é uma importante forma material da ideologia, uma vez que os embates ideológicos travam-se exatamente no funcionamento da linguagem. O autor propõe, então, a reterritorialização de alguns conceitos para estudar o discurso, advindos dos campos de conhecimentos referidos a lingüística, a história e a psicanálise. Pêcheux, segundo Rodríguez-Alcalá (2005, p.19), formula os mecanismos lingüísticos que intervêm nesse processo e que levam a passagem entre a ordem natural e a ordem humana não seja direta, transparente nem homogênea, uma vez que nela interfere a ideologia.

Assim, ao eleger o “entremeio”, de acordo com Orlandi (1996a, p.23), como lugar de atuação, a teoria não acumula conhecimentos, mas discute seus pressupostos, de modo a redimensionar as regiões que a constituíram, produzindo deslocamentos e, assim, constituindo o arcabouço teórico desta ciência e estudo. Sua proposta é inserir nos estudos da língua as exclusões realizadas pelas tendências formalistas como também apresentar perspectivas conceituais diferentes em relação às teorias sociologistas, tendo em vista que Françoise Gadet e Pêcheux (2004), citados por Gregolin (2005, p.106), dizem que é “possível enxergar os entrecruzamentos que estão na base da relação entre a língua, o sujeito, a sociedade e a História”. Ao eleger o lugar de entremeio, a AD estabelece

uma relação crítica intrínseca, por trabalhar justamente a sua contradição. Se a lingüística deixa para fora a exterioridade (que é objeto das ciências sociais) e as ciências sociais deixam para fora a linguagem (que é objeto da lingüística), a AD coloca em questionamento justamente essa relação excludente, transformando, por isso, a própria noção de linguagem (em autonomia absoluta) e a exterioridade (histórico-empírica). (ORLANDI, 1996a, p.26)

---

<sup>11</sup> Documento eletrônico, sem página.

Por trabalhar no ponto de intersecção entre a linguagem e a exterioridade que lhe é constitutiva, a teoria propõe trazer para a discussão o sujeito e a situação. Todavia, não é um sujeito onipotente que controla o sistema e os sentidos da língua, nem uma noção de situação que descarta a história, porque a linguagem só adquire existência a partir da relação com a exterioridade, ou seja, o mundo existe, mas é no discurso que é apreendido, trabalhado pela linguagem – o referente é, então, construído no discurso, porque se trata do mundo para, não do mundo em si. (ORLANDI, 1996a, p.28).

Dessa forma, ao inserir a exterioridade como elemento constitutivo dos sentidos, a Análise do Discurso proposta por Pêcheux “exige um deslocamento teórico, de caráter conflituoso, que vai recorrer a conceitos exteriores ao domínio de uma Linguística imanente para dar conta da análise de unidades mais complexas da linguagem”. (GREGOLIN, 2001a, p. 12).

A AD, portanto, é uma teoria crítica da produção da linguagem, que considera primordial a relação da linguagem não com mecanismos psíquicos inatos, mas com o contexto ou com a situação na qual se produz. Nesse sentido, com base em Pêcheux, contempla-se a análise da linguagem na relação com a exterioridade, a qual se refere à situação, ao contexto, ao pano de fundo dos discursos, o que na AD se entende por condições de produção dos discursos.

Por conseguinte, o referencial teórico-metodológico no qual se apóia este estudo é a abordagem discursiva de Pêcheux, que se constitui, assim, numa teoria crítica ao estudo da linguagem por contemplar os deslocamentos efetuados pela AD às concepções de Saussure, de Chomsky e de Bakhtin, referindo-se, respectivamente, a três importantes pressupostos que caracterizam a abordagem discursiva, segundo Brandão (1993):

- recusa da idéia de língua como sistema abstrato e ideologicamente neutro;
- recusa da concepção da língua como universalmente inscrita no inatismo do espírito humano e,
- recusa da suposição de um sujeito intencional e autônomo como origem enunciativa de seu discurso.

A contribuição da teoria para o campo das ciências da linguagem está justamente, em contemplar a questão do sentido, ligando a língua à exterioridade, à ideologia e ao inconsciente, propondo, dessa forma, uma terceira opção na área da

ciência da linguagem, um novo objeto de estudo: o discurso. Pêcheux entende-o não só como objeto lingüístico, mas histórico, ideológico e social. Por isso se diz que a Análise do Discurso trata de um aparato teórico tecido pela convergência dos novos paradigmas que balançaram as ciências nos séculos XIX e XX.

## **2 LÍNGUA, DISCURSO E SUJEITO**

Vimos que o papel do sujeito na lingüística, dependendo da perspectiva teórica, vem isolado do funcionamento da linguagem. Em nossa trilha teórica interessa-nos estudar a língua como *estrutura e acontecimento*; logo é com a perspectiva teórica da Análise do Discurso que poderemos lançar um olhar especial à questão do sujeito e sua relação na/pela linguagem e, conseqüentemente, ao trabalho de interpretação, objeto de nosso estudo, uma vez que para tratar de efeitos de sentido será necessário tratar também de questões sobre o sujeito, sobre a ideologia e condições de produção.

Por isso, o propósito, a partir de agora, é buscar compreender de que forma a noção de língua trabalhada na AD contribui para explicar a multiplicidade dos sentidos e quais as novas relações estabelecidas para a lingüística. Salientamos que, na construção deste capítulo, nosso objetivo é mostrar que a Análise do Discurso é uma teoria materialista dos sentidos, que considera a língua na sociedade e na história, fazendo intervir a ideologia. Para isso, apresentamos, inicialmente, o conceito de língua, destacando algumas noções que a teoria passou a trilhar.

## **2.1 De volta ao conceito de língua**

Embora consideremos importante um olhar às diferentes teorias no que se refere ao conceito de língua, relacionando-as umas às outras, não trilharemos esse percurso aqui, porque isso demandaria certa exaustão no sentido de repetir o que se tem produzido sobre este assunto, inclusive pela quantidade de trabalhos já produzidos no Brasil, na perspectiva da Análise do Discurso, e que remontam o percurso desde Saussure até Pêcheux. Em razão disso, não seguiremos o percurso tradicionalmente trabalhado para tratar das questões do sujeito, pois isso já está posto tanto nas teorias lingüísticas quanto nas teorias que seguem a perspectiva discursiva. Mobilizaremos, portanto, somente estudos na medida em que possam nos ajudar a explicar a concepção de língua que interessa à Análise do Discurso, já que é esta teoria que vai embasar as análises desenvolvidas neste trabalho.

Se língua, para Saussure, é um sistema, objeto bem definido, conjunto dos hábitos lingüísticos que permitem a um sujeito compreender e fazer-se compreender, para a AD, a língua não aparece mais como sistema abstrato, como um código ou instrumento de comunicação, mas como “estrutura e acontecimento”, de acordo

Pêcheux (1997). Logo, falar de língua como estrutura e acontecimento significa falar sobre formas de representação do sujeito e sobre ideologia, ou seja, verificar as transformações da língua significa não apenas considerar as mudanças em seus aspectos cronológicos, mas numa perspectiva histórico-social, por meio da qual o sujeito se subjetiva.

Nesse sentido, a articulação entre a materialidade lingüística e a materialidade histórica é vista como uma tendência de plausibilidade científica pela Análise do Discurso, não em sentido de interdisciplinaridade, mas porque toca nas questões de linguagem pelo viés do simbólico, do ideológico e do político. “Contudo, tocar nesse ponto conduz-nos a outros ‘continentes’ e torna-nos errantes de nossas buscas, de modo que o não-dito, o esquecido e o silenciado não se tornem barreiras nem fronteiras ao trabalho da interpretação”. (SCHONS, 2006, p. 167)

Há no conceito de língua como acontecimento uma recusa à teoria de “qualquer metalíngua universal supostamente inscrita no inatismo do espírito humano, e de toda suposição de um sujeito intencional como origem enunciativa de seu dizer” (PÊCHEUX, 1997a, p.311), uma vez que põe em jogo um conjunto de relações e práticas. Esse deslocamento no estudo de língua é importante para o nosso trabalho considerar o processo sócio-histórico na produção de sentidos. Para pensarmos a relação do processo sócio-histórico com os processos discursivos é preciso pensar a linguagem como produto simbólico e imaginário, uma vez que é pelo efeito ideológico que vamos encontrar sujeito e discurso em processos de contínua constituição e nas suas diferentes formas de representações.

Ao pensar a linguagem como produto simbólico, reconhecemos que há muitos modos de significar a matéria significante, uma vez que tem “plasticidade” (ORLANDI, 1996a, p.12), ou seja, a matéria significante adquire sentido de acordo com as representações ideológicas que o sujeito constrói ao enunciar. Com base nessa posição, admitimos que a “relação do homem com o pensamento, com a linguagem não é direta assim como a relação entre linguagem e pensamento, e linguagem e mundo tem também suas mediações” (p.12).

Mediação, aqui, é considerada pelo fato de que a ideologia constitui não somente o sujeito, mas também a matéria significante, uma vez que o significante está sempre na dependência da relação que o homem estabelece com o meio em que vive, da direção que o homem decide estabelecer com o significante. É nessa relação que se estabelece a interpretação, “o sentido em certa direção” (ORLANDI, 1996a, p.31), que de acordo

com que afirmamos anteriormente, determinada pela ideologia. Assim, os sentidos não emanam das palavras, mas da relação que o sujeito estabelece com elas, do olhar interpretativo que lhes lança.

Pensar a língua por esse viés, diz Orlandi (1996a), é não considerar a língua como um sistema absolutamente autônomo, uma vez que permite explicitar somente as regularidades do funcionamento da linguagem: as sistematicidades sintáticas, morfológicas, fonológicas. A AD trabalha com a linguagem, definida como “ação sobre a natureza e ação concertada pelo homem” (ORLANDI, 1988a, p.17). “É prática: mediação, trabalho simbólico [...]. É ação que transforma que constitui identidades” (ORLANDI, 1996a, p.28). Se língua e sujeito se constituem mutuamente, a AD defende que não há pensamentos e idéias anteriores à linguagem, mas que vão sendo, sim, construídos à medida que o sujeito interage com o mundo por meio da linguagem.

Desse modo, a linguagem é vista “como constituinte da própria condição da espécie, o homem não está isolado nem de seus produtos (cultura), nem da natureza” (ORLANDI, 1988a, p.17). E é por meio de linguagem que o homem produz ação, interagindo com a realidade natural e social, pois, ao enunciar, singulariza-se. Nas palavras de Orlandi (1996a, p.28), “ao falar, ao significar, eu me significo”. Assim, a subjetividade interessa à teoria, pois permite compreender como a língua acontece no homem.

Reconhecer a língua também como trabalho simbólico significa compreender “que a ordem humana não é reflexo da natureza, mas o resultado de um trabalho sobre ela”, uma vez que “a realidade psíquica do sujeito não é reflexo de seu corpo biológico, as relações sociais não são a extensão de necessidades naturais comuns nem os sentidos emanam das coisas do mundo”(RODRÍGUEZ-ALCALÁ, 2005, p.19), mas das representações que são sempre reflexos das relações com o meio em que vivemos. Desse modo, essas representações são sempre determinadas num dado momento histórico, numa dada sociedade. Nesse sentido, é impossível trabalhar leitura sem considerar a historicidade e as condições de produção, tanto por parte daquele que escreve o texto quanto por parte de quem lê. A leitura é, portanto, considerada, um efeito dessas formas de representações pela língua e um reflexo de dadas relações.

Nessa perspectiva, recusa-se também a oposição entre conotação e denotação, pois as palavras não estão coladas às idéias ou às coisas, isto é, ao se reelaborar maneiras de dizer, produzem-se diferentes sentidos, estabelecendo-se diferentes relações imaginárias (LAGAZZI-RODRIGUES, 2006, p.88). Para a AD o sujeito, ao enunciar,

deixa-se representar no discurso por determinados lugares, que se estabelecem pelas formações imaginárias que designam os papéis que ele atribui a si e ao seu interlocutor. Nas palavras de Pêcheux (1995, p.160), “o sentido de uma palavra, de uma expressão [...] não existe ‘em si mesmo’”, de modo que não há literalidade entre as palavras, não há uma relação transparente entre significado e significante. Portanto, perde significância falar em sentido próprio ou figurado das palavras, uma vez que as palavras, logo, os sentidos, são constituídas com base nas representações que o sujeito constrói.

O conceito de linguagem na AD é ressignificado, visto que não se concebe mais uma língua empírica e abstrata, mas materialmente constituída, ou seja, como uma forma lingüístico-histórica, discursiva. A mudança terminológica, por sua vez, significa não mais trabalhar a língua apenas como um sistema de signos ou como sistema de regras formais, mas tomar a língua no mundo, com as diferentes maneiras de se significar, considerando, em consonância com Orlandi (2001b, p.16), a produção de sentidos como parte da vida dos homens. Isso significa que a língua não é somente estrutura, mas também acontecimento, existindo na relação necessária com a história e com o equívoco. Portanto, considera-se a língua um fato que produz sentido em razão de seus processos e condições de produção, não só no sentido estrito – circunstâncias de enunciação, contexto imediato – mas no contexto sócio-histórico, ideológico.

Assim, não se concebe a língua apenas como sistema lingüístico, mas como um sistema significante, capaz de falhas concertada pela ação do homem. Por essa razão, a AD evoca o discurso para objeto de análise, uma exterioridade à linguagem – ideológica e social. É no discurso que o homem estabelece relações, significando a si e ao meio em que vive; é, pois, também ação e confronto ideológico entre homens e meio social. Portanto, é no discurso que o sujeito, ao enunciar, professa modos de viver numa realidade social e histórica, demonstrando que ocupa e como ocupa determinadas posições nas relações sociais.

Ao considerar como estruturais fatos lingüísticos tidos sempre como marginais pelas ciências da linguagem formalistas, eliminar-se-ia a polêmica de uma visão concêntrica de língua que comportaria um núcleo, as margens e um exterior, de acordo com Leandro Ferreira (1998). Nessa mesma direção, Mittmann (2007, p.88) afirma que a AD “não trabalha com uma língua comportada [...] represada, mas com a língua do cotidiano, que considera estruturais fatos lingüísticos como os do equívoco, da

ambigüidade, os quais não mais perturbam a ordem do sistema, pois são inerentes a ela”.

No que diz respeito a nossa pesquisa, embora a teoria saussureana não dê conta de explicar o funcionamento da língua pela ideologia, a estrutura estudada por Saussure permite-nos chegar a esse funcionamento, ou seja, se tomarmos a definição de língua feita por Saussure como sistema de signos e seu uso determinado pela combinação de dois eixos – o das combinações e o das seleções – podemos fazer deslocamentos e trazer para a reflexão duas categorias trabalhadas na Análise do Discurso: o interdiscurso e intradiscurso.

Para Saussure, quando dois ou mais elementos se relacionam no eixo das combinações, tem-se o sintagma; no eixo das seleções, quando os elementos selecionados partem de um modelo ou padrão, tem-se o paradigma. Segundo Saussure, na constituição de qualquer signo ocorrem as duas relações. No entanto, o que não está dito, e é o que instiga a AD, é como essas escolhas e combinações são feitas. Para a AD elas são resultantes de um efeito ideológico, já que o sujeito está afetado pelo inconsciente e pelo ideológico.

Para a AD, no eixo sintagmático pode ser pensado o intradiscurso. Essa relação de possibilidade de substituição não é realizada como se as palavras tivessem um sentido evidente, uma vez que defende que a formulação de um discurso mantém-se em dependência com o interdiscurso, isto é, quem determina as escolhas do sujeito é sua filiação às formações discursivas. Assim, as palavras não são literais, mas reveladoras dos sentidos socialmente constituídos que o sujeito estabelece com a sociedade. O interdiscurso é uma determinação externa, que pode ser o espaço organizador da repetição, ou a da transformação do enunciado, entretanto está sujeito ao esquecimento. É essa espécie de memória (interdiscurso) que determina a formulação do intradiscurso, que o atravessa, que o constitui.

Assim, a estrutura lingüística, na concepção da Análise do Discurso, não é apenas um princípio de classificação da língua, nem a definição de um sistema de signos que exprimem idéias. Conforme Dorneles (1999, p. 154), “na estrutura há lugar para um impossível de ser contornado, mas impossível de estar ausente: o real. Um real de três ordens: a do inconsciente, a da língua e a dos processos sócio-históricos”. Apoiada em Milner (1987), a autora lembra que na Análise do Discurso o real da língua significa o impossível de “se dizer”, o impossível de “não se dizer”; o real da língua “se

coloca como um ponto insistente que afetará todas as ‘investidas’ lingüísticas do sujeito”. (DORNELES, 1999, p. 155).

Nessas investidas, o sujeito não tem a posse do real, visto que não é acessível no seu todo. Assim, o conhecimento construído não significa o real, mas, sim, uma realidade construída no e pelo discurso. Mariani (1988, p.91), apoiada em Gadet e Pêcheux (1981), afirma que o real da língua encontra-se na disjunção entre a ordem própria da língua com seus efeitos e uma ordem exterior. Esta ordem exterior são as coerções do sistema, é a estrutura da língua que organiza a sintaxe – as coerções gramaticais. Por outro lado, a ordem própria da língua é reconhecida por Gadet e Pêcheux como a possibilidade da estrutura da língua de deslizar, de modo que os significantes produzem outros sentidos, o real da língua.

Em virtude do exposto, a sintaxe não constitui, continuam Gadet e Hak (1997, p.176), “o domínio neutro de regras puramente formais, uma vez que organiza um modelo de compreensão da frase e pode constituir um acesso à ordem da língua”. É, então, na interface entre a sintaxe, como ordem simbólica da língua, e o discurso, como processo de produção de sentido que vão se situar os fatos da língua, os quais “brincam com a língua em seus próprios limites e que jogam com as regras e sobre elas”. Essa interface é “o lugar de examinar o equívoco, as ambigüidades e os deslizamentos de sentido”, já que, de acordo com Leandro Ferreira (2000, p.13), há na estrutura sintática um espaço que põe a materialidade histórica funcionar. A sintaxe que interessa à teoria do discurso, como lugar de observação para compreender fatos da língua que perturbam a ordem do sistema, é a que admite a possibilidade do equívoco.

A língua, para Orlandi (2005, p.17-18), “é da ordem material”, mas também é da opacidade, da possibilidade do equívoco como fato estruturante, da marca da historicidade inscrita na língua; é um sistema passível de falhas, de brechas, por meio das quais os sentidos se permitem deslizar. Orlandi (p.77) afirma que língua “é estrutura não fechada em si mesma, sujeita a falhas”, ou seja, não há língua perfeita, nem estrutura acabada, porque há um sujeito para desestabilizar esse sistema. Este sujeito que não é homogêneo, uma vez que é e está sempre sendo (re)organizado em relação à exterioridade, compreendida com base no contexto histórico-ideológico. Assim, na relação entre estrutura do sistema lingüístico, da regra estabilizada, e o sujeito que a significa, há sempre movimento dos sentidos.

Os enunciados, portanto, segundo Leandro Ferreira (2000, p.24), podem sempre escapar à organização da língua. É nesse espaço que se localizam as falhas que são

estruturantes e próprias à ordem da língua, é o lugar da incompletude da língua. A autora diz que isso acontece porque a língua é

um sistema passível de jogo, as marcas significantes da língua são capazes de deslocamentos, de transgressões, de rearranjos. E isso faz com que um determinado segmento possa ser ele mesmo outro, através da metáfora, da homofonia, dos lapsos da língua, dos deslizamentos sêmicos, enfim de jogos de palavras e da dupla interpretação de efeitos discursivos.<sup>12</sup> (LEANDRO FERREIRA, 2000, p.108).

Como a linguagem é sempre passível de equívoco, os sentidos não se fecham, estão em curso, pois “há muitos modos de significar e a matéria significante tem plasticidade, é plural”. (ORLANDI, 1996, p.9). Michel Pêcheux afirma que o equívoco é constitutivo da língua, de modo que não há enunciado sem falha. Assim,

todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de sentido para derivar para um outro. [...] Todo enunciado, toda seqüência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar de interpretação. (PÊCHEUX, 1997, p.53)

Assumido como fato estrutural, o equívoco é implicado pela ordem do simbólico, uma vez que não se refere somente a fatos de linguagem que poderiam ser reportados aos lapsos e atos falhos estudados pela psicanálise, nem a problemas de conteúdo, pois faz parte do próprio processo de interlocução

uma vez que o signo desliza, ainda que se tente fixar-lhe um sentido, porque os sujeitos envolvidos na interlocução são sempre descentrados – não apenas pelos complexos mecanismos de formação de uma subjetividade sempre em processo, mas também pelas suas determinações sócio-históricas em uma dada época e pelos múltiplos interesses, às vezes contraditórios, que movem os interlocutores (como nas situações de humor, ou de disputa, por exemplo, em que o horizonte axiológico dos interlocutores é distinto), temos

---

<sup>12</sup> Reportamo-nos aos exemplos de Leandro Ferreira (2000, p.112,113), tese de doutorado, para elucidar o tema: Brincadeiras de crianças:

“a) Qual é o céu sem estrelas? (o céu da boca) há um jogo polissêmico com o termo céu em paralelismo com o sintagma céu da boca (abóbada palatina).

b) Estou sempre na guerra, mas fujo do canhão. Estou na porta, mas nunca entro na casa. Estou na flor, mas não na planta. Quem sou eu? (a letra R), analisa-se o chiste com a brincadeira da letra R. Nos pares, alerta a autora, há semelhanças de campo semântico, contudo a diferença expressa-se com o mas, que é operador contrastivo.

Propagandas em jornais (p.115) que trabalham um mesmo tipo de produto (imóveis) e investem no apelo, forma lúcida e na duplicidade de efeitos discursivos:

a) Ganhe a vista, pagando a prazo! (comprando um apartamento no Sollar Village você ganha uma vista maravilhosa para o rio Guaíba), observa-se, explicita a autora, um jogo de oposições sintáticas entre dois sintagmas: um SN (ganhar a vista) e um SP (pagar a prazo), ambos têm a mesma distribuição na estrutura frasal, mas desempenham funções distintas, respectivamente, complemento verbal e complemento circunstancial. Assim o anúncio foi construído usando o estratagema de por os dois sintagmas a vista/a prazo”. (LEANDRO FERREIRA, 2000, p.116)

que incorporar o *equivoco* como elemento constitutivo da linguagem. (PICANÇO, 2006, p.179)

Os pontos de deriva referidos são os de equivocação, de deslizamento, de deslocamentos, de chiste, de surpresa, do inesperado, os que provocam um estranhamento do dizer em relação ao próprio dizer (MARIANI, 2007, p.225). Segundo a autora, grande parte do projeto teórico da AD consiste em trabalhar conceitualmente o fato de que inconsciente e ideologia encontram-se materialmente ligados na ordem significante da língua, de modo que “a língua é inatingível, pois nela se apresentam pontos de resistência à univocidade, resistência às tentativas de domesticação dos sentidos”. (p. 222).

Embora a AD reconheça haver pontos de deriva nos enunciados, há o reconhecimento do caráter formal da língua – lugar material onde se realizam os efeitos de sentido, conforme Gadet e Hak (1997, p.172). Todavia, com essa perspectiva teórica também se passa a compreender o fenômeno da linguagem não mais centrado apenas na língua, no nível lingüístico, mas no extralingüístico: o discurso. Por conseguinte, a língua é estrutura, não fechada em si mesma; por isso, está sujeita à história, ao ideológico e ao inconsciente e, logo, sujeita a falhas.

No artigo “Nas trilhas do discurso: a propósito de leitura, sentido e interpretação”, Leandro Ferreira (1988, p.204-205) argumenta que imperam nos domínios do estudo da lingüística três conceitos: transparência, univocidade, regularidade da língua. A transparência liga-se à concepção de língua como instrumento, veículo de pensamento; faltam-lhe, no entanto, o viés da historicidade e o conteúdo ideológico.

Na univocidade parece reinar uma sintonia perfeita entre formas e sentidos, de tal modo que parece haver uma correspondência estreita entre as estruturas e as interpretações. A regularidade é noção compatível com um mundo lógico reduzido; a língua é um conjunto homogêneo, cujos elementos estabelecem relações previsíveis e ordenadas. Parece não haver lugar nesses conceitos para o equívoco, para a ambigüidade ou o duplo sentido.

Quanto à ambigüidade, é produzida, segundo Gadet e Pêcheux (2004, p.32), pois “toda língua é afetada por uma divisão que se sustenta pela existência de um impossível, inscrito na própria ordem da língua”. De forma semelhante, Leandro Ferreira (1988, p.206) aborda o “efeito de opacidade inerente ao texto [...] é provocado pelo

encadeamento sintático que dá suporte e sentido às construções lingüísticas”. É pela língua que

o simbólico faz irrupção diretamente no corpo, as palavras tornam-se peças de órgãos, pedaços do corpo esfacelado que o ‘logófilo’ vai desmontar e transformar para tentar reconstruir ao mesmo tempo a história de seu corpo e a da língua que nele se inscreve [...] persegue sem trégua o laço umbilical que liga o significante ao significado, para rompê-lo, reconstruí-lo ou transfigurá-lo. (GADET; PÊCHEUX, 2004, p.45)

Leandro Ferreira (1999, p.61-62) lembra que a concepção de sintaxe como lugar de observação tem base teórica em Milner (1989), o qual estabelece três conceitos: dispositivo de língua, propriedade de língua e observatório. O conceito de dispositivo funciona na captação do que constitui o real da língua: a epistemologia do dispositivo que capta o real deve supor uma estrutura que comporte os furos, que admita a falta como constitutiva da língua. Por sua vez o conceito de propriedade da língua determina a atribuição de valores definidores da especificidade lingüística, e o conceito de observatório do discurso tem uma dimensão espacial e funciona como um lugar privilegiado de observação dos fenômenos da linguagem. Nesse sentido, a sintaxe é vista pela AD como observatório dos discursos, tendo em vista que permite uma análise e uma manipulação sintática dos enunciados.

Também a sintaxe, como lembra a autora (1999, p.62-63), mobiliza tanto a noção de organização implícita quanto a de construção teórica. Como organização implícita, não há língua sem sintaxe, pois a organização das palavras não é aleatória; como construção teórica, a sintaxe afasta desse nível mais usual e pode se aproximar do que é próprio da língua, na acepção de Milner (1989). Tem-se, então, a passagem da organização para a ordem da língua. Leandro Ferreira considera que é

possível jogar na sintaxe com o plano do imaginário (nível de organização da língua) e com o plano de simbólico ( ao nível da ordem do discurso). [...] tanto se pode brincar com as regras (dentro do seu ordenamento estabelecido), quanto se pode brincar sobre elas (buscando subvertê-las). (1999, p.64)

Assim, nas acepções do real da língua, do real da história, estão presentes os traços da incompletude e da não-sistematicidade inclusive no sujeito. Ainda que preservando a noção de sistema e de estrutura, há alterações caras à lingüística, o que se deve, em parte, ao atravessamento da psicanálise, levando em conta as faltas e as falhas da estrutura, e ao trabalho da ideologia, com seu ritual de assujeitamento, também não

isento de falhas. Por essas brechas e por essas bordas, entram em cena o equívoco, o sujeito do inconsciente e a contradição, as materialidades do próprio discurso.

Em *Discurso: estrutura ou acontecimento* Pêcheux reconhece o caráter estrutural do discurso ao concebê-lo como um sistema que se acessa e ao qual se desvela por suas falhas. Duas idéias fazem parte das formulações de Michel Pêcheux: a de que a língua é um sistema e possui, portanto, uma organização, o que justifica o vocábulo do título do livro “estrutura”, e a de que a língua é uma instituição social, logo um “acontecimento”, uma vez que o sentido que decorre dessa estrutura não é compreendido como uma unidade fixa, já que é histórico e, por isso, pode deslizar para outro. Assim, o discurso se dá no entrecruzamento desses dois caminhos. O caráter sistêmico e social forma a base do pensamento pecheuxtiano sobre os processos discursivos, levando-o a propor um novo objeto teórico – o discurso –, o qual funde a língua (como sistema), o sujeito e a história. Orlandi explica, embasada em Pêcheux (1975) que

a língua, ou melhor, as sistematicidades fonológicas, morfológicas e sintáticas são condições materiais de base sobre as quais se desenvolvem os processos discursivos, de tal forma que essas sistematicidades não existem como um bloco homogêneo de regras, separadas categoricamente: a fronteira entre o lingüístico e o discursivo é constantemente colocada em causa, a cada prática discursiva, pois essas condições materiais de base resultam, elas mesmas, da relação (historicamente determinada) com processos discursivos sedimentados. (1994, p.301)

No conceito de língua marca-se, também, a impossibilidade da completude da língua, com a elaboração do conceito de “alíngua” (MILNER, 1987). “Alíngua” é um termo lacaniano para explicar a falta; é aquilo que a língua não pode dizer. Assim, a “alíngua é, em toda língua, o registro que a consagra ao equívoco”, ou seja, é pela alíngua que se faz a incompletude da língua (p.15). Logo, a lingüística, tida como ciência autônoma, revela sua incompletude.

Por isso, o percurso seguido agora será a apresentação no quadro da Análise de Discurso do conceito de discurso e suas implicações como novo objeto de estudo, não mais puramente lingüístico, porque não é com a univocidade entre formas e sentidos que a AD trabalha, mas com uma língua estruturada no simbólico, que comporta também o não-sistematizado, o furo, a falha. É considerado a complexidade desse fenômeno da língua que o estudo se organiza: uma língua não transparente, em que não se garante mais o entendimento pleno apenas por meio do código. Assim, ao se afastar da noção estrita de língua como código, a AD convoca elementos exteriores, como os

interlocutores e o contexto histórico-social, significando, desse modo, que a língua é constituída da exterioridade, a qual desestabiliza o código.

## **2.2 Discurso: um ponto de encontro entre língua, sujeito e ideologia**

A reflexão sobre a língua – no item 2.1 – apontou para o que determina a ordem da língua: a noção do real. Também foi visto que, para a AD, o que importa é a língua como forma material: “é a ordem da língua enquanto sistema significante material” (ORLANDI, 1996, p. 45). Dizendo de outro modo, o simbólico está sujeito a múltiplos efeitos de sentidos, os quais têm, no real da língua, no equívoco, a possibilidade de emergência. Continuando esse percurso de reflexão sobre o nosso objeto de estudo, trataremos nesta seção o conceito de discurso. Na perspectiva teórica que nos propusemos trabalhar, considera-se que é impossível tratar do discurso sem tratar do sujeito e da ideologia.

O conceito de discurso, para Pêcheux e Orlandi, é “efeito de sentido entre interlocutores”. Nessa definição, temos alguns dos elementos que dão sustentação à teia de sentidos que constituem a AD. Quando pensamos em efeito de sentido, percebemos que o discurso não é a materialidade, mas, sim, um efeito que está limitado por ela, o que impede o afloramento de qualquer sentido, mas não controla quais sentidos se movimentam entre as porosas fronteiras dessa materialidade.

Para compreender discurso como um objeto do qual se ocupa uma disciplina específica, é necessário compreender que “não é a língua, nem o texto, nem a fala” (FERNANDES, 2005, p.20). Discurso é lugar em que o lingüístico e o social se articulam; é no discurso que o homem constrói identidades, pois “significa o mundo e se significa, e a relação mundo-linguagem se assenta na ideologia” (ORLANDI, 1996a, p.28). Desse modo, o discurso não pode ser mais um objeto de análise somente lingüística, visto sua relação com a exterioridade.

Seguindo preceitos de Pêcheux (1997, p.82), o discurso não é transmissão de informação, uma vez que se distancia do esquema de comunicação<sup>13</sup>: emissor, receptor

---

<sup>13</sup> Um remetente envia uma mensagem a um destinatário; esta mensagem, para ser eficaz, requer um contexto a que se refere, apreensível pelo remetente e pelo destinatário, um código, total ou parcialmente

e canal na linha teórica de Jakobson (1969). Com base nos estudos<sup>14</sup> de Benveniste, Bakhtin e Pêcheux compreende-se que a comunicação não se reduz a um esquema tão simplificado.

Para Benveniste, o sentido só existe na discursividade, ou seja, para haver discurso é preciso considerar a língua um funcionamento, num determinado contexto de enunciação. A constituição do discurso, na concepção benvenistiana, realiza-se pelo sujeito que se apropria da língua para fazer significar num eu, aqui e agora; dizendo de outro modo, a existência do sujeito é que dá condições para a língua existir e se realizar. Entretanto, esse domínio do sujeito sobre o seu dizer confere-lhe a característica de onipotente, homogêneo e consciente. Embora o sujeito ocupe lugar privilegiado no discurso, a sua subjetividade acentua o plano lingüístico, e a intersubjetividade é que vai determinar o dialógico da língua. É nesse sentido que trazemos Benveniste, para justificar por que a sua teoria não é produtiva para a análise que nos propomos a fazer, principalmente no que diz respeito às posições assumidas pelo sujeito no discurso.

Por sua vez o conceito de língua em Bakhtin está atrelado ao dialógico, como produto da alteridade existente entre duas consciências socialmente organizadas. Segundo o autor, “não basta colocar face a face dois *homo sapiens* quaisquer para que os signos se constituam. É fundamental que esses dois indivíduos estejam socialmente organizados, que formem um grupo só: só assim um sistema de signos pode constituir-se”. (BAKHTIN, 1997, p. 35).

A especificidade dessa formulação de Bakhtin reside no fato de que o material social de cada signo é criado pelo homem e, no seu uso prático, a língua é inseparável do conteúdo ideológico ou relativo à vida. Embora Bakhtin proceda uma crítica a Saussure, que apresentou seus estudos da língua em sua forma sistêmica, isso também se aplica a Benveniste, sobretudo ao afirmar que a verdadeira substância da língua é constituída pelo fenômeno social da interação verbal, realizada por meio das

---

comum a ambos, e um canal físico que os capacite a entrar e permanecer em comunicação (BARROS 2005, p.28).

<sup>14</sup> Com as contribuições dos estudos de Benveniste instala-se a subjetividade na língua, bem como a reciprocidade dos papéis do eu e tu. Bakhtin desenvolveu estudos procurando mostrar que a interação verbal é a realidade fundamental da linguagem; os participantes de uma comunicação vão se modificando, vão se construindo na comunicação. Assim, os sujeitos da comunicação não são dados previamente, mas constroem-se no diálogo, como também constroem as relações intersubjetivas e a subjetividade. São sujeitos, assinala a autora, substituídos por diferentes vozes que os fazem sujeitos históricos e ideológicos (BARROS, 2005, p.43)

enunciações, ou seja, nenhuma significação é independente da posição que o sujeito ocupa na luta de classes. A ideologia, para Bakhtin, está no signo.

Desse modo, reconhece-se a significativa importância de Bakhtin nos estudos da linguagem, antes mesmo de Benveniste romper com o estruturalismo saussureano, dentre tantas contribuições, especialmente pela formulação do signo ideológico. Cabe, entretanto, esclarecer que, apesar de Bakhtin trazer para o estudo da língua diferentes indivíduos inscritos no social, o que propomos para nossas análises é o estudo da ideologia no campo do discurso pelo viés do sujeito inscrito num lugar social e, portanto, considerado um efeito, bem diferente do indivíduo como figura em Bakhtin.

Para Pêcheux, o termo “discurso”, substituí com mais propriedade o ‘D’, seqüência verbal emitida, pois a mensagem considerada pela teoria da informação como transmissão de informação é “efeito de sentido” (1997, p.82), pois considera que “A [emissor] e B [receptor] designam lugares determinados na estrutura de uma formação social”, e que esses “lugares estão representados nos processos discursivos”. O autor trabalha com a hipótese sociológica segundo a qual esses lugares são marcados no interior da esfera da produção econômica: os lugares do patrão, do funcionário, do operário são marcados por propriedades diferenciais determináveis. Entretanto, acrescenta que, “o lugar se encontra representado, isto é, presente, mas transformado”; o que funciona nos processos discursivos “é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem, cada um a si e ao outro, a imagem que fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro” (PÊCHEUX, 1997, p.82).

Os estudos de Pêcheux demonstram que os interlocutores estabelecem um jogo de imagens que depende da comunicação, de modo que a imagem que o sujeito-falante faz de si mesmo, a imagem que o sujeito-ouvinte faz do sujeito-falante, a imagem que o sujeito-falante faz de si mesmo e a imagem que o sujeito-ouvinte faz do sujeito-falante constroem as imagens e os simulacros intersubjetivos. Assim, ao enunciar o emissor ajusta o código de acordo com a imagem que tem de seu destinatário, e este por sua vez de acordo com a imagem que tem de seu interlocutor, estabelecendo a intersubjetividade como prerrogativa para escolhas do código.

Para Pêcheux (1997, p.77), um discurso é “sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas”, ou seja, o que diz o enunciador tem sentido conforme o lugar que ele ocupa, pois o discurso, “deriva da estrutura de uma ideologia política, correspondendo, pois, a um certo lugar no interior de uma formação social dada”. Nesse sentido, não é de um mundo real que o discurso trata, mas de um mundo “apreendido,

trabalhado pela linguagem [...] um mundo para alguém”. (ORLANDI, 1996a, p. 28), ou seja, o sentido

de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe 'em si mesmo' (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico, no qual são produzidas (isto é, reproduzidas). (PÊCHEUX, 1995, p.160)

Vemos, portanto, em funcionamento palavras vinculadas às formações discursivas, palavras e enunciados que revelam lugares socioideológicos assumidos pelos sujeitos falantes. É no discurso que se observam as práticas discursivas, que são processos de subjetivação, de construção da realidade, pois as relações de linguagem são relações de sujeitos, de homens expressando-se, produzindo sentidos, como sujeitos e como membros da sociedade.

Fernandes (2005, p.21-22) exemplifica a questão do seguinte modo: se observarmos a significação da palavra “invasão” para os defensores e os contestadores dos sem-terra veremos que “invadir” tem sentidos diferentes e peculiares para esses. Sujeitos e sentidos produzidos em decorrência da ideologia. É por essa razão que o discurso é considerado na AD como “instanciação do modo de se produzir a linguagem, isto é, no processo discursivo se explica o modo de existência da linguagem que é social” (ORLANDI, 1996b, p.26).

O discurso, dessa forma, destaca o modo de funcionamento da linguagem: “não é integralmente lingüístico, uma vez que dele fazem parte as condições de produção, que representam o mecanismo de situar os protagonistas e o objeto do discurso” (ORLANDI, 1996b, p.117). Nessa perspectiva teórica, “as palavras, os textos, são partes de formações discursivas que, por sua vez, são partes de formação ideológica”. As formações discursivas “determinam o que pode e deve ser dito a partir de uma posição dada em uma conjuntura dada, assim é que se considera o discurso social” (ORLANDI, 1997b, p.158).

Por essa razão, Leandro Ferreira (1999, p.64) considera o discurso além “do funcionamento lingüístico (ordem interna)”, pois nele são observadas “as condições de produção em que se realiza (ordem externa)”, uma vez que o que o caracteriza é o traço singular da materialidade, que é, ao mesmo tempo, lingüística e histórica. Ao considerar a materialidade do discurso, ponto de existência da linguagem, a AD estabelece um diferencial com a lingüística tradicional: esta pauta suas análises a partir das relações internas do sistema, no nível do léxico, da frase ou do texto, ao passo que aquela, de

uma perspectiva sócio-histórico-ideológica, institui o discurso como objeto lingüístico-histórico.

Orlandi (1996a, p.54) especifica que texto, do ponto de vista de sua apresentação empírica, é um objeto com começo, meio e fim. Entretanto, se considerado como discurso, reinstala-se imediatamente sua incompletude, pois não é unidade fechada, visto ter relações com outros textos, como os sentidos referidos a outros discursos, e daí que extrai sua identidade, (p.30-31). Assim, o discurso é “lugar de jogo de sentidos, de trabalho da linguagem, funcionamento da discursividade” (1983<sup>15</sup>-1996a<sup>16</sup>, p.61). A despeito da afirmação, Leandro Ferreira (2005, p.71) acrescenta que, se o discurso fosse homogêneo e completo, não haveria espaço por onde o sentido transbordar, deslizar, desviar, ficar à deriva. Assim, no discurso o sujeito depara-se com uma língua que comporta “surpresas” (LEANDRO FERREIRA, 1998, p.205), como a ambigüidade, o equívoco, a contradição, a ideologia, terreno em que os três postulados citados anteriormente não imperam.

Assim, as noções trazidas sobre discurso até aqui são tomadas com implicações para a produção de sentido, pois é com essa virtualidade da língua que caracteriza o discurso que o sujeito vai se deparar, uma vez que é o lugar em que se observa o modo de funcionamento da língua, relacionada ao sujeito afetado pela história, pelo social, pelo ideológico e pelo inconsciente.

Um discurso remete a outro, diante do qual há uma resposta direta ou indireta. Com essa idéia, Pêcheux (1997, p.77) refere-se ao fato de que o processo discursivo não tem, início, pois “o discurso se conjuga sempre sobre um discurso prévio, ao qual ele atribui o papel de matéria-prima”.

Todo discurso, para Pêcheux (1997), deveria ser tomado como estrutura e acontecimento discursivo, uma vez que há o surgimento do enunciado num determinado espaço/tempo, de acordo com a posição enunciativa, o que o torna um evento único, um acontecimento. Nas palavras de Pêcheux, o enunciado é

atravessado por uma divisão discursiva entre dois espaços: o da manipulação de significações estabilizadas, normatizadas por uma higiene pedagógica do pensamento, e o de transformações do sentido, escapando a qualquer norma estabelecida a priori, de um trabalho do sentido sobre o sentido, tomados no relançar indefinido das interpretações. (1997, p. 51)

---

<sup>15</sup> Linguagem e funcionamento.

<sup>16</sup> Interpretação; autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico.

Essa fronteira entre os dois espaços é “difícil de determinar na medida em que existe toda uma zona intermediária de processos discursivos”, uma vez que “as propriedades lógicas dos objetos deixam de funcionar: os objetos têm e não têm esta ou aquela propriedade, os acontecimentos têm ou não têm lugar, segundo as construções discursivas nas quais se encontram inscritos”. (PÊCHEUX, 1997, p. 52). Assim, todo arranjo discursivo-textual está intrinsecamente exposto ao equívoco da língua, pois “todo enunciado é suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar para um outro” (PÊCHEUX, 1997, p. 53). É no espaço, nos pontos de deriva que oferecem lugar à interpretação que se trabalha a análise do discurso (PÊCHEUX, 1997, p.53), ou seja, é na dispersão dos enunciados que se encontra o objeto de estudo da AD.

Refletir, então, sobre como o sujeito elabora processos de sentido ao se deparar com o discurso é o que nos propomos a seguir. Passaremos a estudar um sujeito que significa inscrito na história, num sistema lingüístico, concebido como um sistema significante, capaz de falhas e afetado pela história e pelo inconsciente; um sujeito sob o viés das interlocuções entre a psicanálise e a lingüística, noção de sujeito que a AD vem singularizar em vários aspectos.

### **2.3. Sujeito, história e ideologia**

Anteriormente afirmamos que a linguagem é uma importante forma material da ideologia, de modo que os embates ideológicos ocorrem no funcionamento da linguagem. Não há, portanto, um discurso ideológico, pois todos o são. Para dar suporte ao argumento buscamos demonstrar as diversas faces que o conceito de “ideologia” vem adquirindo ao longo dos tempos nas vozes de autores que tendem a apreender os possíveis efeitos de sentido trazidos por esta palavra.

Marx e Engels em *A ideologia alemã* (1974), pensaram a ideologia como a busca pelo poder, ou seja, os homens, organizados em classes sociais, construíram a história da humanidade por meio de processos de perda, domínio e manutenção desse poder. A história da humanidade é, pois, o resultado de lutas de classes, como consequência do desejo de dominação do homem pelo homem. Marx e Engels (1974) partem do pressuposto de que, se os homens estão divididos em classes e se uma classe é, em relação à outra, dominante, a classe dominante, com o objetivo de permanecer

com esse *status* e por possuir os meios para a (re)produção das idéias de seu tempo, imporia seu conjunto de pensamentos e representações da sociedade à classe dominada.

Segundo Guedes (1996), em sua obra, Marx e Engels apresentam uma teoria materialista de ideologia que enfatiza duas idéias: primeiro, que ideologia é uma representação do mundo do ponto de vista da classe dominante, que detém os meios de produção; segundo, que essa representação do mundo é necessariamente distorcida porque representa os interesses da classe dominante, não os da humanidade como um todo, isto é, a ideologia tem um papel importante na manutenção das relações de dominação. Assim, a ideologia é vista como uma projeção na consciência das pessoas, de idéias produzidas por suas práticas, uma vez que se apropria da aparência do real, dando às pessoas a impressão de autonomia e independência.

O termo “ideologia”, para Marx e Engels, apresenta-se como imposição do pensamento de uma classe a outra, com o objetivo de ocultar a realidade, de modo que a classe dominada aceite sua situação de dominação. Assim, procuraram demonstrar que a sociedade capitalista possui uma tendência a universalizar seus pensamentos segundo o interesse da classe dominante. Nesse sentido, afirmam:

Os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes [...]. A classe que dispõe dos meios de produção material dispõe igualmente dos meios de produção intelectual; de tal modo que o pensamento daqueles a quem é recusado os meios de produção intelectual está submetido igualmente à classe dominante. Os pensamentos dominantes são apenas a expressão ideal das relações materiais dominantes concebidas sob a forma de idéias e, portanto, a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante; dizendo de outro modo, são as idéias e, portanto, a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante; dizendo de outro modo, são as idéias do seu domínio”. (MARX; ENGELS, 1974, p.55 e 56)

Com base em Althusser, na sua obra *Aparelhos ideológicos do Estado* (1992), observamos que o termo “ideologia” apresenta outra significação. A luta de classes atravessa o modo de produção (relações econômicas) em seu conjunto; desse modo passa por aquilo que o filósofo denominou de “Aparelhos ideológicos de Estado”. Althusser afirma que os aparelhos ideológicos, desde cedo, agem sobre o indivíduo modelando-o e preparando-o para viver na sociedade com valores e normas impostas, mas a ação dessa ideologia é tão forte que toda essa coerção dissimula-se e torna-se aparentemente normal. Essa coerção começa desde o primeiro aparelho ideológico, a família, e perpassa por praticamente toda a vida, por meio da escola, da Igreja, da mídia, das artes, ou seja, toda essa ação prepara – e muito bem – o cidadão ideal para os detentores do poder.

Para Althusser, não importa se as instituições que funcionam como aparelhos ideológicos do Estado são públicas ou privadas; o importante é que funcionam sobretudo “através de ideologia” (1992, p.145). O aparelho ideológico de Estado a que o autor se refere está em grande parte sob domínio da sociedade civil. O Estado possui o seu próprio aparelho ideológico, quando as agências ideológicas são de sua propriedade. Contudo no capitalismo contemporâneo a maioria das instituições ideológicas – a imprensa, as escolas, as Igrejas – são de propriedade privada. Assim, na teoria althussuriana, o Estado é apenas uma das instituições pela qual a classe dominante legitima seu poder e a sociedade como um todo se organiza e se reproduz. O filósofo faz uma distinção entre o “aparelho de Estado” de Marx e Engels e “aparelhos ideológicos de Estado”<sup>17</sup>: “o Aparelho repressivo de Estado ‘funciona pela violência’, os Aparelhos Ideológicos de Estado funcionam pela ‘ideologia’”. (ALTHUSSER, 1992, p.46). Nas palavras de Althusser:

Lembremos que na teoria marxista, o Aparelho de Estado (AE) compreende o Governo, a Administração, o Exército, a Polícia, os Tribunais, as Prisões, etc., que constituem aquilo a que chamaremos a partir de agora o Aparelho repressivo de Estado. Repressivo indica que o Aparelho de Estado em questão ‘funciona pela violência’ – pelo menos no limite (porque a repressão, por exemplo administrativa, pode revestir formas não físicas). [...] Designamos por Aparelhos Ideológicos de Estado um certo número de realidades que se apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas. (1992, p. 42-43)

Assim, Althusser propõe que a “ideologia interpela os indivíduos enquanto sujeitos” (1992, p. 93), de forma que sempre constituirá o comportamento social e lingüístico dos indivíduos, o que faz e faz isso indistintamente, recrutando a todos. “Os indivíduos são sempre já sujeitos”, (1992, p. 98), pois, mesmo antes de nascerem, já estão predeterminados a se identificarem com determinados sujeitos ideológicos, em razão do sexo, do comportamento, da crença religiosa. Logo, é nos aparelhos ideológicos que o autor acredita encontrar o lugar da submissão espontânea, o funcionamento da ideologia. Compreendendo-a, pois, a ideologia como contínua, conseqüentemente, como constituinte do sujeito, e destaca que sempre interpelará os

---

<sup>17</sup> Para Althusser constituem-se como sendo “aparelhos ideológicos de Estado” (AIE) as seguintes instituições: o AIE religioso (diversas Igrejas existentes), o AIE escolar (escolas públicas e particulares), o AIE familiar, o AIE jurídico, o AIE político, o AIE sindical, o AIE da informação (imprensa, televisão, etc.) e o AIE cultural composto pelas atividades artísticas e desportivas (ALTHUSSER, 1992).

indivíduos enquanto sujeitos e, por isso, passa a ser um elemento constitutivo da subjetividade, não mais em relação a si mesma.

Para Marcondes Filho (1993), as críticas feitas à teoria é de que todo o pensamento althusseriano trata dos aparelhos ideológicos do Estado, revelando uma visão reduzida do processo ideológico. Contudo, ideologia é somente a articulação mental de idéias e interesses de uma determinada classe.

É Michel Pêcheux que, ao longo de sua obra, reterritorializa o conceito de ideologia e traça os contornos com os quais a AD trabalha. Os conceitos estabelecidos por Pêcheux não são inovadores, uma vez que partem das pesquisas propostas por Marx e Althusser, mas a eles faz um deslocamento de sentidos.

De Marx advém à visão do materialismo<sup>18</sup> histórico, que compreende a história real dos homens com base nas condições materiais nas quais eles vivem, ou seja, pelo materialismo histórico passamos a compreender, segundo Chauí (2003, p.231), que as mudanças históricas não resultam de ações individuais ou de grupos de indivíduos, mas de lentos processos sociais, econômicos e políticos baseados na forma assumida pela propriedade dos meios de produção e pelas relações de trabalho. Por sua vez, de Althusser Pêcheux reporta-se à noção de que as classes sociais mantêm e perpetuam a ideologia, por meio dos AIEs, uma vez que são essas instituições que colocam em jogo práticas associadas a lugares ou a relações de lugares que remetem à relação de classe.

Embasado nessas perspectivas teóricas, Pêcheux rearticula o conceito de ideologia procurando demonstrar o importante papel que representa no processo da produção dos sentidos. Assim, a teoria pechetiana (1995, p.166) postula a inseparabilidade de ideologia e discurso, visto que se deve “conceber o discurso como um dos aspectos materiais do que chamamos de materialidade ideológica”; assim, “a espécie discursiva pertence ao gênero ideológico”. É por meio desse movimento de ressignificação que Pêcheux amplia as fronteiras da própria ciência da linguagem, uma vez que acredita que a ideologia é constitutiva tanto do sujeito quanto da própria língua. Revisemos quatro pontos importantes apontados por Pêcheux em *Semântica e discurso* (1995, p.144-146):

---

<sup>18</sup> Materialismo porque somos o que as condições materiais (as relações sociais de produção) nos determinam a ser e pensar. (CHAUI, 2003, p.386). A autora explica que o materialismo de Marx são as relações sociais de produção econômica, conceito que se opõe ao idealismo hegeliano, para o qual a força que move a história é a idéia, o espírito, a consciência.

- a) A Ideologia não é homogênea, única e particular, não se impõe de maneira igual a sociedade, como espaço anterior a luta de classes;
- b) A realização da ideologia da classe dominante não se realiza sem conflitos dentro dos AIEs. Assim é impossível atribuir a cada classe sua ideologia, uma vez que não se vive previamente a luta de classes;
- c) Os Aparelhos Ideológicos do Estado não são a expressão da dominação da ideologia dominante, mas são lugar e meio de realizações, é pela instalação dos AIEs que a ideologia da classe dominante é realizada e se realiza, que se torna dominante; logo a ideologia da classe dominante faz uso dos AIEs para perpetuar, reafirmar e conseguir novos adeptos;
- d) Os AIEs não são puros instrumentos da classe dominante, máquinas ideológicas que reproduzem pura e simplesmente as relações de produção existentes, mas são simultaneamente e contraditoriamente o lugar e as condições ideológicas da transformação das relações de produção. Logo, todos os aparelhos ideológicos do Estado contribuem de maneira igual para a reprodução das relações de produção e para sua transformação.

Assim, Pêcheux cunha o termo “ideologia em geral” (1995, p.151) por acreditar que a ideologia não se processa somente nos aparelhos ideológicos do Estado, mas se caracteriza em uma “estrutura e um funcionamento” que permite pensar “o homem como animal ideológico”. O autor (1995, p.152) justifica que “é no interior desse processo natural-humano que a Ideologia é eterna”. Contudo, lembra que o caráter ideológico está dissimulado no inconsciente, o que produz o efeito de evidência, como comentamos na seção anterior, de modo que a ideologia é constitutiva do sujeito, vista como prática.

Logo, para a teoria em estudo, ideologia é mais do que conjunto de representações, de visões de mundo, uma vez que não há realidade sem ideologia, pois a prática significativa aparece como efeito da relação necessária do sujeito com a língua e com a história. São as imagens ou as representações dos sujeitos ideologicamente afetados que relacionam os significados ao mundo. O fundador da Análise de Discurso teoriza, portanto, como a linguagem está materializada na ideologia e como se manifesta na linguagem. Assim, compreende o sentido como sendo regrado pelas práticas humanas, num determinado espaço e tempo. E é o discurso o observatório da relação língua/ideologia. Dessa forma, as palavras não têm um sentido ligado a sua literalidade, uma vez que há uma relação direta entre língua e ideologia, a qual aparece no dizer concreto de cada sujeito. A ideologia se faz presente quando

entre as inúmeras possibilidades de formulação, os sujeitos dizem x e não y, significando, produzindo-se em processos de identificação que aparecem como se estivessem referidos a sentidos que ali estão, enquanto produtos da relação evidente das palavras e coisas. Mas, como dissemos, as palavras refletem sentidos de discursos (s) já realizados, imaginados ou possíveis. (ORLANDI, 2001b, p. 67).

Portanto, a complexidade da conceitualização do sujeito se instaura, porque o sujeito afeta a língua e, ao mesmo tempo, sofre coerções, não só do sistema lingüístico, mas também, do momento histórico-ideológico que vive. Assim, o sujeito é “duplamente afetado: em seu funcionamento psíquico, pelo inconsciente, em seu funcionamento social, pela ideologia”. (INDURSKY, 2000, p.1).

Segundo Pêcheux (1988), o funcionamento da ideologia consiste no assujeitamento ideológico, que conduz a pessoa a acreditar que por sua livre vontade, pode se colocar, sob a forma discursiva, sem se dar conta de que a língua funciona ideologicamente, pelo pré-construído. A materialização dos sentidos pressupõe um sujeito que enuncia não na sua individualidade, pois, para Pêcheux e Fuchs, o sujeito é interpelado pela ideologia, “de tal modo que cada um seja conduzido, sem se dar conta, e tendo a impressão de estar exercendo sua livre vontade, a ocupar o seu lugar em uma ou outra das duas classes sociais antagônicas do modo de produção”. (1997, p.165-166)

A ilusão de um sujeito livre se assenta, para Orlandi, no desconhecimento de um duplo movimento de constituição do sujeito. É preciso, pois, considerar num primeiro momento do processo de constituição do sujeito

a interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia. Essa é a forma de assujeitamento que, em qualquer época, mesmo que modulada de maneiras diferentes, é o passo para que o indivíduo, afetado pelo simbólico, na história, seja sujeito, se subjetive. É assim que podemos dizer que o sujeito é ao mesmo tempo despossuído e mestre do que diz. (ORLANDI, 2007, p.12)

Nesse primeiro momento, o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia, pelo simbólico, pela história. Diz-se, então, que é, ao mesmo tempo, despossuído e mestre de si. A forma sujeito, que resulta dessa interpelação pela ideologia, é uma forma-sujeito histórica, explica Orlandi. No segundo momento,

o Estado, com suas instituições e as relações materializadas pela formação social que lhe corresponde que individualiza a forma-sujeito histórica, produzindo diferentes efeitos nos processos de identificação, leia-se de individualização do sujeito na produção dos sentidos. Portanto o indivíduo, nesse passo, não é unidade de origem, mas o resultado de um processo, um constructo, referido pelo Estado. (ORLANDI, 2007, p.13).

Nesse momento, o Estado, com suas coerções, afeta a forma-sujeito histórica e determina o modo como esse sujeito assumirá sua forma individual concreta. Orlandi (2001b, p.51) explica que o modo de interpelação do sujeito capitalista pela ideologia é diferente do modo de interpelação do sujeito medieval. Com a transformação das

relações sociais, o sujeito teve de tornar-se seu próprio proprietário, dando surgimento ao sujeito de direito<sup>19</sup>, com sua vontade e responsabilidade. Se, no período medieval, a interpelação do sujeito se dava de fora para dentro e era religiosa, agora a interpelação do sujeito capitalista dá lugar a uma interpelação menos explícita, do homem por meio das leis, com seus direitos e deveres. Assim, afirma Orlandi, a idéia é de um sujeito capitalista<sup>20</sup> “livre em suas escolhas”, contudo, embora não se aperceba, está submetido ao Estado e às leis. Em conseqüência, há uma determinação do sujeito, mas, ao mesmo tempo, há processos de individualização do sujeito pelo Estado, uma vez que a liberdade de todo sujeito está demarcada pelo limite imposto pelas leis e por um discurso que o submeterá ao desejo do Outro. (ORLANDI, 2001b, p.52)

Portanto, as posições assumidas manifestam, representam, as posições ideológicas, razão por que a liberdade não passa de um efeito imaginário, produzido pela ideologia. Há uma imbricação entre discurso e ideologia que legitima a condição do sujeito enquanto múltiplo; assim, essa individualização não faz do sujeito um ser dotado de vontades e intenções, livre do assujeitamento ideológico e totalmente consciente de seus atos e suas palavras, pois ocorre exatamente o contrário, ou seja, o funcionamento dessas relações imaginárias corrobora com a tese do assujeitamento ideológico para a constituição e instituição do sujeito e do sentido no discurso.

Destarte, o horizonte do sujeito é o outro, compreendido não só como destinatário – o sujeito para quem se planeja e se ajusta a fala no plano intradiscursivo – , mas também envolve outros discursos historicamente já construídos – o interdiscurso – que emergem em seu dizer. Assim, a noção de sujeito, para Orlandi (1996a, p.68), justifica-se como sendo “não uma forma de subjetividade, mas um lugar, uma posição discursiva”.

Dessa forma, para a AD, o sujeito de linguagem, além de histórico, social, é descentrado: histórico, porque não está alienado do mundo que o cerca; social, porque não é o indivíduo, mas aquele apreendido num espaço coletivo; descentrado, porque, “é afetado pelo real da língua e também pelo real da história, não tendo o controle sobre o modo como elas o afetam” (ORLANDI, 2001b, p.20). Também por não ser origem, não ser centro, uma vez que “se faz em um movimento de entrega e de resistência”

---

<sup>19</sup> Segundo Orlandi (2001, p.51), “não é uma entidade psicológica, ele é efeito de uma estrutura social bem determinada: a sociedade capitalista”.

<sup>20</sup> A sociedade capitalista produziu um sujeito narcísico, centrado no eu; também o capitalismo produziu novas formas de laço social: a idéia de individualismo e de autonomia e produziu um sujeito que se julga soberano em suas ações. (RADAELLI, 2007, p.60-70)

(ORLANDI, 1996a, p.27). Assim, o discurso é, para Orlandi (1998a, p.17), “ideologicamente marcado, logo regulável, submetido à história, não brotando magicamente de uma essência de um sujeito”, pois o sujeito é posição, e essa posição não é indiferente à história, pois deriva de relações ideológicas.

Silva (1994, p.101), afirma que insistir sobre o *status* constituído do sujeito, sujeito-ideológico, é começar a desconstruir algumas das velhas antinomias que permeiam o pensamento ocidental (sujeito e objeto, estrutura e agência, liberdade e determinismo, teoria e prática) não para negar ou destruir a possibilidade do conhecimento ou a liberdade ou a ação intencional.

As posições são entendidas, de acordo com Orlandi (1988a, p.53), como representatividade de um lugar em que os sujeitos estão inscritos na estrutura de uma formação social. As posições-sujeito correspondem a diferentes formações discursivas, já que o sujeito, do ponto de vista ideológico, não é homogêneo, e a ideologia “não é uma máquina lógica, sem descontinuidades, contradições” (ORLANDI, 1988a, p.54). Assim, “o sujeito é afetado por ela, mas como é um ritual que falha o sujeito ao experimentar o mundo e a linguagem pode permanecer ou romper limites” (2001, p.103).

O sujeito rompe limites porque as determinações (histórica e ideológica) não são mecânicas, nem automáticas; a relação do sujeito com a exterioridade não é direta e passa pelo jogo das formações imaginárias relativas às condições de produção. Logo, esse sujeito pode ser agente de práticas sociais, mas sempre constituídas pela ideologia, porque, nas palavras de Pêcheux (1997, p.167), “a ideologia interpela os indivíduos em sujeito”. O processo de resistência estabelece-se quando o sujeito constrói um outro lugar de discurso, no qual se (re) significa o que ficou de fora do discurso (ORLANDI, 1998a, p.17); é nesse momento que, embora o sujeito sofra uma determinação, é capaz de criatividade na linguagem. Contudo, mesmo no processo de resistência, o sujeito já o faz determinado por esse lugar social, ideológico. Desse modo, Leandro Ferreira explica que o sujeito

não é totalmente livre, dado o próprio modo de sua constituição, nem é totalmente determinado por mecanismos exteriores. Ele estabelece uma relação ativa no interior de uma dada formação discursiva; assim como ele é determinado, ele também a afeta e a modifica em sua prática discursiva. (2000, p.23)

Esse sujeito, por um lado, não é a origem de seu dizer, uma vez que é assujeitado à ideologia dominante e afetado inconscientemente pelos saberes próprios

de uma determinada Formação Discursiva, na qual se inscreve prioritariamente; por outro, é um sujeito responsabilizado juridicamente pelo discurso que produz. O sujeito é, portanto, ao mesmo tempo, assujeitado a elementos exteriores e individualizado pelo Estado, o que lhe exige coerência, unidade e autocontrole em sua vida social.

Assim, tendo em vista que a ideologia é efeito da relação do sujeito com a língua e com a história, há uma “interpelação do indivíduo em sujeito” (ORLANDI, 1996a, p.48), pois, ao entrar na instância da formulação, abrange as intenções, “já tem sua posição determinada e [...] está sob efeito da ilusão subjetiva, funcionando, aí, em nível imaginário, afetado pela vontade da verdade, pelas suas intenções, pelas evidências de sentido e pela ilusão referencial (a da literalidade)”. (p.50).

Todo sujeito, dessa forma, é sempre e já interpelado pela ideologia, e essa interpelação se dá por processos inconscientes no próprio discurso. Como visto anteriormente, a própria ilusão do sujeito acreditando-se sujeito e origem de seu discurso, que é denominada por Pêcheux de “efeito Münchhausen”, é o efeito da recrutação/interpelação ideológica. O sujeito, ao ser interpelado por determinada ideologia, submete-se a um processo de identificação, já que os sentidos de determinada ideologia, em detrimento de outras, são evidentes para ele. E a evidência do sentido é um dos pontos cruciais se pensarmos a ideologia para a AD, visto que é na evidência dos sentidos que se dá o funcionamento da ideologia. Nas palavras de Chauí, a ideologia opera de modos variados, isto é, opera “a produção do imaginário social”, porque

[as] representações, normas e valores formam um tecido de imagens que explicam toda a realidade e prescrevem para toda a sociedade o que ela deve e como deve pensar, falar, sentir e agir. A ideologia assegura, a todos, modos de entender a realidade e de se comportar nela ou diante dela, eliminando dúvidas, ansiedades, angústias, admirações, ocultando as contradições da vida social, bem como as contradições entre esta e as idéias que supostamente a explicam e controlam. (advém a certeza dos sentidos em um texto) (2003, p.175)

Logo, discurso e sujeito representam os efeitos da ideologia no funcionamento da língua. A noção de imaginário é entendida pela AD por não haver uma relação direta entre mundo e linguagem, entre palavra e coisa, ou seja, embora não seja direta, funciona para o sujeito com se fosse; o sujeito tem um efeito de evidência, uma ilusão referencial. Orlandi (1996a, p.32) explica que no conceito de imaginário, ao transformar o signo em imagem, há uma perda do seu significado, um apagamento, como unidade cultural e histórica, o que produz um efeito de transparência. É essa relação que

demonstra a eficácia do imaginário, capaz de determinar transformações nas relações sociais e de construir práticas. Disso decorre, portanto, a ilusão do sujeito como origem e a noção da transparência da linguagem e dos sentidos. Assim,

em um primeiro momento temos a interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia. Essa é a força do assujeitamento que, em qualquer época, mesmo que modulada de maneiras diferentes, é o passo para que o indivíduo, afetado pelo simbólico, na história, seja sujeito, se subjetive. [...] afetado pelo simbólico o indivíduo é interpelado em sujeito. A forma sujeito, que resulta dessa interpelação pela ideologia é uma forma-sujeito histórica com sua materialidade. (ORLANDI, 2007, p.12)

A fundação da AD é marcada, portanto, pela presença de um sujeito que deixa de ser o centro e origem do seu dizer, passando a uma categoria que funciona como efeito produzido pela ideologia no discurso.

Assim, instauramos a problemática de nossa pesquisa ao reconhecer que a ideologia rege o dizer do sujeito. Com base nessa premissa, tomamos o discurso como produção de um sujeito dotado de inconsciente e ideológico, determinado pela exterioridade; por isso, recusa-se toda suposição de um sujeito intencional que está na origem do seu dizer. Temos que o sujeito, por meio do seu discurso, evidencia suas relações de sentido, baseadas em suas concepções ideológicas, mesmo não tendo consciência disso. É essa característica que norteará a análise do *corpus*.

### 2.3.1 O atravessamento da psicanálise na concepção de sujeito da AD

Articular as três regiões com a psicanálise significa reconhecer que a teoria psicanalítica afeta a AD na medida em que esses estudos exerceram influência na construção do conceito de sujeito. O conceito de sujeito homogêneo sofre alterações segundo os estudos do inconsciente por Freud, uma vez que o homem está dividido entre o consciente e inconsciente. Com os estudos freudianos, verifica-se que o sujeito passa a ser concebido com características bastante singulares – clivado, assujeitado, submetido ao inconsciente –, ou seja, com Freud (1920), vem à tona a terceira ferida narcísica<sup>21</sup>: o homem não é mais o centro de si mesmo, uma vez que inconsciente se põe

---

<sup>21</sup> Termo cunhado por Sigmund Freud para descrever as grandes desilusões da humanidade, denominadas de “feridas narcísicas”. Para o psicanalista, os homens foram feridos três vezes, uma vez que essas feridas atingiram o nosso narcisismo (encantamento e paixão que sentimos por nossa própria imagem): a

habitante. Lacan (1966), por sua vez, ao fazer uma releitura dos estudos de Freud afirma que o inconsciente se estrutura como uma linguagem<sup>22</sup>, uma vez que subjacentemente às nossas palavras, outras palavras ressoam, como se o discurso fosse constituído pelo discurso do Outro, do inconsciente.

É importante esclarecer que esse Outro é o lugar desconhecido de onde emana o discurso do pai, da família, da lei, ou seja, do Outro em relação ao qual o sujeito se define, constrói sua identidade. Desse modo, o homem não constrói a si e sua realidade baseado apenas em sua consciência, mas, de modo que, é refém do seu inconsciente, de seus desejos, sentimentos, muitas vezes inconfessáveis. Por essa razão, na AD o sujeito é concebido como representação, ou seja, como ele se representa a partir do discurso do pai, da lei, da família, da instituição; assim, passa a ser interpelado, a ser assujeitado pelo Outro.

Em relação à diferença, Pêcheux e Fuchs afirmam que “o outro é um outro eu (“outro” com *o* minúsculo), e o processo de interpelação-assujeitamento do sujeito, que se refere ao que J. Lacan designa metaforicamente pelo “Outro” com *O* maiúsculo. (1997, p. 177).

Considerando, pois, essa premissa, o sujeito não é cartesiano, consciente, autônomo, porque está dividido entre consciente e inconsciente, o que é de interesse AD, pois diz respeito ao modo como o sujeito estrutura seu falar. Coracini (2007, p.135) explica que o sujeito transita entre “as fronteiras [...] do consciente e do inconsciente”, todavia “fronteiras tênues e movediças, em que a possibilidade do (auto) controle esbarra a todo momento”. Logo, apreende-se que “o homem não assume o lugar de condutor de seu destino, em nome de sua consciência e de seus saberes uma vez que quando nascemos os discursos já estão em processo e nós entramos nesse processo” (ORLANDI, 2001b, 35-36).

Há, portanto, um discurso que circula e que antecede a constituição de qualquer sujeito. Esse discurso, que o sujeito recebe do Outro (simbólico), fará parte de sua história. Por essa razão a AD trabalha com a idéia de um sujeito cindido, visto que é “fruto de múltiplas identificações”, que são imaginárias e simbólicas, “com traços do outro que, como fios que se tecem e se entrecruzam para formar outros fios, vão se

---

primeira ocorreu quando Copérnico provou que a Terra não era o centro do universo, mas, apenas, um dos corpos celestes que se movem no espaço cósmico, a segunda com Darwin, ao afirmar que o homem não foi criado à imagem e semelhança de Deus, portanto éramos somente resultado de um processo evolutivo; a terceira causada pelo próprio Freud de que não somos senhores nem de nós mesmos ao afirmar que a consciência é a menor parte e a mais fraca de nossa vida psíquica. (CHAUÍ, 2003, 167-168)

<sup>22</sup> Lacan é citado em Pêcheux em *Semântica e discurso* (1995)

entrelaçando para formar outros fios, vão se entrelaçando e construindo a rede complexa e híbrida do inconsciente e, portanto, da subjetividade”. (CORACINI, 2007, p.61). Logo, há a ilusão de que a identidade é inata, mas é naturalizada por meio de processos inconscientes e permanece sempre incompleta, sempre em formação, (p.59). A caracterização do sujeito como consciente, unificado, dono de si é desmistificada na AD segundo a ótica psicanalítica e, principalmente, pelos estudos de Michel Pêcheux. Pêcheux (1995, p.133-134) explica que “inconsciente e o assujeitamento ideológico estão materialmente ligados [...] na interpelação e na identificação”, processo em que se realizam as “condições ideológicas da reprodução/transformação das relações de produção”.

O inconsciente é o que comparece na fala como dito que escapa à intenção do dizer e que estrutura os processos de elaboração dos sentidos. Nesse sentido, o inconsciente é o Outro sujeito enquanto desejante, sem o qual não haverá lugar para o advento de um sujeito cindido. Em relação a essa identificação, diz Lacan, ao referir-se ao descentramento do sujeito, “o inconsciente está estruturado em linguagem”<sup>23</sup>. Dessa forma, o sujeito não está no centro de si mesmo, tampouco é a fonte do sentido; é afetado pela ferida narcísica, materialmente constituído pela linguagem e interpelado pela ideologia.

A ideologia, isto é, a “interpelação do indivíduo em sujeito” (ORLANDI, 1996a, p.48) – sujeito por isso – definido como posição não é o sujeito empírico da sociologia, o sujeito abstrato ideal, mas um sujeito significativo, histórico (material). Esse sujeito, ao entrar na instância da formulação, tem, por conseguinte, acesso ao inconsciente somente por meio de suas manifestações: falhas, lapsos, ambigüidades, atos falhos. Mariani (2003, p.2), apoiada em Pêcheux (1988), afirma que se deve considerar no sujeito a causa do que falha, na medida em que ela se manifesta incessantemente e sob a forma de lapso, de atos falhos no próprio sujeito, pois os traços inconscientes do significativo não são apagados ou esquecidos, mas trabalham no sujeito dividido. É nesse sentido que podemos dizer que a análise lingüística, para a AD, é voltada não para algo que procuramos, mas para aquilo com que nos confrontamos: o equívoco, a falta, a contradição, o silêncio.

Por meio da lingüística e da AD, observamos que essa “construção” escapa ao domínio total do sujeito em razão de uma ordem interna da língua (e outra da história)

---

<sup>23</sup> Citado por Pêcheux em *Semântica e discurso*.

que funciona independentemente do sujeito. É Orlandi quem traz essa classificação: ordem do real e ordem da história, ou seja:

O real nessa perspectiva que proponho, é função das determinações históricas que constituem as condições de produção materiais e a realidade é a relação imaginária dos sujeitos com essas determinações tal como elas se apresentam no discurso, num processo de significação para o sujeito constituído ideologicamente pelos esquecimentos. Estes esquecimentos<sup>24</sup> resultam na sensação de que ele é a origem do sentido e na impressão de realidade do pensamento. (1996, p. 31)

Talvez seja por isso que a história, com seus significados, nunca consegue fornecer um preenchimento para o inconsciente. É essa dimensão que interessa à psicanálise, ao passo que, para a AD interessa mais o sujeito enquanto tomada de posição na história, ou seja, o sujeito imerso no imaginário ideológico. Em outras palavras, o discurso é o lugar onde se articulam o lingüístico e o ideológico.

A fundação da AD foi marcada pela presença de um sujeito que deixou de ser o centro e origem do seu dizer, passando a constituir uma categoria que funciona como efeito produzido pela ideologia no discurso. Com base nessa premissa, toma-se o discurso como produto de um sujeito dotado de inconsciente ideológico e determinado pela exterioridade. Torna-se imperioso, assim, estabelecer noções/conceitos sobre como esse sujeito significa o discurso.

### **2.3.2 O sujeito no discurso e suas ilusões necessárias**

Tratar das questões ligadas ao sujeito significa abordar um número expressivo de problemas, que podem ser formulados com base em diversas perspectivas teóricas, as quais resultam em implicações e injunções ideológicas, políticas e práticas de análise. Nossa intenção na presente seção não é abordar exhaustivamente cada uma dessas questões, até porque demandaria um longo espaço de investigação e, de certa forma, apresentar alguma novidade diante do que já se tem produzido e publicado acerca do tema. Optamos, outrossim, por abordar mais de perto os efeitos produzidos em uma análise quando se considera o sujeito afetado por uma ideologia e pelo inconsciente.

Conforme já abordado no capítulo “Estudos da Ciência da Linguagem”, muitas correntes lingüísticas excluíram o sujeito, de seu campo teórico. O corte epistemológico

---

<sup>24</sup> Os esquecimentos nº 1 e 2 serão abordados na próxima seção deste capítulo.

de Saussure excluiu-o, considerando-o elemento suscetível de perturbar a análise do objeto científico: língua objetivada, padronizada. Na teoria gerativista, o sujeito é somente uma posição estrutural que se alterna entre as formulações bem estruturadas (gramaticais) e mal formuladas (agramaticais).

Assim como Saussure, que não focaliza a fala, Chomsky não se interessa pela performance, uma vez que suas concepções basearam-se em indivíduos pertencentes a comunidades lingüísticas homogêneas, formadas por falantes-ouvintes-ideais. Na obra *Semântica e discurso* Pêcheux vale-se da caricata figura do barão de Münchhausen para conceituar o sujeito discursivo. Pêcheux chama “ilusão do indivíduo”, de acreditar-se senhor absoluto de seus atos e de seus pensamentos, de “Efeito Münchhausen”. Nas palavras do autor, “o efeito fantástico pelo qual o indivíduo é interpelado em sujeito [...], em memória do imortal barão que se elevava nos ares puxando-se pelos próprios cabelos”. (PÊCHEUX, 1995, p.157). A analogia proposta por Pêcheux, advinda de um conto infantil<sup>25</sup> muito famoso na Alemanha, sobre o barão de Münchhausen, ilustra essa pretensão de neutralidade.

E é justamente a caricata figura do barão que, na AD, pode ser utilizada como analogia para representar o sujeito discursivo. Essa metáfora, com sua personagem, objetiva ilustrar a pretensão da neutralidade, da objetividade, uma vez que o sujeito preso a uma redoma de ilusões parece conseguir isolar-se do mundo que o cerca, ficando acima de qualquer interesse ou ideologia. Pêcheux afirma ser uma ilusão, pois o sujeito acredita que é neutro e não reproduz valores que inconscientemente estão presentes no dia-a-dia.

Assim, é essencial, para descrever a complexidade do sujeito na AD, traçar duas linhas fundamentais, as quais Pêcheux e Fuchs (1997) designaram como “esquecimento”, noção fundamental para compreendermos a ilusão do sujeito como fonte e controlador do dizer/fazer discursivo, a exemplo do barão. Os autores esclarecem que o termo “esquecimento”, para o sujeito, é “o que nunca foi sabido e que, no entanto, toca-o o mais próximo o ‘sujeito falante’, na estranha familiaridade que mantém com as causas que o determinam... em toda ignorância de causa”. (p.238).

---

<sup>25</sup> Conta-se que, certo dia, o barão de Münchhausen, num de seus passeios a cavalo, afundou num pântano. Ele ia afundando cada vez mais e, como não havia ninguém para socorrê-lo, teve a brilhante idéia de puxar a si mesmo pelos cabelos, até que conseguiu sair, juntamente com seu cavalo, do atoleiro. (ANDRIOLI, 2003)

Ainda Pêcheux e Fuchs afirmam que o sujeito, em sua relação com a linguagem, padece de esquecimentos: o esquecimento número 1, em nível inconsciente, permite ao sujeito pensar ser origem dos sentidos que profere; o esquecimento número 2, em nível pré-consciente ou consciente, permite ao sujeito acreditar que controla os processos discursivos de enunciação, de modo que, ao enunciar, o sujeito não está na origem do seu dizer, como também não mantém o domínio exato do seu dizer. Entretanto, para o sujeito falante isso se constitui como uma ilusão necessária.

O sujeito, no esquecimento 1, tem a ilusão de que é o criador do seu discurso, a origem do sentido, apagando tudo que remete ao exterior de sua formação discursiva. É inacessível ao sujeito, por ser de “natureza inconsciente, no sentido que a ideologia é constitutivamente inconsciente dela mesma”. (PÊCHEUX; FUCHS, 1997, p.177). Desse modo, o sujeito cria a ilusão de ser a fonte única ou original de seu discurso e, somando-se a essa ilusão a compreensão das formações ideológicas, diz-se que um discurso é sempre um efeito de sentido. Referindo-se ao esquecimento número 1, Orlandi afirma:

Por esse esquecimento temos a ilusão de ser a origem do que dizemos quando, na realidade, retomamos sentidos pré-existentes. Esse esquecimento reflete o sonho adâmico: o de estar na inicial absoluta da linguagem, ser o primeiro homem, dizendo as primeiras palavras que significam apenas e exatamente o que queremos. (2007, p. 35).

No esquecimento 2, da ordem da enunciação, o sujeito tem a ilusão de que tudo que diz tem apenas um significado, que será captado pelo seu interlocutor. Há o esquecimento de que o discurso caracteriza-se pela retomada do já dito, tendo o sujeito a ilusão de que sabe e controla tudo o que diz. O sujeito pode penetrar conscientemente nessa zona, pois pode retornar ao seu discurso, como em uma antecipação do seu efeito. Os autores exemplificam do seguinte modo: “na medida em o sujeito se corrige para explicar a si próprio o que disse, para aprofundar ‘o que pensa’ e formulá-lo mais adequadamente [...] se caracteriza por um funcionamento do tipo pré-consciente/consciente”. (PÊCHEUX; FUCHS, 1997, p.177).

Desse modo, o sujeito apaga a noção de que seu discurso nada mais é do que a escolha de determinadas estratégias de expressão, escolhe uma forma em detrimento de outra. É por causa desse esquecimento que podemos perceber as relações necessárias entre o dito e o não-dito e analisar os processos de seleção de termos e organização sintática, bem como possíveis reconstruções, feitas pelo sujeito enunciador, ao

(re)elaborar sua enunciação. É por meio do conceito de esquecimento 2, portanto, que o sujeito trabalha o desejo de a subjetividade controlar o sentido do discurso.

Assim, o sujeito constrói duplamente sua ilusão: a de que ele é origem de seu dizer (diz o que quer) e a da literalidade (aquilo dito só pode ser aquilo), como se houvesse uma relação termo-a-termo entre linguagem, pensamento e mundo (ORLANDI, 2001a). No livro *Análise de discurso: princípios e procedimentos* Orlandi (2001b) explica que, constantemente, o homem tem a ilusão de que suas palavras são originais, quando, na verdade, esquece involuntariamente que está sempre esquecendo o que já foi dito. Por isso, quando se repetem as palavras, ou seja, retomam-se palavras já existentes, elas adquirem novamente sentido e dão a ilusão de originalidade. Ainda Orlandi afirma que o esquecimento número 2

produz em nós a impressão da realidade do pensamento. Essa impressão, que é denominada ilusão referencial, nos faz acreditar que há uma relação direta entre o pensamento, a linguagem e o mundo, de tal modo que pensamos que o que dizemos só pode ser dito com aquelas palavras e não outras, que só pode ser assim. Ela estabelece uma relação “natural” entre palavra e coisa. (2007, p. 35).

Para explicar a questão do assujeitamento, pode-se iniciar dizendo que o sujeito é afetado pelo simbólico, pela interpelação à língua e à história, ao “Outro”. Não se pode afirmar que o homem é assujeitado pela língua como sistema formal, mas, sim, pelo acontecimento da língua na história, na produção de sentidos, que é sempre ideológica. É, então, o acontecimento do objeto simbólico que afeta o homem como sujeito, o qual, segundo Pêcheux, seria resultado de um processo histórico-social e constituído ideologicamente.

Em seu dizer, esse sujeito também está determinado pelas relações imaginárias que mantém com o mundo; Pêcheux (1997, p.83), formulou o conceito de formações imaginárias, pois o sujeito que fala tem dois horizontes imaginários que o fazem refletir sobre si e sobre o outro. Primeiro, pergunta-se “quem sou eu para lhe falar assim?” (“que posição ocupo”); depois, “quem é ele para que eu lhe fale assim?” (“que lugar ele ocupa”). Em contrapartida, o próprio interlocutor lida com outros dois horizontes sobre si mesmo e sobre quem lhe fala, perguntando-se “quem sou eu para que ele me fale assim?” e, especialmente, “quem é ele (ou pensa que é) para que me fale assim?”. Essas relações são, ao mesmo tempo, determinantes do sujeito e determinadas por ele, já que a ruptura é sempre um horizonte possível, o qual é sempre sócio-histórico e também determinado por outras ideologias.

Vê-se também que nos limites da língua e da história há a constituição do discurso e que as sistematicidades e os equívocos produzem efeitos de sentidos entre interlocutores e é nesse ponto que o sujeito está constituído e se constituindo. No caso de nossa pesquisa, que tratará dos modos como o sujeito significa um texto, o sujeito-enunciador acredita escolher livremente as construções lingüísticas para a constituição do texto/discurso, portanto, na verdade, essas “escolhas” estão determinadas por elementos sociais, históricos e ideológicos.

### **2.3.3 O trabalho da interpretação**

O título da seção é significativo para o estudo proposto, uma vez que consideramos neste o pressuposto de que só é possível chegar à realidade por meio da linguagem. Ao falarmos do mundo, nós o nomeamos e o adjetivamos sempre o interpretando com base no que é esse mundo para nós. Nesse ato de nomear, de adjetivar, o sujeito apresenta suas representações, suas mediações; assim, a significação é concebida na AD como resultado de gestos de interpretação de sujeitos inseridos na histórica e constituídos ideologicamente. Nessa perspectiva, as palavras não estão presas ao sentido; é, sim, o sujeito que faz o signo lingüístico significar. Por essa razão, Orlandi (1996a, p.28) afirma que “trata-se de um mundo para (e não do mundo em si)”.

É a constituição ideológica do sujeito que leva a que os sentidos sejam administrados, que seja um mundo para alguém. Desse modo, o efeito de verdade – da representação, da simbolização – que circula socialmente traz sempre um efeito metafórico, uma vez que o sujeito “se submete à língua mergulhado em sua experiência de mundo e determinado pela injunção a dar sentido a significar-se. E o faz em um gesto, um movimento sócio-historicamente situado, em que se reflete sua interpelação pela ideologia”. (ORLANDI, 2007, p.12).

Ao significar, o sujeito significa-se e o gesto de interpretação decide a direção dos sentidos. A palavra “gesto” advém de Pêcheux (1997), que a conceitua como atos no nível simbólico. Para Orlandi (1996a, p.84), a leitura e, por sua vez, a interpretação são atos simbólicos de intervenção no mundo, isto é, a interpretação é um gesto que intervém na produção de sentido. O gesto de interpretação, para Orlandi (1996a, p.46), “é o lugar em que se tem a relação do sujeito com a língua. Esta é a marca da

‘subjetivação’, o traço da relação da língua com a exterioridade”. Para a AD, a subjetivação não é pessoal, uma vez que se recusa toda

idéia do sujeito que fala livremente, que produz sentidos (inovadores) advindos de um gesto de maestria, e passa-se a pensá-lo como um sujeito que é falado por uma ordem que, concebida nos termos, digamos assim, de uma história social, não contempla uma história particular que se constitui em meio dela. (FROTA, 2007, p.391)

Orlandi (1996a, p.64) concebe que, “face a qualquer objeto simbólico , o sujeito encontra necessidade de ‘dar’ sentido, [...] construir sítios de significação, delimitando domínios”. O sujeito “está condenado a significar, a interpretação é sempre regida por condições de produção específicas que, no entanto, aparecem como universais e eternas. Disso resulta a impressão do sentido único e verdadeiro”. (p. 65). A analista explica que

um dos efeitos ideológicos está justamente no fato de que, no momento em que ela se dá, a interpretação se nega como tal. Quando o sujeito fala, ele está em plena atividade de interpretação, ele está atribuindo sentido as suas próprias palavras em condições específicas. Mas ele o faz como se os sentidos estivessem nas palavras: apagam-se suas condições de produção, desaparece o modo pelo qual a exterioridade o constitui. (ORLANDI, 1996a, p.65)

A interpretação aparece, então, para o sujeito como transparente, como se fosse o único sentido possível no discurso, pois, para Orlandi (1996a, p.66), na ideologia “não há ocultação de sentidos (conteúdos), mas apagamento do processo de sua constituição”; por essa razão, o sujeito não se apercebe que direciona os sentidos, uma vez que lhe parece que há uma relação direta entre a significação da palavra e o mundo. O sujeito é regido pela interpretação na atribuição de sentidos, e é a ideologia, como especifica Orlandi (1996a, p.31), que “produz o efeito de evidência, de unidade, sustentando sobre o já dito os sentidos institucionalizados, admitidos como ‘naturais’”.

Prossegue Orlandi, “o sujeito toma como suas as palavras da voz anônima produzida pelo interdiscurso (a memória discursiva)” (ORLANDI, 1996a, p.31). É a partir do interdiscurso que o sujeito, em seu gesto de interpretação, mobiliza os saberes que podem configurar uma determinada Formação Discursiva com a qual o sujeito irá se identificar. O funcionamento da ideologia, como interpelação dos indivíduos em sujeitos, realiza-se por meio do interdiscurso e fornece a cada sujeito sua realidade, como sistema de evidências e significações percebidas, aceitas e experimentadas.

Coracini conceitua interdiscurso como

fragmentos de múltiplos discursos que constituem a memória discursiva [...], fragmentos esses que nos precedem e que recebemos como herança. [...] são as inúmeras vezes, provenientes de textos, de experiências, enfim do outro, que se entrelaçam numa rede em

que os fios se mesclam e se entretecem. Essa rede conforma e é conformada por valores crenças, ideologias, culturas que permitem aos sujeitos ver o mundo de uma determinada maneira e não de outra, que lhes permitem ser, ao mesmo tempo, semelhantes e diferentes. Essa rede, tecido, tessitura, texto, melhor dizendo, escritura se faz no corpo do sujeito, re(velando) marcas indeléveis de sua singularidade. (2007, p.9).

Ao se inscrever no já-dito, no interdiscurso, o sujeito se ressignifica e se significa, contudo são as posições de sujeito que regulam o dizer, pois é ali, no interdiscurso, que se formula o discurso. É desse modo que a AD explica o assujeitamento, pois o falante, ao enunciar, acredita que as formulações são suas. A formulação é, assim, determinada pelo interdiscurso, pois é “todo conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos” (ORLANDI, 2001, p.33). A interpretação é efeito do interdiscurso, pois, de um modo particular, apaga-se na memória e passa para o anonimato; passa a fazer sentido nas palavras do sujeito, como lugar de diferentes aparecimentos, de diferentes momentos históricos e diferentes lugares sociais. Assim, “não há discurso sem sujeito nem sujeito sem ideologia”; a ideologia “é interpretação de sentido em certa direção, direção determinada pela relação com a história em seus mecanismos imaginários”. (ORLANDI, 1996a, p.31)

A noção de imaginário é entendida pela AD por não haver uma relação direta entre mundo e linguagem, entre palavra e coisa. Embora não seja direta, funciona para o sujeito com se fosse; o sujeito está em um efeito de evidência, uma ilusão referencial. Orlandi (1996a, p.32) explica o conceito de imaginário. Ao transformar o signo em imagem, há uma perda do seu significado, um apagamento enquanto unidade cultural e histórica, o que produz um efeito de transparência. É essa relação, argumenta a autora, que demonstra a eficácia do imaginário, capaz de determinar transformações nas relações sociais e de construir práticas. Vem daí a ilusão do sujeito como origem e a noção da transparência da linguagem e dos sentidos.

Assim, compreende-se, de acordo com Foucault (1995, p.55), que os discursos não são somente “conjuntos de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam”, ou seja, aparece aqui o sujeito como interpretante do objeto, com gestos de interpretação comprometidos histórica e ideologicamente com sua posição sujeito.

Orlandi (1996a, p.83) acredita que “a interpretação é constitutiva da língua, não há metalinguagem”, como também é constitutiva do sujeito e do sentido – ela os constitui. Assim, as leituras objeto de nosso estudo serão mediadas pelo trabalho de interpretação. As diferentes leituras/significações correspondem, como vimos a

diferentes gestos de interpretação, atrelados a diferentes posições do sujeito nas diferentes formações discursivas, uma vez que o sujeito relaciona-se de modo diferente com a exterioridade.

### 3 DA LEITURA À PRODUÇÃO DE SENTIDOS

Como o tema central da pesquisa é o sujeito-leitor e o sujeito-autor, neste capítulo abordamos conceitos como paráfrase e polissemia, memória discursiva, interdiscurso e formação discursiva, fundamentais no trabalho de leitura. A reflexão é apresentada, por meio da descrição da perspectiva discursiva da leitura; dessa forma, a reflexão se dá sobre o trabalho de significação que o sujeito-leitor-autor realiza no texto.

#### 3.1 Leitura como prática discursiva

É válido ressaltar que na Análise do Discurso o texto é abordado num contexto amplo, incluindo os interlocutores, as condições de produção e a própria ideologia dos sujeitos. As condições de produção fazem parte da exterioridade lingüística e podem ser agrupadas em “sentido estrito (circunstâncias de enunciação) e em sentido amplo (contexto sócio-histórico-ideológico)”. Segundo preconiza Orlandi (1998a, p.106), o contexto que envolve a situação comunicativa em que o texto é produzido vai além do que é dito e escrito. Na AD, esse conceito é revisto em comparação com outras correntes lingüísticas, uma vez que, desse viés, a exterioridade não está fora do discurso, mas é dele constitutiva, como lugar de significação historicamente constituído.

Assim, o texto não é transparente, mas entendido e aceito como opaco, principalmente pela compreensão da multiplicidade de sentidos, esta considerada uma vez que o conceito de língua aqui trabalhado admite que os sentidos das palavras dependem do acontecimento discursivo e das condições de produção do discurso. Lembrando que o acontecimento discursivo, neste estudo, é constituído pelas relações entre sujeito-autor e sujeito-leitor e também em determinadas condições de produção, os

efeitos de sentidos são múltiplos. Em relação ao *corpus*, no caso das cartas dos leitores, cada carta é tomada como um acontecimento discursivo, como também as condições de produção das cartas no espaço *on-line* geram acontecimentos diferentes das cartas produzidas em espaço acadêmico. É pelo gesto de interpretação que o sujeito-leitor naturaliza, desarranja e rearranja os sentidos, gesto que reorganiza o sistema, não só em relação à manutenção de sentidos (paráfrase) como também deslocando, desnaturalizando, transformando os efeitos de evidência (polissemia). Trazemos esses conceitos nesse momento, pois o resultado da leitura do artigo jornalístico – a carta – estará na dependência dessa forma de inscrição.

Tais conceitos são trabalhados por Pêcheux (1997) e Orlandi (1988b) no sentido de que todo processo discursivo é um espaço de tensão entre o mesmo (paráfrase) e o diferente (polissemia). Apesar de os discursos serem construídos com base numa matriz de sentidos do que já foi vivenciado e naturalizado na memória, como evidentes, num trabalho de leitura sempre se está sujeito a rupturas e experimenta-se um deslocamento de sentido. Desse modo, tanto os sujeitos como os sentidos se movimentam.

Segundo Pêcheux e Fuchs (1997, p. 169), "a produção do sentido é estritamente indissociável da relação de paráfrase", uma vez que a família parafrástica de um texto "constitui o que se poderia chamar de matriz de sentido". Assim, os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém; é o retorno aos mesmos espaços do dizer, à memória discursiva.

Essa categoria se apresenta como indispensável para a realização da AD, pois todo dizer será estruturado segundo uma matriz de sentido, uma vez que os sentidos são constituídos em algum ponto da linha histórica do sujeito ou da sociedade. Todavia, à medida que a matriz dos sentidos apresenta-se como base de significação, abre-se também "a possibilidade do equívoco dessa continuidade que se manifesta através da ruptura desse dizer cristalizado". (ORLANDI, 2001b, p.36). O que as diferencia, de fato, é que na leitura parafrástica o sujeito não aciona os saberes discursivos inscritos na memória de outras leituras, ao passo que, na leitura polissêmica os saberes discursivos serão acionados pelo sujeito, de modo a "produzir efeitos metafóricos, transferências de sentidos, resignificação". (ORLANDI, 1988b, p.15). Por essa razão, também se justifica a afirmação de que o texto, na perspectiva discursiva, não é uma unidade fechada, pois tem relação com outros textos – os existentes – os possíveis e até os imaginados. O conceito de memória discursiva será trabalhado ainda nesta seção, nas páginas subseqüentes.

Esses dois conceitos mostram que não há neutralidade dos sentidos, e é isso que a AD está durante o tempo todo a mostrar. No movimento dos sentidos pela paráfrase e pela polissemia, observa-se a sua articulação com a ideologia, uma vez que ideologia sempre se faz presente no processo de significação.

As noções assinaladas até aqui sobre discurso são tomadas com implicações para a produção da leitura, pois é com essa virtualidade da língua disposta no discurso que o sujeito-leitor vai se deparar, uma vez que o discurso é o lugar em que se observa o modo de funcionamento da língua, por meio de um sujeito afetado pela história, pelo social, pelo ideológico e pelo inconsciente. É em torno dessas categorias de língua e de sujeito que se dão as práticas de leitura.

É importante e necessário, para melhor situar o leitor deste estudo, conceituar leitura, conforme o ponto de vista de alguns autores que tratam da questão. Primeiramente, para Pêcheux (1994, p.63), leitura é “relação entre língua como sistema sintático intrinsecamente passível de jogo, e a discursividade como inscrição de efeitos lingüísticos materiais na história, que constitui o nó central de um trabalho de leitura”. A premissa pechetiana conduz a se conceber a língua como uma estrutura com seus condicionantes – estrutura sintática, elementos de coesão – mas também como lugar de equívocos, por conseguinte, de produção de novos sentidos. Outro condicionante defendido pelo autor constitui o nó central de um trabalho de leitura: é a inscrição dos significados na história, por meio da ideologia, e configurados pelas condições de produção.

Para Indursky e Zinn (1985, p.78), ler é estabelecer “uma relação dialética com o texto”. Ao tomar os sentidos das palavras na perspectiva dialética, reconhece-se a multiplicidade, tendo em vista que o sentido da palavra é compreendido pelo seu contexto. Desse contexto faz parte a história e, conseqüentemente, a ideologia e, como vimos na seção “Língua e historicidade: suporte para as representações ideológicas”, a palavra é uma representação de lutas ideológicas, marcada por um tempo histórico e um espaço social determinados. A dialética, portanto, é entendida como movimento característico inerente à história e à ideologia; assim, é passível de contradições. Como vimos no capítulo anterior, a AD tem como um dos seus fundamentos o materialismo

histórico<sup>26</sup>, que compreende o sujeito como produções históricas numa relação dialética com a realidade.

O significado de dialética aqui considerado é a idéia de que os sentidos estão numa relação de movimento muitas vezes contraditório, característica inerente à história e à ideologia. Reconhecer que a ideologia é constitutiva de todo texto é considerar que essa característica provoca a dissimulação da realidade presentificada no texto, isto é, compreender que os sentidos são uma construção social, são constituídos de mediações sociais, implicando, portanto, necessariamente, a relação contraditória, via linguagem. A AD não visa superar essa contradição dos sentidos, uma vez que acredita que é intrínseca ao ser humano, o que neste estudo é exemplificado pelas diferentes posições-sujeito que o sujeito assume ao ler.

Coracini (2002) acredita que o sujeito não é centro de onde partem e para onde convergem sentidos, como também o leitor não rege suas vontades somente pela consciência, apontando, então, para a leitura como processo discursivo. A autora (2002, p.15) considera o ato de ler como um processo discursivo no qual se inserem os sujeitos produtores de sentido – o autor e o leitor – ambos sócio-historicamente determinados e ideologicamente constituídos. É nessa relação que se “processam os sentidos uma vez que não é só quem escreve que significa; quem lê também produz sentidos.” (ORLANDI, 1988a, p. 58).

Explica Coracini (2005, p.23) que o olhar do leitor é um “olhar (que) vem de dentro do sujeito, inteiramente impregnado por sua subjetividade, que se constitui do/no exterior, por sua historicidade”. Assim, uma vez que os sujeitos estabelecem diferentes relações com a história e com a ideologia, acontecem os diversos sentidos, portanto, diferentes posições sujeitos se desvelarão no processo da leitura. Reconhece-se, pois, que o leitor realiza sua significação com base nesse lugar social, ou seja, do ponto de vista discursivo, a linguagem é concebida como um trabalho no nível do simbólico que possui uma estreita relação com a prática política, de envolvimento com as ações de uma sociedade.

---

<sup>26</sup> Chauí (2003) diz que Karl Marx e Friederich Engels chamam essa dialética de materialista, porque o movimento histórico é apenas um produto derivado das condições materiais da vida. A dialética materialista analisa a história do ponto de vista dos processos econômicos e sociais e a divide em quatro momentos: Antigüidade, feudalismo, capitalismo e socialismo. Cada um dos três primeiros é superado por uma contradição interna, que eles chamam de “germe da destruição”. A contradição da Antigüidade é a escravidão; do feudalismo, os servos; do capitalismo, o proletariado; e o socialismo seria a síntese final, em que a história cumpre seu desenvolvimento dialético.

Destarte, é importante traçar uma linha de reflexão para repensar como os conceitos estabelecidos pela AD influenciam na concepção de leitura; sobretudo, interessa compreender os modos como o sujeito-leitor se relaciona com o texto. Nessa perspectiva da AD, o leitor não interage com o texto, mas com outros sujeitos: o autor, o leitor virtual. Como afirma Orlandi (1988a), a relação se dá entre homens, relações social-históricas, mediadas pela materialidade do texto.

Há um leitor virtual inscrito no texto. Um leitor que é constituído no próprio ato da escrita. Em termos do que denominamos 'formações imaginárias' em análise de discurso, trata-se aqui do leitor imaginário, aquele que o autor imagina (destina) para seu texto e para quem ele se dirige. Tanto pode ser um seu 'cúmplice' quanto um seu 'adversário'. (ORLANDI, 1988a, p. 9).

O leitor real também tem de que se relacionar com esse leitor virtual inscrito no texto, estabelecer com a posição-sujeito-escritor uma relação de confiança ou desconfiança, admiração ou desprezo. Pode ser, como diz Orlandi, um cúmplice ou um adversário, de modo que estabelece com aquele leitor imaginado e com os sentidos residentes no texto uma relação de identificação ou não.

Os sentidos são estabelecidos num dado momento histórico e numa dada sociedade. Para Orlandi (2001b, p.16), “o discurso é a língua no mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos como parte de suas vidas”, cuja significação está, pois, então no processo de interação locutor-receptor, no confronto de interesses sociais. Assim, dizer não é informar nem comunicar, mas reconhecer o ideológico. Orlandi (1996a, p.33) reforça que a história na AD “não é pensada como evolução cronológica: o que interessa não são as datas, mas os modos como os sentidos são produzidos e circulam”.

Trabalhar, pois, a leitura na perspectiva discursiva implica considerar, de acordo com Orlandi (1988a, p.8), alguns aspectos. O primeiro é que o sujeito-leitor tem suas especificidades e sua história; o segundo, que sujeito e sentidos são determinados histórica e ideologicamente, ou seja, constituem-se recíproca e simultaneamente. Ao se pensar leitura nessa perspectiva teórica, estabelecem-se noções importantes. Como, exemplo, o processo de leitura revela a singularidade do sujeito, de sua constituição complexa, pois, como já afirmamos, seu dizer está atrelado ao ideológico e ao inconsciente e a uma memória discursiva.

Assim, a leitura se constrói a partir de uma memória, não de um vazio de conhecimento. Para que ocorra significação, a leitura tem de estar constituída em “um campo de significação reconhecível” (PAYER, 1988, p.144). A autora defende que esse

campo de significação ou de saberes anteriores não nasce nem habita o indivíduo isoladamente; portanto, a subjetividade não é individual, mas remete a ela. É assim, com base em tal espaço discursivo de regularização dos sentidos, que os leitores dão sentido ao texto, e por esses espaços não serem únicos, mas diversos, a leitura não é única, mas distinta. A heterogeneidade da memória apresenta-se no momento da leitura, resultando em diferentes entradas no texto e, por consequência, em diferentes posições-sujeito.

Ao falar em memória, não a estamos pensando como lembrança do passado nem como uma memória psicológica, mas como

aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ser lido, vem restabelecer os “implícitos” (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível. (PÊCHEUX, 1999, p.52)

A memória discursiva é entendida como um “saber sobre” e como condição para que a língua funcione e faça sentido. Os “saberes sobre” ocorrem, mesmo que o sujeito não tenha consciência; por essa razão, em AD diz-se que no discurso o sujeito fala pelo interdiscurso, atravessado e constituído de ideologia e do inconsciente. Embora interdiscurso e memória discursiva estejam entrelaçados a ponto de serem colocados numa relação muitas vezes de equivalência, o interdiscurso está em permanente reconfiguração, e é a memória discursiva que trabalha esse deslocamento dos sentidos. É a memória discursiva que possibilita compreender gestos de interpretação de diferentes posições de sujeito, e esse é um dos interesses do nosso estudo.

Essa concepção da memória nos conduz ao conceito de “arquivo”, elaborado por Pêcheux (1997, p. 57), entendido como “campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão”, é uma reflexão que pensa a relação entre arquivo, memória discursiva e interdiscurso, uma vez que é o funcionamento do interdiscurso que vai permitir outros sentidos. Assim, seria o arquivo que traria traços para a memória, que produz uma rede de sentidos, aberta a outros sentidos. Vemos, então, que é o trabalho da memória sobre o arquivo que poderia pôr em movimento sentidos outros, uma vez que é na memória discursiva que o sujeito busca fatos para produzir um gesto de interpretação. Assim, ao se inscrever numa determinada memória discursiva que é sócio-histórica, o sujeito se singulariza, ao mesmo tempo em que se constitui em função do outro.

É nesse aspecto que Orlandi (2001a) no artigo “Os efeitos da leitura na relação discurso/texto”, propõe: Se a constituição dos sentidos é irrepresentável, não se aprende,

como, então, se ensina leitura? Neste estudo a autora explica que o gesto de interpretação se aprende em conformidade com o discurso documental, a memória de arquivo. Assim, se o interdiscurso, conforme afirmamos, é um conjunto de saberes, já-ditos esquecidos, que determinam que dizemos, por nos filarmos a esse ou aquele discurso pelo viés ideológico e inconsciente, a memória de arquivo é o discurso documental, é a memória que se acumula que não se esquece.

É nesse ponto que acreditamos, como diz Orlandi, poder haver resposta a questão que enunciada no parágrafo anterior, uma vez que com o trabalho com a memória de arquivo podem surgir novas práticas de leitura, ou “escutas” (ORLANDI, 2001a, p.60), as quais permitam levar em conta os efeitos inconscientes do interdiscurso, um saber que não se aprende, com a inscrição desse sujeito nas redes de significação da memória de arquivo. É com essa prática de leitura que consideramos que o sujeito-leitor constituído pelo gesto de interpretação pode trabalhar o nível compreensivo de leitura. Assim, o “sujeito leitor crítico lê refletindo sobre sua posição sujeito, sobre suas condições de produção de leitura, por isso ele não interpreta apenas, ele compreende” (ORLANDI, 2001a, p.14).

No estudo aqui desenvolvido cabe ao leitor-autor, responsável por dar sentido ao texto que produz, inscrever-se numa determinada memória discursiva, que é sócio-histórica, e esse texto só se torna um acontecimento, de acordo com Pêcheux, se o sujeito-leitor-autor convocar dizeres, saberes inscritos no texto a ser lido. Por isso, também se diz que é impossível o autor não ser repetitivo em seu discurso; do contrário, seu enunciado não teria sentido.

Por essa razão, o estudo também repensa os conceitos de leitor e aprofunda-se no que tange a determinados tipos de vinculações, como a instauração de sentidos constituída pela ideologia e pelo inconsciente. Dessa forma, é um sujeito ideológico-inconsciente compreendido como efeito de linguagem que se considera neste estudo, assim como um sujeito-leitor-autor também produtor sentidos. É nesse sentido que se afirma que o discurso é um “efeito de sentido” entre sujeitos. Os sentidos seriam produzidos por um certo imaginário, social, ideológico que é responsável por produzir o efeito de sentido, a ilusão de um sentido único. Assim, há a ilusão de que os sujeitos são a fonte do sentido (esquecimento número 1) e de que têm domínio do que dizem (esquecimento número 2).

### 3.2 Gestos de interpretação e a relação com as posições-sujeito

Como vimos anteriormente, o sujeito fala sempre de um lugar social, que constitui seu dizer; portanto, é com base nesse espaço que as palavras são constituídas e que o leitor elabora sentido ao texto. Assim, o sujeito do discurso, para a AD, é interpelado ideologicamente e representado por uma forma-sujeito determinada historicamente. Orlandi (1996b, p.188-189) afirma que “o sujeito da linguagem não é sujeito em si, mas como tal existe socialmente”. Assim, “assumimos papéis e discursos diferentes quando falamos com pessoas, em situações diferentes” (ORLANDI, 1996b, p.188).

Essas posições ou diferentes papéis não são acessíveis, visto que permanecem no nível do inconsciente. Pêcheux justifica que essa não-consciência ocorre pela ideologia, pela reprodução das relações de produção, que se denomina de “interpelação”, ou pelo “assujeitamento” do sujeito como sujeito ideológico. Assim, “cada sujeito é conduzido, sem se dar conta, e tendo a impressão de estar exercendo sua livre vontade, a ocupar o seu lugar em uma ou outra das duas classes”. (PÊCHEUX, 1997, p.164).

Esse sujeito, definido como posição, ao entrar na instância da formulação, em que entram as intenções, “já tem sua posição determinada e [...] está sob efeito da ilusão subjetiva, funcionando aí o nível imaginário, afetado pelas suas intenções, pelas evidências de sentido e pela ilusão referencial (a da literalidade)” (ORLANDI, 1996a, p.50). As posições-sujeitos institucionalizam-se porque esse sujeito se desloca e se descentra pelas FDs. É desse sujeito de linguagem histórico, social e descentrado que o estudo trata. Descentrado, porque, é cindido pela ideologia e pelo inconsciente; histórico, porque não está alienado ao mundo que o cerca; social, porque não é o indivíduo, mas aquele apreendido num espaço coletivo.

Ao significar, o sujeito se significa e o gesto de interpretação encaminha os sentidos, decidindo também sua direção, porque interpretação é trabalho do sujeito (ORLANDI, 1996a, p.22). Para a analista (1996a, p.84), a leitura e, por sua vez, a interpretação são atos simbólicos de intervenção no mundo, gesto que intervém no real do sentido. É o que buscamos analisar no *corpus*: como o sujeito se significa e como encaminha seu gesto de interpretação: pela inteligibilidade, pela interpretação ou pela compreensão.

Ao intervir no mundo – no nosso estudo sobre a leitura – diante de qualquer objeto simbólico, o homem é instado a interpretar o que esse objeto quer dizer. É a ideologia que “produz o efeito de evidência, de unidade, sustentando sobre o já dito, os sentidos institucionalizados, admitidos como ‘naturais’”. Assim, “não há discurso sem sujeito nem sujeito sem ideologia”. A ideologia “é interpretação de sentido em certa direção, direção determinada pela relação com a história em seus mecanismos imaginários” (ORLANDI, 1996a, p.31).

A noção de imaginário é entendida pela AD como uma relação não direta entre mundo e linguagem, entre palavra e coisa; embora não seja direta, funciona para o sujeito com se fosse o sujeito, tem um efeito de evidência, uma ilusão referencial. Vem daí a ilusão do sujeito como origem e a noção da transparência da linguagem e dos sentidos. Isso posto, o sujeito único é desmistificado pela AD ao acreditar que o sujeito é constituído por vários “eus”. Não há centro em seu ser, pois o seu interior está constituído de várias vozes, de modo que, quando fala, o seu dizer não mais lhe pertence. “É múltiplo porque atravessa e é atravessado por vários discursos, porque não se relaciona mecanicamente com a ordem social da qual faz parte, por que representa vários papéis, etc.” (ORLANDI, 1988a, p. 11). Fernandes explica que “a constituição do sujeito discursivo é marcada por uma heterogeneidade decorrente de sua interação social em diferentes segmentos da sociedade”. (FERNANDES, 2005, p. 41).

Foucault (1995, p.), ao definir o conceito de dispersão, afirma que indivíduo e sujeito não são a mesma coisa. Um indivíduo se fragmenta, é cindido em diversos sujeitos; é um processo complexo porque se assemelha a uma quebra de identidade, razão por que é feito de modo inconsciente, não reflexivo. Não há consciência, geralmente, de que nos colocamos como sujeitos diferentes em nossos discursos. Assim, da passagem do conceito de indivíduo para o de sujeito, tem-se a perda da autonomia, de “dono do dizer”, de possuidor do sentido primeiro pelo sujeito, passando-se ao conceito de um sujeito, que é “um lugar de significação historicamente constituído”. (ORLANDI, 2001b, p.37). Esse, sujeito disperso fala de um lugar determinado, uma vez que é constituído socialmente, contudo “não só as intenções que contam, já que as convenções constituem parte fundamental do dizer”. (ORLANDI, 1988c, p.10).

Assim, ao se inscrever nas diferentes redes de significância de um texto, o leitor entra no espaço da interpretação tendo, “compromisso com as diferentes posições do sujeito, com diferentes formações discursivas, distintos recortes de memória, distintas relações com a exterioridade”, (ORLANDI, 1996a, p.14). É pela interpretação que “o

sujeito se submete à ideologia, ao efeito de literalidade, à ilusão do conteúdo” (ORLANDI, 2001, p.22). Desse modo, interpretar não é apropriar-se de sentidos preestabelecidos pelo autor, mas atribuir sentidos, porque eles não existem *a priori*. Assim, é o gesto de interpretação do sujeito que atribui sentidos.

A noção de sentido está atrelada ao interdiscurso e às formações discursivas. Nesse sentido, quando Pêcheux traz para a AD a noção de formação discursiva (doravante FD), com base em Foucault (1995), ele faz adaptações, relacionando tal conceito à questão da ideologia. Para Foucault (1995), é “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço que definiram em uma época dada, e para uma área social, econômica, geográfica ou lingüística dada, às condições de exercício da função enunciativa”. Com base no conceito de Foucault, Pêcheux define-a como “aquilo que, numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc)”. (PÊCHEUX, 1995, p. 160).

O conceito de FD é utilizado para designar o lugar onde se articulam discurso e ideologia. Uma formação discursiva é, comumente, o resultado da combinação de diferentes discursos; assim, não é homogênea. Assim, também, a FD, para Fernandes (2005, p.53), é determinada pela época e pelo espaço social, pois está condicionada às condições de produção. Os sujeitos, por ocuparem determinados lugares sociais, deixam-se falar pelas formações imaginárias, que derivam das experiências sociais ao longo do tempo, “o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B atribuem a *si* e ao *outro*, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro”. (PÊCHEUX, 1997, p.82).

As formações imaginárias seriam as antecipações, ou seja, o que no nosso estudo o sujeito-autor projeta uma representação imaginária do sujeito-leitor e, com base nela, estabelece sua estratégia discursiva. Como verificaremos nas cartas analisadas, sujeito-leitor-autor também projetará uma representação imaginária de quem será seu leitor. Desse modo, ocorrem representações de imagens tanto do sujeito-autor como do sujeito-leitor-autor sobre os lugares que ocupam na formação social. Essas projeções imaginárias são governadas por ideologias, as quais determinam as FDs. Entretanto, ressalta-se que a FD não é um espaço fechado, uma vez que é sempre invadida por elementos que vêm de outro lugar, de outras FDs, na medida em que o dispositivo da FD está sempre em relação contínua com outros elementos que vêm de outros lugares

sociais nos quais o sujeito está inserido. Assim, reconhece-se que os discursos são heterogêneos.

As formações imaginárias são um mecanismo chamado “antecipação”, que regula as posições do sujeito no discurso; assim, o sujeito antecipa uma imagem do seu interlocutor e de si mesmo para ele; e prevendo, segundo Orlandi (2001b), o efeito que pensa produzir em seu ouvinte, diz de uma determinada forma, não de outra. Na antecipação, o sujeito constrói uma imagem do outro, do objeto discursivo e de si mesmo e, com base nela, estabelece estratégias discursivas. Dessa forma, acontece um jogo de imagens: dos sujeitos entre si, dos sujeitos com os lugares que ocupam na FD e dos discursos já-ditos com os possíveis e imaginados. O sujeito sempre fala de acordo com uma posição e suas palavras significam de modo diferente dependendo do lugar que ele ocupa e do que lhe é permitido dizer nesse lugar. Portanto, as formações imaginárias são projeções dos lugares sociais nos processos discursivos.

Nessa perspectiva, são as formações ideológicas que estruturam o discurso, uma vez que não há discurso sem ideologia, de modo que as FDs determinam os efeitos de sentido produzidos e a inscrição da memória do dizer (interdiscurso). A ideologia só é possível de ser apreendida pela materialidade lingüística que aparece nas FDs, ou seja, a ideologia constitui o dizer de cada sujeito. A formação discursiva está representada nas formações ideológicas pelo processo de identificação, tendo em vista que o sujeito “se inscreve em uma formação pela qual suas palavras têm um sentido sob um modo que lhe aparece como natural, como sendo o sentido-lá, transparente”. (ORLANDI, 2001, p.26).

O leitor não reconhece o movimento da interpretação, uma vez que se entranha no interdiscurso, constituído por suas experiências pessoais, estas envolvidas em práticas sociais. Assim, constrói sua singularidade, marcando seu dizer, de modo que o sentido parece ser uma “relação direta das palavras com as coisas”. (ORLANDI, 2001, p.27). Contudo, os sentidos não são livres de determinações; os sentidos são muitos, mas não quaisquer, porque estão atrelados à memória, tanto à institucionalizada (arquivo), quanto à constitutiva (o interdiscurso), afirma Orlandi (1996a, p. 68). Desse modo,

o dispositivo ideológico de interpretação do sujeito vem carregado de uma memória (uma filiação de sentidos – o interdiscurso) [...]. isto porque a memória discursiva (o interdiscurso) se estrutura pelo esquecimento: esquecemos como os sentidos se formam de tal modo que eles aparecem como surgindo em nós. (ORLANDI, 2001, p. 28).

Sendo, o leitor, portanto, o sujeito organizador dos sentidos na leitura, sofre determinações históricas, sociais e ideológicas, uma vez que é na passagem do espaço empírico para o espaço discursivo que se inscreve numa FD, a qual está determinada pelas relações que ele representa socialmente. Por isso, o gesto do leitor é sempre determinado por um dispositivo ideológico. Conforme as análises das seqüências discursivas que compõem o *corpus*, procuraremos observar como as posições-sujeito buscam significar o artigo lido pelo gesto de interpretação. Pode-se dizer que os sentidos de um texto estarão na dependência de como o sujeito-leitor se constitui em sua posição-sujeito por meio da interpretação. Ao analisar o desdobramento entre sujeito da enunciação e sujeito universal, Pêcheux (1995, p.215-216) afirma que é possível constatar que esse pode assumir diferentes modalidades: *identificação plena, contra-identificação e desidentificação*.

Na primeira, de identificação, o que se tem é um sujeito do discurso que pode ser caracterizado como um “bom-sujeito”, ou uma posição-sujeito coincidente com a forma-sujeito que regula os sentidos dominantes de uma formação discursiva. Desse modo, a “tomada de posição” do sujeito realiza seu assujeitamento sob a forma do “livremente consentido”. “O interdiscurso determina a formação discursiva com a qual o sujeito, em seu discurso, se identifica, sendo que o sujeito sofre cegamente essa determinação, isto é, ele realiza seus efeitos ‘em plena liberdade’”. (PÊCHEUX, 1995, p. 215)

Na segunda, a da contra-identificação, o que se tem é um trabalho do sujeito do discurso sobre a forma-sujeito, modalidade que caracteriza o discurso do “mau sujeito”; aqui o sujeito da enunciação “se volta” contra o sujeito universal por meio de uma “tomada de posição”, que consiste, desta vez, numa separação (distanciamento, dúvida, questionamento, contestação, revolta...) com respeito ao que o “sujeito universal” lhe “dá a pensar”, numa luta contra a evidência ideológica. O sujeito, “mau sujeito”, contra-identifica-se com a formação discursiva que lhe é imposta pelo “interdiscurso” como determinação exterior de sua interioridade subjetiva (PÊCHEUX 1995, p. 215-216).

A desidentificação conduz a uma ruptura em relação ao conjunto dos saberes de uma FD em que a posição-sujeito não mais está contida. Se uma FD é “aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina *o que pode e o que deve ser dito*” (PÊCHEUX, 1995, p. 160), a posição-sujeito produzida pelo processo de

desidentificação leva a que o sujeito do discurso *migre* para uma outra formação discursiva, na qual o sujeito do discurso vai se identificar com a forma-sujeito a ela correspondente.

Essa ruptura a que o sujeito do discurso recorre em nenhum momento derruba a dupla determinação do sujeito, de ordem ideológica e inconsciente. Não há espaço para um processo de *dessubjetivização* (PECHÊUX, 1995, p. 217), libertador do sujeito do discurso, mas, sim, o deslizamento de um terreno para outro, o que permite a instauração de outros sentidos, é verdade, mas que nem por isso deixam de estar regulados por saberes ideologicamente determinados. O deslocamento dos sentidos no interdiscurso produz os efeitos de sentido, com base nas posições-sujeito. Ao mesmo tempo em que o sentido é delimitado e determinado pelo interdiscurso, pode subverter a ordem dos sentidos já estabelecidos pelos deslocamentos (resultantes do trabalho do sujeito do discurso sobre a forma-sujeito), os quais não obedecem diretamente à “vontade” do sujeito, pois não se pode afirmar que o sujeito caminha livremente sobre o interdiscurso. Segundo Alôs (2004), “esse sujeito caminha vendado, e os fios da trama de sua venda são os fios da ideologia e do inconsciente, fios que – mais do que obscurecer a visão do sujeito – determinam seus percursos”.

A tomada de posição do sujeito é tratada por Pêcheux (1995, p.171-72) não como “um ‘ato originário’ do sujeito-falante: ela deve, ao contrário, ser compreendida como o efeito, na forma-sujeito, da determinação do interdiscurso”. A tomada de posição vem a partir das relações que se estabelecem entre o “sujeito da enunciação” e o “sujeito universal” (sujeito histórico). Para entender como funciona uma posição-sujeito é essencial levar em conta que a ideologia interfere na constituição dos sentidos e dos sujeitos. Assim, uma posição-sujeito se produz no momento da constituição dos efeitos de sentido, no momento em que o sujeito enunciador recorre ao interdiscurso, se ressignifica e se significa. É o interdiscurso que determina a identificação ou a contra-identificação do sujeito com uma FD.

A posição-sujeito não é uma realidade física, mas imaginária, pois representa no processo discursivo os lugares ocupados pelos sujeitos na estrutura social, como profissional, pai, irmão, amigo, grau de instrução, formação religiosa e outros. É a posição sujeito que direciona, mesmo que intencionalmente, esta ou aquela forma de comunicar, selecionando este ou aquele argumento, no interior de uma determinada formação discursiva. Como já afirmamos, os sentidos não estão livres, mas

historicamente produzidos. De acordo com a AD, é a ideologia constituída do gesto de interpretação que direciona os sentidos em certa direção, de modo que os momentos de interpretação são “atos que surgem como tomadas de posição” (PÊCHEUX, 1997, p.57). As tomadas de posição do sujeito são compreendidas como gestos de interpretação.

Portanto, não é o texto que determina as leituras, mas o sujeito participante de uma determinada FD, perpassado pela ideologia e pelo inconsciente. O lugar social e assim ideológico, determina o que se fala e como se fala. Por isso, interessa analisar no *corpus* quanto esse lugar social determina os sentidos e os modos de subjetivação do sujeito-leitor.

### 3.3 Sujeito leitor e sujeito autor

Vamos também tratar neste estudo de um sujeito que assume duas funções, a de leitor e a de autor, uma vez que além de ler, responde se posicionando em relação ao discurso jornalístico por meio de cartas. Como são conceitos com vasta história, é necessário precisar os sentidos que tomarão neste estudo.

Os modos como o leitor significa um texto mudam no decorrer dos tempos. Por essa razão, Orlandi (1988a, p.49) afirma que o leitor, nas sociedades capitalistas, aparece como “origem da ação”. Nunes (1998b, p.37) explica que um dos modos de leitura que afetam esse leitor é apresentado juntamente com “formas de organização do econômico”, que aparecem não só na escola, mas nos meios de comunicação, ou, ainda, nas atividades cotidianas de leitura. São formas de leitura que aparecem de muitas formas, das quais aqui vamos tratar especificamente do “liberalismo” (NUNES, 1998b, p.42). Nesse modo de leitura alimenta-se a ilusão de que tudo pode ser lido, ou que o leitor pode ler do modo que quiser; sobretudo, apaga-se o processo ideológico dos sentidos, dos sujeitos e da alteralidade, uma vez que se considera o sujeito capitalista na origem da ação.

Assim, esse sujeito afetado pela autonomia que tudo pode significar não se percebe como um “efeito-leitor”, de acordo com Pêcheux (1997), isto é, a posição ideológica da qual o leitor está lendo afeta a entrada no interdiscurso, uma vez que se “ancora”, se “engata” em um, não em outro sentido, (ORLANDI, 2001, p.66), de modo

que os sentidos atribuídos estão sempre em certa direção. Constituído pela ideologia, o sujeito-leitor vai, de acordo com seu lugar social, produzir a sua leitura, e esse lugar social já o predispõe à formatação de discursos, ou seja, das suas leituras. Por essa razão, é efeito não origem.

Portanto, não é só quem escreve que significa, mas também quem lê. Não existe um sentido preexistente, que esteja pronto e transparente na superfície do texto para ser apreendido; o leitor tem de atribuir sentidos ao texto, e o faz em condições sócio-históricas determinadas. Nem existe sujeito-leitor antes da leitura, mas tão-somente leitor-virtual inscrito no texto, o qual é projetado também por meio das formações imaginárias. Assim, espera-se que alguns sentidos se apreendam, todavia nada garante ao autor que esses sentidos sejam realmente apreendidos pelo leitor-real. O sujeito-leitor-real muitas vezes pode não se relacionar com o leitor-virtual, razão por que pode desestabilizar a ordem do texto, o qual está também na dependência de sentidos pelo modo como o sujeito-leitor se inscreve e incorpora uns e não outros enunciados ao seu intradiscurso. Pode haver, então, uma flutuação de sentidos, pois a significação está conjugada com uma multiplicidade de olhares que o leitor-real atribui ao texto. Os olhares diversos trabalhados num texto estão sempre constituídos pelo afetamento histórico, social e ideológico do leitor.

No nosso estudo esse leitor-real assume também a função de autor ao escrever as cartas. Quanto à autoria, embora reconheçamos que a função-autor foi abordada primeiramente por Foucault, na obra *O que é um autor?* (1997), vamos trabalhar com Orlandi (1988a), uma vez que para Foucault, autoria estaria somente instituída para situações enunciativas especiais em que o texto original, de autor, se oporia ao comentário. Por sua vez, Orlandi (1988a), retomando as reflexões de Foucault, concebe que não há um texto “original” do qual os outros são “comentários”. Nessa perspectiva, todo

sítio de significação é passível de ser trabalhado por muitas formulações (versões). Cada uma delas sendo uma forma entre muitas, tendo em sua ‘fonte’ um sujeito que se individualiza em sua função-autor, de modo específico à memória discursiva, ao discurso que pratica e às condições em que funciona. E, ao fazê-lo, experimentando a sua representação (imaginária) como origem do texto, torna-se seu autor. (ORLANDI, 2007)

Mesmo o texto não tendo um autor específico, sempre se lhe relaciona uma autoria; logo, o autor é “função que o eu assume enquanto produtor de linguagem”, (ORLANDI, 1988a, p.77) e é uma dimensão de todo sujeito. Esse sujeito é reconhecido

não como fonte do seu dizer, pois está afetado pelos esquecimentos número 1 e 2; todavia na pretensão do sujeito de estar na fonte do dizer, que não passa de um efeito ilusório do sujeito, todavia, necessário para que possa se constituir, ocupar a posição de enunciador, já que a ele cabe a responsabilidade do dizer. A responsabilidade que lhe é imputada como sujeito-autor é entrar em um determinado “jogo” no qual em que dele é cobrada uma unidade no discurso, a não-contradição, a progressão em termos de um início e um fim, efeitos discursivos que um texto deve gerar. (ORLANDI, 1988a, p.78). Assim, o sujeito que se manifesta por meio dos processos da escrita, além dos domínios que lhe impõem as responsabilidades histórico-sociais, também tem responsabilidade com o conhecimento do domínio da língua escrita.

Portanto, esse sujeito se singulariza em sua função-autor, pois, constituído pelo gesto de interpretação, tem a função de organizar os diversos conhecimentos, as diversas vozes do interdiscurso no intradiscurso. Além da condição de responsabilidade, também lhe é cobrada uma posição no contexto histórico-social, a qual só acontece quanto há repetição histórica, quando o sujeito inscreve seu dizer na rede do já-dito, do interdiscurso. Considera-se, nessa perspectiva teórica, que a autoria não pode ser exclusivamente de quem o representa/assina, pois o discurso nunca é constituído de uma única voz, mas é gerado por muitas outras vozes, uma vez que o discurso do outro sempre fará parte de seus textos.

O conceito de subjetivação tomado neste estudo não é de um ato individual de quem assina a carta, mas, sim, na singularização que o sujeito estabelece entre o interdiscurso e o intradiscurso. É esse resultado de uma significação em meio a outras que constitui o trabalho de autoria. Acreditamos que o conceito estabelecido por Gallo (2001), caracterize a questão de autoria como a estamos entendendo: “a singularidade e o fechamento, o primeiro garantido pela diferença, e o segundo pelo repetível”.

Autoria, no sentido aqui trabalhado, não é uma exigência de originalidade, pois para a AD, especificamente para Foucault, não há origem nos sentidos, os quais estão sempre constituídos por outros discursos: “o novo não está no que é dito, mas no acontecimento a sua volta”. (FOUCAULT, 1996, p.26). Segundo o viés teórico com que estamos trabalhando, o discurso é um processo sem origem, porque é marcado pelos já-ditos, porém, como está ligado a um sujeito, assim, estamos sempre repetindo os mesmos sentidos; como explica Foucault, o “novo” é o acontecimento a sua volta. Retomando acontecimento de acordo com Pêcheux (p. 39 a 44), na dinâmica de significar entre a estrutura da língua, abre-se o acontecimento como algo que irrompe

como um elemento, que ao mesmo tempo, desestrutura e reorganiza o universo discursivo. Na análise do *corpus* constituído para este estudo analisaremos se o sujeito-leitor trabalha essas questões de responsabilidade, de legibilidade, de singularização na escrita da carta.

Também observaremos marcas de subjetividade inscritas nas cartas dos leitores, as quais, simultaneamente, apresentam traços do registro inconsciente e do assujeitamento ideológico. Desse modo, as leituras – em nosso estudo as cartas – são *efeitos de sentido*, diferentes sentidos possíveis para um mesmo enunciado, provocado em cada posição-sujeito-leitor-autor. Assim, a noção de sujeito recobre um lugar, uma posição discursiva e, agora, além da noção sujeito-leitor, a noção de sujeito-leitor-autor.

### **3.4 Modos de significação no discurso do sujeito-leitor: entre a inteligibilidade<sup>27</sup>, a interpretação e a compreensão**

No viés teórico escolhido para encaminhar nossa pesquisa, leitura é delimitada pela idéia de inteligibilidade, de interpretação e de compreensão, processos de instauração de sentidos, os quais estarão na dependência de diferentes gestos de interpretação, compromissados com diferentes posições do sujeito, com diferentes formações discursivas, com distintos recortes de memória.

Diante do quadro estabelecido, conforme tratado na seção anterior, consideramos pressuposto que a interpretação dos fatos precede a sua compreensão. O reconhecimento, primeiro, de atribuição de sentido caracteriza um procedimento inverso ao do que comumente se compreende como leitura, visto que, ao se conceber que a interpretação é inerente ao sujeito, reconhecemos que se estabelecem novas práticas de significação, portanto novas práticas do que se concebe como leitura.

Como tratado na seção “O trabalho da interpretação”, o sujeito, ao interpretar o que os objetos querem lhe dizer, é constituído pela ideologia, produzindo o efeito de evidência. A interpretação processa-se, assim, pelo fato de o sujeito se submete à língua sempre mergulhado em sua experiência de mundo, e o faz num gesto, num movimento sócio-historicamente situado, em que se reflete sua interpelação pela ideologia num

---

<sup>27</sup> Trazemos os três níveis de significação segundo Orlandi, mas o interesse para o estudo centra-se nos níveis interpretativo e compreensível.

dados momento histórico. De acordo Orlandi (1988a, p.101), o leitor pode se relacionar com o texto em três níveis de atribuição de sentido: o inteligível, o interpretável e o compreensível. Tem-se, então:

- o inteligível: primeiro nível em que o leitor atribui sentido atomizadamente, ou seja, codificado;
- o interpretável: a que se atribui sentido levando-se em conta o contexto lingüístico;
- o compreensível; é a atribuição de sentidos considerando o processo de significação no contexto de situação, colocando-se em relação enunciado, enunciação. (ORLANDI, 1988a, p.115)

Antes de citar como se constituem esses níveis, é importante retomar como o leitor, além de produzir sentidos, também o faz de acordo com as histórias de suas leituras. Assim, esse sujeito leitor é pensado numa “perspectiva histórica mais ampla”, como explica Orlandi (1988a, p.48). É possível “fazer um esboço diacrônico de sua formação”, ou seja, o leitor deve ser compreendido não somente no desenvolvimento de sua formação escolar, mas na sua “relação com a linguagem, com o poder e com o conhecimento”. As histórias de leitura de um sujeito são determinadas por questões tanto particulares como sociais.

A história particular afeta a significação que o sujeito atribui ao objeto desde questões relacionadas à semântica, à sintaxe, ao domínio de gêneros diversos ou ao interdiscurso. Em relação à perspectiva social, apontam-se desde as diferenças entre grupos em razão das condições de vida, como de acordo com o abordado no subtítulo “Sujeito, história e ideologia” a sociedade capitalista da cultura de massa, que, além de homogeneizar os hábitos, desenvolve um ser individualista, um sujeito narcísico, centrado do eu, com novas formas de laços sociais, o que certamente afeta a significação. Birman (2000, p.23), em estudos sobre a questão, afirma que o sujeito, sob o efeito do individualismo e da autonomia, julga-se soberano em suas ações, mas é um sujeito efeito de ilusão. Essas considerações, especificamente as características atribuídas ao sujeito por Birman, nos auxiliarão a explicar os modos de significação.

No modo *inteligível*, segundo Orlandi, há uma relação superficial e automatizada com a situação de enunciação, pois busca atribuir sentido mediante a crença da decodificação, como se bastasse a leitura do código para isso. É um nível necessário, uma vez que sem ele não haveria outros níveis de leitura, todavia não é suficiente, visto

que os sentidos “não nascem *ab nihilo*”, do nada, sem nada; os sentidos “são criados”, “são produzidos” (ORLANDI, 1988a, p.103). Dessa forma, a produção de sentido excluída de um contexto social nada mais é que uma “transferência aparente”, de acordo com Orlandi (1988a, p. 102).

No nível do *interpretável*, de certa forma, prossegue a autora, pode-se dizer que o sujeito “não lê, é ‘lido’, uma vez que apenas reflete sua posição de leitor na leitura que produz” (ORLANDI, 1988a, p. 116). A leitura do intérprete “não desconstrói o funcionamento ideológico de sua posição como (forma) sujeito-leitor, apenas a reflete”, pois realiza uma relação direta e automática com o texto, de modo que o sujeito apaga a exterioridade, a historicidade dos sentidos. Neste nível acontece, talvez de forma mais acentuada, o que se denominou de “esquecimentos”, anteriormente. Há uma ilusão de que o sujeito é a fonte do seu discurso, como que esquece que “os sentidos são efeitos de troca de linguagem” (ORLANDI, 1988a, p.103). O leitor, então, está afetado tanto pela “ilusão que produz eficácia do assujeitamento” quanto pela “estabilidade referencial”, o que resulta da impressão de que há uma relação direta entre texto e o que ele significa. (ORLANDI, 1988a, p.108). Neste nível de atribuição de sentidos levam-se em consideração o contexto lingüístico e as relações semânticas internas.

Por sua vez, o nível da compreensão, para Orlandi (1988a, p.115), “se instaura no reconhecimento de que o sentido é sócio-historicamente determinado”. Dessa forma, compreender, é “refletir sobre a função do efeito do eu-aqui-agora, que é instância das formulações (horizontalidade), em sua necessária relação com a constituição (verticalidade) dos sentidos”. Compreender é também saber como um objeto simbólico produz sentido, é saber como as interpretações funcionam, verificando não só a materialidade lingüística, como a constituição histórica dos sentidos, o que instaura o reconhecimento de que o sentido é historicamente determinado.

Para compreender é preciso ir ao contexto de situação (imediato e histórico), e ao fazê-lo, pode-se apreciar o lugar em que o leitor se constitui como tal e cumpre sua função social (ORLANDI, 1988a, p.116). Assim, o sujeito que produz uma leitura conforme sua posição interpreta; o sujeito-leitor que se relaciona criticamente com sua posição, que a problematiza, explicitando as condições de produção da sua leitura, compreende. Segundo Indursky e Zinn (1985, p.78), “a capacidade de compreender o mundo, [...] traz como consequência a ampliação de seu universo cultural”. Mais do que produzir uma leitura, com base numa posição, que é *interpretar*, *compreender* implica análise, que consiste no (re)conhecimento dos mecanismos pelos quais o discurso se

manifesta na busca das condições de produção de um texto. Logo, pelo conhecimento de mecanismos discursivos, o leitor colocá-se como sujeito de sua própria leitura.

Desse modo, no nível da compreensão, o leitor pode relaciona-se criticamente com a própria posição ideológica, isto é, o sujeito pode redimensionar-se. De acordo com Orlandi (1988a, p. 116), não basta interpretar; é preciso ir ao contexto de situação imediato e histórico, visto que, ao fazê-lo, pode-se apreciar o lugar em que o leitor se constitui como tal e cumpre sua função social – pode melhor, então, apreciar a relação entre ponto de entrada e de fuga.

A idéia é apresentada por Orlandi (1988a, p.113), ao defender que um texto, em relação à leitura, tem vários pontos de entrada e vários pontos de fuga. Os pontos de entradas estão atrelados ao recorte que o sujeito-leitor realiza no texto pela modalidade da posição-sujeito-identificação, ou pela posição sujeito-contra-identificação. Os pontos de fuga são as diferentes perspectivas de atribuição de sentidos, pois, ao se relacionar com vários pontos de entrada, o leitor pode produzir leituras que se encaminham em muitas direções. Os pontos de entrada são efeitos da relação do sujeito-leitor com a historicidade do texto, ao passo que os pontos de fuga são o percurso da historicidade do leitor em relação ao texto. Trabalhando uma analogia com a palavra “acontecimento” do livro de Pêcheux, *Estrutura ou acontecimento*, Orlandi explica que o resultado da opção de entrada e de fuga do sujeito-leitor seria o “acontecimento na leitura”.

No trato usual com a linguagem, alerta Orlandi (1988a, p.116), “o sujeito apreende o inteligível, e se constitui em intérprete. A compreensão, então, supõe uma relação com a cultura, com a história, com o social e com a linguagem, que é atravessada pela reflexão e a crítica”. É nesse momento que a escola deveria propiciar condições para que se produzisse a compreensão, bem como demonstrar o funcionamento ideológico da linguagem, uma vez que a AD oferece dispositivos teóricos e analíticos para auxiliar na ampliação das condições de leitura dos educandos.

Se é possível trabalhar em nível de compreensão, acreditamos que é possível trabalhar com os sujeitos-leitores, e é o professor quem pode fazer a diferença, ao explicar passagem entre os níveis, mediando a construção de conhecimentos dos alunos. Logo, a passagem entre os níveis será determinada pela transformação desse sujeito-leitor, ou seja, pelas condições de reprodução e/ou transformação dessa relação dialética com o texto e com o outro.

Trazemos um comentário de Zoppi Fontana em conferência proferida no II SEAD, intitulada “O real da língua, do sujeito, da história e do discurso” para nos auxiliar em relação às características do sujeito contemporâneo. Segundo a autora, nossa

contemporaneidade se caracteriza por um modo de subjetivação que se sustenta no princípio da individualidade radicalizada (como mostrou Eni Orlandi na sua conferência), se esse *modo de subjetivação contemporâneo se define pela indiferença* em relação a qualquer responsabilidade ética (como nos alertou Bethânia Mariani no seu debate à conferência de Benilton Bezerra), eu colocaria uma questão vital para todos nós na atual conjuntura histórica: *como produzir condições para que se dê a duração de um encontro, para que se estabeleça um laço social, para que pegue um sujeito coletivo?* (2007, grifos nossos)

Uma das possibilidades de resposta para se produzirem encontros, laços sociais, para esse modo de subjetivação capitalista que se define pela indiferença, seria o sujeito-leitor-autor debruçar-se também sobre o outro-sujeito, aqui poderíamos especificar o nível compreensível de leitura. Isso porque consideramos um nível de significação que problematiza a própria posição-sujeito-leitor, desconstruindo ilusões não só quanto ao sujeito, mas também em relação aos sentidos. Compreender é também *refletir sobre* a posição-sujeito assumida e somente *refletir a* posição-sujeito. Não haveria, então, uma relação automática com os sentidos, já que nem o sujeito nem o texto seriam transparentes, tampouco neutros.

Para Nunes (2007, p.373), outra possibilidade para atingir esse nível seria trabalhar com a historicidade, o que implica observar os processos de constituição dos sentidos; assim se desconstruiriam “as ilusões de clareza e de certitude” não só dos sentidos como dos sujeitos. O autor reforça que praticar a compreensão é não somente levar em conta uma ou outra interpretação, mas ter em vista o porquê dos “conflitos de interpretação” (p.376). Reconhecemos que para esse nível acontecer é preciso apreender os mecanismos que implicam o desenvolvimento de uma leitura que atinja o nível uma leitura reflexiva e crítica, como também é importante estar atento aos mecanismos ideológicos que silenciam outras interpretações. Precisamos nos confrontar com outras filiações, uma vez que compreender pode ser um passo para importantes transformações, não só pessoais, mas institucionais e também sociais.

Como lembra Coracini (2007, p.159), quando o sujeito “se dispõe a acolher o outro, que se deixa transformar, não passivamente, mas de modo ativo, reflexivo, questionador”, pode relacionar-se criticamente com a própria posição ideológica, isto é,

o sujeito pode redimensionar-se. Assim, seria possível uma passagem do princípio da individualidade radicalizada “para um sujeito coletivo” de acordo com Zoppi Fontana.

Portanto, a partir deste ponto do estudo vamos diferenciar “gesto de interpretação”, como constituinte e inerente ao sujeito, e “nível interpretativo” considerado um dos modos de leitura segundo Orlandi. Assim, assumimos que o sujeito-leitor, ao relacionar-se com o nível compreensivo, pode estabelecer relações consigo mesmo, ver-se, mas também estabelecer relações com o outro e, a partir desse encontro significar. Ao invés da rigidez de posições, teríamos a “duração de um encontro”. Para isso, Nunes (2007, p.389) sugere “colocar todas as interpretações em suspenso, atentando não para a direção exata que ela deve tomar mas para as forças que movem os sentidos interpretativos”.

## PARTE II: DOS PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS À ORGANIZAÇÃO DO *CORPUS* E ÀS ANÁLISES

Nesta segunda parte, antes de tratar do *corpus* e das análises, apresentamos as questões norteadoras do estudo. De acordo com a Análise do Discurso, procuramos reafirmar três preocupações:

- a) investigar os gestos de leitura discursiva do sujeito-leitor-autor de cartas *on line* e produzidas em espaço acadêmico, com base nas noções que, apesar de trabalhadas muito freqüentemente, aqui são observadas de modos específicos: as noções de interpretação e de compreensão<sup>28</sup>;
- b) compreender como o sujeito-leitor-autor se relaciona com a significação: ao interpretar, o sujeito-leitor lê de acordo com sua posição ideológica, restringindo a significação do texto, pois não desconstrói seu funcionamento ideológico, apenas o reflete, ou, ao relacionar-se com o texto pelo viés da compreensão, o sujeito-leitor-autor problematiza, explicitando as condições de produção da sua leitura, conhecendo os mecanismos pelos quais se põe em jogo um determinado processo de significação;
- c) observar as condições de produção do dizer em diferentes espaços – no *on-line* e no acadêmico – tanto por parte do leitor quanto por parte do autor.

Nos próximos capítulos, portanto, primeiramente faremos um percurso acompanhando a trajetória do sujeito-leitor-autor da coluna do jornalista Gilberto Dimenstein; na seqüência, acompanhando também a trajetória do sujeito-leitor na

---

<sup>28</sup> Embora os níveis de leitura abordados sejam três – inteligibilidade, interpretação e compreensão –, trataremos mais especificamente dos dois últimos, uma vez que respaldam mais nossas questões problemáticas.

academia objetivamos analisar os modos de leitura e a autoria. O *corpus*, constituído por artigos do jornalista e cartas de leitores, é referente a textos publicados na *Folha Online*<sup>29</sup>. Os artigos considerados aqui como textos jornalísticos são de autoria do jornalista Gilberto Dimenstein. É importante ressaltar que tal opção foi feita por acreditarmos que o entrelaçamento de gêneros discursivos – jornalístico e epistolar – em espaços diferentes, como o virtual e o acadêmico, permite observar parte da atividade linguageira do sujeito e parte das relações sociais, apresentando-se, portanto, como relevante para o estudo da posição-sujeito, leitura e autoria.

Antes das análises, trazemos as condições de formação do discurso jornalístico *on line* e fazemos algumas considerações acerca da finalidade do gênero epistolar no jornalismo, tendo em vista que as condições de produção do jornalismo *on-line*, tratam-se de um novo espaço de constituição e de circulação de sentidos.

Assim, buscamos nas análises efeitos de evidências para responder à problemática de nosso estudo, o que nos permitirá empreender uma reflexão acerca das situações de leitura realizadas, uma vez que as cartas dos leitores estarão constituídas de um sujeito histórico e social que se subjetiva e se singulariza. O que nos é dado a perceber nas cartas do leitor são as modalidades subjetivas – a identificação, a contra-identificação, desidentificação –, ligadas ao que Pêcheux (1995) denomina de “interpretação”, ou seja, procuramos investigar se os leitores nos dois espaços passam por reflexões críticas.

Explicitamos, a seguir, como se deu a constituição do *corpus* de nosso trabalho e, em seguida, apresentamos as seqüências discursivas (SDS) escolhidas para análise. Essas considerações iniciais, enfim, explicam um pouco a trilha que seguimos na análise.

---

<sup>29</sup> Segundo dados de Ricardo Feltrin responsável, pela redação da *Folha Online*, o jornal nasceu em 2000. Entre 750 mil e 1,1 milhão de computadores acessam o jornal de segunda a sexta; sábados e domingos o número cai para a metade. (informações recebidas por *e-mail*)

#### 4. O DISCURSO JORNALÍSTICO E O JORNALISMO *ON-LINE*

Nesta parte fazemos uma breve retomada das características do discurso jornalístico *on-line*. No caso da mídia impressa diária, que trabalha com notícias que se atualizam a toda hora, por mais que se afirme que se caracteriza pela brevidade e superficialidade, podemos dizer que não deixa de ser uma “máquina” ideológica, sobretudo no que diz respeito ao publicado em colunas de jornalistas, uma vez que a procura por essas produções já supõe algumas preferências dos leitores e, conseqüentemente, orienta os colunistas no que diz respeito aos temas a serem postos em circulação.

Como estamos tratando neste texto de questões relativas ao jornalismo *on-line*, mais especificamente, do modo como o discurso jornalístico produz sentido e memória a partir de textos publicados em colunas, para começar a percorrer o caminho proposto apresentamos a visão de Pierre Lévy (1996) sobre a escrita virtual.

A partir do que propõe Pierre Lévy (1996) na obra *O que é virtual?*, focamos alguns elementos que compõem uma página no jornal em uma versão *on-line*. Lévy constrói reflexões sobre um tema contemporâneo que afeta a cultura moderna; a virtualização. Para definir e estabelecer as características da virtualidade, o autor enfatiza as alterações que ela traz nas concepções de espaço, uma vez que há uma desterritorialização do tempo, do aqui e agora, ou seja, segundo o autor (1996, p.19), virtual seria aquilo que “apresenta um desprendimento do aqui e agora, ou talvez o que não está presente”.

Um ponto importante no jornal *on-line* é o projeto gráfico do hipertexto, que imprime outra lógica ao processo da leitura: a possibilidade de se conectar a diferentes textos. A escrita no espaço virtual geralmente, revela um sujeito que, por falta ou por

necessidade de expressão, não só busca um modo “livre” de interagir com o outro, mas também busca identificar-se com o outro e está durante o tempo todo a constituir sua identidade. Tal processo de constituição ocorre entre mundos diversificados, elaborados a partir de seus interlocutores, que se projetam nesse espaço de maneira ilusória de adequação a um perfil, com liberdade e completude. Desse modo, não há exatamente um ser físico ali, mas o reflexo do que este acredita ser real e contundente para aquele meio.

De acordo com Pierre Lévy (1996, p.37), o leitor, por meio do hipertexto, hierarquiza, seleciona áreas de sentido, tece ligações entre essas zonas, conecta o texto a outros documentos, relaciona-o a toda uma memória que forma como que o fundo sobre o qual ele se destaca e ao qual remete. Assim, na rede hipertextual, a seqüência do texto é obra do leitor, uma vez que tem diante de si o texto com seus *links*, que podem ser acionados e combinados de acordo com seus interesses. O autor trabalha o conceito de hipertexto como uma “matriz de textos potenciais, sendo que alguns deles vão se realizar sob o efeito da interação com um usuário” (p.40).

Pelo viés da Análise do Discurso, pensando nessa entrada da subjetividade que não ocorre senão sob um efeito de ilusão, já que não só o jornalista antecipa uma imagem de seus leitores, como também o próprio leitor, que, posteriormente, escreve sua carta, produz-se um imaginário sobre o jornal e o jornalista e sobre outros leitores que terão acesso a seu dizer. Trata-se aqui daquilo que Pêcheux chama de “formações imaginárias”. Tal antecipação, tomada aqui como formação imaginária, é socialmente marcada, visto que tem relação com as imagens que o sujeito constrói para si, para o objeto discursivo e para o seu interlocutor de acordo com o lugar ideológico que ocupa. Assim, também em relação ao hipertexto o sujeito-jornalista, ao antever-se aos questionamentos do sujeito-leitor, põe-se a correlacionar *links* que o auxiliem a expressar sua posição para convencer o leitor por meio de exemplos, de outros textos sobre o mesmo tema, ao seu artigo uma vez que possibilitaria ao sujeito aprofundar-se no tema discutido, reforçando sua tese.

Os *links* podem ser vistos como arquivos demarcados ideologicamente, nos quais os sujeitos autor e leitor inscrevem sentidos, representam-se imaginariamente, ocupam certas posições. Sabemos que as palavras não nascem no momento em que são ditas, mas reorganizam-se em redes de memória; assim, o *link* só será significado a partir dessas inscrições já construídas pelos significantes, uma vez que o sujeito-leitor,

ao acessar ou não determinado texto, faz falar sua injunção ideológica, que possibilita a emergência e a circulação de certos sentidos em detrimento de outros.

Assim, esse virtual do hipertexto só eclodirá com a “entrada da subjetividade” do leitor. Na perspectiva com a qual trabalhamos, mesmo no jornalismo *on-line*, essas entradas ocorrem como um efeito do interdiscurso, uma vez que é pela identificação ou contra-identificação que o leitor acessa ou não os *links*. Parece evidente e óbvio que a busca por um texto da coluna vem nos aproximar do mundo real. No entanto, segundo Mariani (1999, p. 103), “são realidades organizadas por um discurso com uma ordem própria”. Nesse sentido, assim como a escolha pelo tema por parte do jornalista que escreve numa coluna, a busca por um texto dessa coluna por um leitor nunca é imparcial, porque tanto jornalista quanto leitor sofrem os efeitos de serem constituídos pelo olhar do outro.

Em relação ao discurso jornalístico, no Brasil, na perspectiva da Análise do Discurso, Mariani (1998) define-o como o discurso que fala “sobre”. Para a autora, como o discurso jornalístico contribui na constituição do imaginário social e na cristalização da memória, produz um certo distanciamento e influencia na tomada de decisões políticas.

O cotidiano e a história, apresentados de modo fragmentado nas diversas seções de um jornal, ganham sentido aos serem conectados interdiscursivamente a um já-lá dos assuntos em pauta. E essa interdiscursividade pode ser construída através da análise dos processos prafrásticos presentes na cadeia intertextual que vai se constituindo ao longo do tempo. (MARIANI, 1998, p. 61).

A inserção do inesperado no discurso jornalístico torna previsíveis fatos e produz verdades, já que a cada edição torna-os parecidos com os ocorridos anteriormente, ou seja, organiza filiações de sentidos possíveis para o acontecimento não apenas em termos de uma memória, mas também no que diz respeito aos desdobramentos futuros.

O entrelaçamento entre a notícia e os eventos políticos institucionaliza sentidos, produz memória. Diz Mariani que “a imprensa tanto pode lançar direções de sentidos a partir do relato de um determinado fato como pode perceber tendências de opinião ainda tênues” (1998, p. 59). O “falar sobre” produz imagem de verdade. No caso das colunas, o sujeito enunciator, sob o efeito ideológico, atua na institucionalização dos sentidos, portanto no efeito de linearidade e homogeneidade da memória discursiva. Na ilusão de tornar compreensível para os leitores o mundo sobre o qual fala, o jornalista também

passa a ser um efeito. Por essa razão, tanto o texto jornalístico como as cartas de leitores serão tratados como “discursos sobre”.

Com relação às condições de produção, fundamentalmente, compreendem os sujeitos, a situação da enunciação e também a memória, compreendidas como o contexto sócio-histórico que torna possível todo dizer. (ORLANDI, 2001b). As condições de produção são trabalhadas por Pêcheux (apud LAGAZZI, 1988, p. 56) como sendo, “ao mesmo tempo, o efeito das relações de lugar no interior das quais se encontra inscrito o sujeito, e a ‘situação’ no sentido concreto e empírico do termo, quer dizer o ambiente material e institucional, os papéis mais ou menos conscientemente colocados em jogo [...]”.

O hipertexto, na perspectiva discursiva, pode ser visto pelo atravessamento de vários gêneros e de vários discursos, uma vez que é construído com base em muitos discursos, que se entrecruzam formando uma espécie de texto – aqui no nosso estudo, informativo para o leitor, no sentido de trazer orientações. A principal potencialidade do hipertexto é possibilitar a interconexão entre discursos segundo critérios do próprio sujeito-leitor, o que caracteriza uma pluralidade de vozes que possibilita a tessitura de um texto por dentro dos textos, uma nova textualidade para o artigo jornalístico. O ato de selecionar elementos que irão fazer parte do enunciado é definido pelo gesto da interpretação.

As palavras do outro, no *link*, são a representação de uma outra voz que se soma à do jornalista e que podem vir a reforçar as próprias palavras do sujeito-autor. Dessa forma, o autor prevê a reação de um destinatário presumido. O interlocutor presumido faz com que o autor articule seu discurso com base no discurso social que circunda a parte interlocutora.

O hipertexto é também caracterizado pela heterogeneidade das FDs, de sujeitos e sentidos. Trata-se, sobretudo, de pontos de encontro entre o interdiscurso específico, a memória dos dizeres e o acontecimento na ocasião da leitura, uma vez que cada leitor constrói sua leitura do texto na medida em que estabelece um percurso diferente de leitura, sempre mediado pelo gesto de interpretação.

#### 4.1 A constituição do discurso jornalístico e autoria

No encaminhamento das análises para observar como o sujeito-leitor de cartas relaciona-se com a significação, o ponto de partida será o discurso jornalístico *on-line*. Assim, primeiramente, apresentaremos os artigos do colunista Gilberto Dimenstein. Como o suporte de publicação dos textos é eletrônico, muitos artigos são estruturados na forma de hipertextos, o que inclui recursos multimídia, capazes de estabelecer *links* por facilitarem diferentes associações a um mesmo conteúdo e por respaldarem as teses do jornalista. O artigo, no jornal *on-line*, estabelece uma nova condição de produção de sentido: trata-se de uma outra organização no processo de leitura e escrita, o que marca alguns textos, por exemplo, pela utilização de *links*.

Os artigos jornalísticos são publicados semanalmente, às terças-feiras. Vale lembrar que Dimenstein aborda os mais variados temas relacionados à sociedade brasileira, dando ênfase ao setor social. Verificam-se, em alguns de seus textos muitos assuntos relacionados à cidadania; também, temas ligados a responsabilidade social e o desenvolvimento sustentável. Alguns textos, por exemplo, trazem nas observações *links* para o leitor acessar projetos.

Trabalhamos com a idéia de que o discurso do jornalista instaura traços para outros discursos, uma vez que se trata de um discurso que pretende se instituir como gerador de discursos outros; todavia, preserva traços muito comuns do gênero jornalístico. Títulos e temas são muitas vezes provocadores de polêmicas com o objetivo de suscitar cartas-respostas, também inflamadas.

Os artigos jornalísticos selecionados para nosso estudo mantêm estruturas similares, apresentando primeiramente, o tema; na seqüência, o posicionamento do autor, os argumentos e a conclusão, muitas vezes reforçada com um *link*. Ao se posicionar, o autor formula uma tese ou a idéia principal do texto para, no próximo parágrafo, fundamentar a tese. Normalmente, segue a mesma estrutura em cada parágrafo, com a apresentação e o desenvolvimento de um argumento. A conclusão geralmente retoma a tese, propondo soluções para o problema discutido, e encaminha o leitor a comprovar as teses dos artigos em endereços eletrônicos apontados. Há uma pontuação padronizada: períodos e parágrafos curtos, o que pode facilitar a compreensão. Dos cinco artigos selecionados para este estudo, somente um foi escrito em primeira pessoa; os demais apontam ausência a qualquer referência pessoal do jornalista. Supomos, desse modo, ser essa uma estratégia para o leitor reconhecer que a posição ideológica não decorre de uma posição particular do autor, mas é consequência direta dos próprios fatos por ele relatados.

O autor desenvolve sua argumentação em função de um leitor, podemos dizer, específico da *Folha Online*, o que influencia diretamente a forma como evoluem os argumentos propostos. Nesse sentido, a linguagem e a forma de tratamento dos conteúdos dos artigos são apropriadas para esse público.

Antes do título do artigo, há uma identificação para os textos intitulada “Reflexão ou Pensata”, no lado esquerdo – há também um ícone denominado “Envie seu comentário”, que abre um *link* (palavradoleitor@uol.com.br) para o leitor enviar sua carta-resposta, o qual remete a uma página do jornalista, onde são publicadas as cartas. O *link* facilita a interação com o jornalista e constitui-se em estratégia de *marketing* tanto para o jornal quanto para o jornalista, uma vez que, ao serem publicadas revelam a importância dada a voz dos leitores. Nas cartas não há data de publicação, somente um título “Mais opiniões”, indicando o mesmo dia de publicação do texto do jornalista.

Sobre o autor, ou, sobre o estilo argumentativo do autor, notamos uma regularidade e certos aspectos sempre presentes. É significativo observar que os recursos argumentativos que estruturam o texto do jornalista constituem-se de dados, estatísticas, exemplos retirados do dia-a-dia, pesquisas. Os textos recorrem, com frequência, aos discursos filosófico e científico para buscar base, apoio, às construções argumentativas, ou seja, para servir de premissas aos encadeamentos das idéias que apresentam. Implícita está a vontade de construir uma imagem de jornalista que orienta suas posições apoiadas em “pretensas verdades” dos discursos da ciência e da filosofia, uma vez que a sociedade os vê como espaços onde a verdade circula. Assim, cabe ao jornalista o *status* de um articulista que interpreta, julga ou explica.

Defende o articulista em sua apresentação na página onde são publicadas as cartas dos leitores, *Jornalismo Comunitário*, que sua paixão pelo jornalismo e pela educação o faz pensar no jornalismo como “um jeito de educar pela comunicação”, o que justifica seus textos serem de cunho didático. Observamos também uma posição de crença de que o jornalismo possa ser orientador, uma vez que acredita que “o baixo capital humano (pouca educação) gera baixo capital social (frágeis redes de solidariedade entre os indivíduos) o que explica, em boa parte, por que ainda somos tão desiguais e tão violentos” (*Jornalismo Comunitário*<sup>30</sup>). O autor argumenta que tenta

---

<sup>30</sup> O endereço eletrônico denominado é coordenado por Gilberto Dimenstein e, segundo o jornalista, o objetivo de “dar especial ênfase às exigências e fatos da sociedade que pedem aprendizagem permanente, movida aos impactos tecnológicos e constantes mudanças nos modos de produzir. Atualizada diariamente quantas vezes forem necessárias, a coluna-jornal vai ter uma equipe de jornalistas, ajudando na explicação e coleta de notícias exclusivas. Tento usar o que aprendi (ou acho que aprendi) como repórter

usar o que aprendeu como repórter e colunista nos últimos 25 anos para elaborar seus artigos.

No final de alguns artigos há *links* nos quais é possível acessar mais informações relacionadas ao tema. Com essa estratégia, o articulista procura manter a atenção do interlocutor e também respaldar seu ponto de vista, já que, se o leitor procurou certa matéria, é porque se interessou por ela por algum motivo; quando vê *links* relatando mais publicações sobre seu conteúdo, acessa-os. E a cada novo acesso, existem novos *links*, que têm como objetivo mantê-lo o máximo de tempo possível naquele portal.

Por meio dos *links*, o autor reforça suas teses, ou sua posição ideológica, na avaliação dos fatos, uma vez que o efeito pretendido é que essa apreciação valorativa seja tomada como uma decorrência-consequência dos próprios fatos, não como um ponto de vista subjetivado.

É importante ressaltar que a escolha do gênero argumentativo não se fez de maneira aleatória, mas por acreditarmos que este gênero faz funcionar grande parte das relações sociais; apresenta-se como relevante, já que se pode constituir como instrumento que possibilita a ampliação de relações dialéticas, ou seja, as posições-sujeitos se instalam num exercício de argumento *versus* contra-argumento com o objetivo de validar um ponto de vista específico.

A seção escolhida para trabalhar com os textos jornalísticos intitula-se “Colunas”<sup>31</sup>, na qual temas variados são tratados por diversos profissionais, que expressam seus pontos de vista. Além de suscitar tomadas de posições, as colunas dos jornais desempenham um papel de representação dentro do jornalismo, favorecendo a subjetividade e fortalecendo o nome dos articulistas, uma vez que, ao selecionarem assuntos que mereçam destaque no jornal, parecem ocupar lugar de interpretadores dos acontecimentos. Parece, então, que os acontecimentos são explicados e esclarecidos com base em determinados pontos de vista, que por sua vez, têm o objetivo de não só criar e ampliar o acervo de conhecimentos dos leitores, como promover debates e levantar problemas.

---

e colunista nestes últimos 25 anos, que dividi a vida profissional entre São Paulo, Brasília e Nova York, entre a paixão pelo jornalismo e pela educação, além de experiências comunitárias no que chamam de terceiro setor”. O endereço faz parte do portal da Folha de São Paulo. É para essa página que as cartas da *Folha Online* são enviadas como título de sugestões e comentários “palavrado leitor@uol.com.br”. Disponível em: [http://www1.folha.uol.com.br/fofha/dimenstein/quem\\_somos/index.htm](http://www1.folha.uol.com.br/fofha/dimenstein/quem_somos/index.htm)

<sup>31</sup> A escolha por um único jornalista explica-se por duas razões: primeiramente, uma razão subjetiva, porque faz anos que os textos do jornalista são lidos e apreciados, mesmo na *Folha de São Paulo*, e freqüentemente acompanham-me nas aulas por mim ministradas; segundo, por termos acesso a um número expressivo de cartas dos leitores publicadas na página do jornalista.

Partimos, então, de pressupostos de que no discurso do jornalista encontra-se uma certa organização discursiva, estabilizada, condicionada e determinada pelo tempo e pelo espaço, com intenções (mesmo que imaginariamente) e objetivos definidos. Todavia, ao mesmo tempo, há um espaço para o acontecimento, como define Pêcheux (1997) um lugar de instabilidades, já que, assim como os sujeitos que interagem nesse espaço, a língua é também lugar de equívocos e de produção de outros sentidos.

#### 4.2 Gênero carta do leitor: *on-line* e na academia e seus respectivos leitores

Os diversos usos da linguagem realizados na sociedade, nas diferentes interações sociais entre sujeitos, num determinado contexto sócio-histórico, realizam-se por meio de enunciados que apresentam formas materializadas/tipificadas, os quais são denominados de “gêneros discursivos”. A perspectiva que interessa neste trabalho é a discursiva. Na perspectiva bakhtiniana, gêneros são considerados “tipos relativamente estáveis de enunciados elaborados nas diferentes esferas sociais de utilização da língua” (BAKHTIN, 1995, p.262). Bakhtin é considerado precursor no estudo dos gêneros por tratar do gênero em todos os âmbitos da atividade humana. Segundo ele,

a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitivas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. (BAKHTIN, 1995, p. 262).

Ao se trabalhar com a noção de gênero, não de texto, trabalha-se com elementos do social e do histórico, com a situação de produção: quem escreve/fala, para quem, em que situação, em que veículo, com que finalidade. Os gêneros, por serem práticas sociocomunicativas, são dinâmicos e sofrem variações na sua constituição; assim, surgem, modificam-se para atender às necessidades socioculturais e as inovações tecnológicas.

O conjunto de discursos em estudo, as cartas-respostas dos leitores *on-line* e dos acadêmicos, confirma a plasticidade e dinamicidade dos gêneros. Para o analista de discurso, as condições de produção do discurso ocupam um lugar fundamental, pois ajudam na seleção e organização de um *corpus*. Na perspectiva da Análise do Discurso, os gêneros textuais, por serem práticas languageiras e se encontrarem em contínuo

processo de constituição, encontram-se também vulneráveis às necessidades socioculturais e às inovações tecnológicas, ou seja, durante o tempo todo os gêneros modificam-se, transformam-se. Nesse sentido, para observar os “desarranjos” e novos “arranjos” dos gêneros é preciso levar em conta os sujeitos, as situações histórico-sociais, a memória discursiva e o interdiscurso.

Por uma questão didática, vamos tratar da carta *on-line* primeiramente. Consideradas espaços do dizer impressos, as cartas reportam-se, agora, a um espaço *on-line*, espaço que despertou interesse e propiciou novas formas de construção desse gênero e novas condições de produção. Salientamos que Orlandi (2005), para tratar das condições de produção, inclui no contexto imediato as circunstâncias da enunciação e as formações imaginárias; num contexto amplo situa o sócio-histórico e ideológico enquanto memória discursiva ou interdiscurso.

Assim, o gênero discursivo “carta do leitor” foi se constituindo a partir de um novo meio de publicação, mas também de novas condições de produção. Silva (1997), ao analisar o gênero carta defende que apresenta funções comunicativas variadas, uma vez que pode circular em diversas áreas, como nas relações pessoais (carta pessoal, carta do leitor), de negócios (carta circular, carta ao leitor, carta propaganda). Isso transforma a carta, especialmente a *on-line*, em gênero peculiar, pois aos leitores também é permitida a publicação de suas idéias em consonância com ou de discordância para com o autor. Talvez aqui se estabeleça a motivação para a escrita, a veiculação em espaço *on-line* de suas cartas.

O texto jornalístico despertou interesse e propiciou formas de expressão da subjetividade dos leitores da *Folha Online*, os quais dividem espaço, comumente exercido pelo autor do texto, na apresentação de idéias que contribuam para a renovação dos debates no cenário do país. De acordo com o Coutinho (2004), não existe mais o controle da informação, em outras palavras, o jornalista não pode mais se sentir detentor da informação. E é essa a principal transformação, segundo o autor, trazida pela internet, pelas comunidades virtuais e pelo mundo digital por inteiro.

As cartas do leitor são textos que circulam no contexto jornalístico em seções determinadas. Melo (1999), em estudo sobre o gênero carta impresso, afirma que há uma seleção e uma edição, ou seja, nem todas as cartas são publicadas, e as publicadas muitas vezes, são transcritas em forma de síntese, paráfrase ou excerto. Uma das razões

para a edição é o espaço ou direcionamento argumentativo, o que Bezerra<sup>32</sup> (2002, p.211) denomina de “uma carta com co-autoria: o leitor, de quem partiu o texto original, e o jornalista, que o reformulou”.

O interesse no gênero carta não se deve pelos aspectos formais (estrutura, ou como organiza essas informações; narração, descrição, exposição, argumentação), porque, em nível de estrutura discursiva, a carta do leitor não apresenta um tipo específico, nela convivem seqüências narrativas, descritivas, argumentativas, segundo Andrade (1999). Nosso interesse é pelos aspectos discursivos, ou seja, pelo propósito comunicativo e função enquanto atividade social, que pode ser desde um pedido, a um agradecimento, informação, reclamação, entre outros. No *corpus* em análise as cartas têm finalidade de concordância ou discordância diante do discurso jornalístico, ou ainda de correlacionar temas aqueles discutidos pelo articulista. As cartas de leitores *on-line* e de acadêmicos compartilham uma proposta comunicativa, que é apresentar ao jornalista, ou ao professor, opiniões (favoráveis ou não) a respeito dos assuntos publicados, ou sobre o tratamento dado a estes. Além disso, o leitor, por meio da carta, pode também esclarecer ou acrescentar informações ao que foi publicado.

Em relação ao perfil do sujeito-leitor *on-line*, é possível dizer que se trata de um sujeito com um determinado poder aquisitivo e nível de escolaridade, uma vez que tem acesso à internet e domina ferramentas básicas da tecnologia. Algumas cartas do espaço *on-line* apresentam indicativo da região do país, de profissão, porém a maior parte somente indica apenas a concordância ou discordância do remetente em relação ao tema. Quando há indicação da profissão, isso se dá com o objetivo respaldar a posição-sujeito como argumento de um sujeito-leitor que se mostra conhecedor do tema em discussão, logo é, um argumento de autoridade.

No artigo “A questão da autoria na escrita virtual”, Grigoletto (2008<sup>33</sup>) considera que o ciberespaço constitui-se “num espaço onde a escrita é elemento estruturante, onde todas as pessoas que tem acesso à rede podem escrever de forma fluida, sem se preocuparem com a formalidade exigida pela escola”. Assim, nesse espaço o sujeito-leitor é convidado a interagir, tornando-se um sujeito-autor. Segundo Grigoletto, estamos diante de um processo de “(re)invenção da escrita, no qual novos códigos, novas palavras e novas regras são criadas, consideradas válidas, as quais (re)significam

---

<sup>32</sup> Citado por Andrade em Carta do Leitor: a interatividade na correspondência publicada em jornais. *Revista Associação Nacional de pós-graduação e Pesquisa em Letras e Linguística*, Brasília, DF, 1994.

<sup>33</sup> Artigo no prelo, sem páginas.

e produzem sentidos”. É essa escrita que determina o modo de o sujeito-leitor-autor se simbolizar e se subjetivar.

Diferentemente do espaço *on-line*, a escrita de uma carta na academia adquire motivações, objetivos muito diversos. Portanto, as condições de produção do dizer, do escrever, são outras; por consequência também são diversos. O sujeito-leitor *on-line*, ao produzir nessa conjuntura, assume o papel de autor por sua vontade, com posições muito diversas da do sujeito-leitor acadêmico, uma vez que dele não serão cobradas possíveis explicações.

Por sua vez, as cartas dos leitores na academia têm um cunho pedagógico, artificializado, o que compromete a função social da escrita, visto que nesse espaço acadêmico, não se podem dizer certas coisas, nem assumir certas posições. O aluno sabe que não escreve para ser lido, mas para ser corrigido; assim, a atividade didatizada elimina *o que dizer, por que dizer* pois, sabe-se de antemão que nada ou muito pouco pode esperar como resposta ao que se produz.

Considerando que o sujeito-leitor na academia se encontra inserido nessa situação escolar e que, nesse espaço, sua formação discursiva é “forçada” pelo meio no qual ela se enuncia, é possível afirmar que a leitura e escrita da carta sofrerão influências desse meio e que sua posição, como sujeito-leitor-autor, deverá estar de acordo com sua condição social naquele momento: a de aluno. Assim, o sujeito-aluno vai dizer aquilo que se espera que ele diga, porque se inscreve no lugar de aluno e espera ser visto como tal; portanto, assujeita-se às condições do meio no qual está inserido.

Mesmo os alunos sendo orientados que suas produções não estarão sujeitas a uma avaliação específica (explicaremos em momento posterior, Bloco B, em que condições de produção se deu a atividade de escrita), eles escreveram sob uma responsabilidade didática, uma vez que lhes foi imputada a posição de leitor e, posteriormente, a de autor.

Em relação ao *corpus* deste trabalho, os sujeitos-leitores, que produziram as cartas de leitores na academia são alunos de duas instituições de ensino privado, uma no Rio Grande do Sul e outra no Paraná. Os primeiros são alunos dos cursos de licenciatura em Letras e os demais, do Bacharelado em Sistema de Informação e Tecnólogo em Sistemas para Internet.

Os acadêmicos têm, em média, 17 a 26 anos e cursam o primeiro período (ou o primeiro semestre) nas instituições. Na faculdade do estado do paranaense, 20% por

cento têm bolsa Prouni, com descontos parcial (50%) e integral (100%); os demais trabalham em período integral para custear a mensalidade do curso noturno. Esses dados sugerem que a classe social e o poder econômico dos educandos não são altos. Há uma minoria desses (30%) que provém do ensino privado; os demais estudaram em escolas públicas.

Em relação aos alunos da universidade gaúcha, muitos se encontram na mesma situação que os paranaenses e, por se tratar de um curso de licenciatura, os alunos recebem, no mínimo, 50 % de desconto. Ainda há ainda aqueles que trabalham na agricultura ou em outras atividades ligadas ao comércio. Um dado curioso é que muitos desses alunos freqüentaram os ensinos fundamental e médio em escolas de zona rural e tiveram seus primeiros contatos com informática somente ao iniciar o curso superior.

## 5. TRABALHANDO AS ANÁLISES

Conforme explicitamos anteriormente, neste capítulo, apresentamos os recortes das seqüências discursivas selecionadas para análise, organizadas em dois blocos: o Bloco I é constituído por seqüências discursivas extraídas de cinco textos de Gilberto Dimenstein, entre o período 15 de outubro de 2007 a 04 de julho de 2008; o Bloco II – subdividido em Seção A e Seção B – traz, na primeira seção, as seqüências discursivas recortadas de cartas de leitores publicadas na *Folha Online*, as quais constituem respostas às cartas do jornalista, e, na segunda seção, para explicitar melhor como entendemos a interpretação e a compreensão no espaço acadêmico, três recortes constituídos por cartas respostas de leitores no espaço acadêmico. Dessa forma, a finalidade de trazer este último bloco é mostrar que o funcionamento ideológico do texto depende das condições de produção, tanto por parte do leitor quanto por parte do autor, e que os mecanismos de constituição do discurso são alicerçados pelas projeções imaginárias dos lugares sociais nos processos discursivos, isto é, pelas formações imaginárias, conforme Pêcheux (1969).

A escolha desta seção (cartas do leitor) justifica-se por ser um espaço do jornal em que está presente a voz do leitor-real, aquele que lê os artigos publicados pelo jornalista, em contraponto ao leitor-virtual que está inscrito no texto. O gênero carta-argumentativa *on-line* justifica-se uma vez que se tem uma amostra considerável de sujeitos em “livre” significação em relação às modalidades de subjetivação. Quanto às cartas dos acadêmicos, objetiva-se observar também a significação em relação às modalidades de subjetivação em produções didatizadas.

Procuraremos, ao longo das análises, observar como os leitores se constituem em suas práticas leitoras, tomando as suas cartas produzidas, uma vez que a posição-sujeito assumida pelo sujeito-leitor deixa traços na materialidade lingüística. Reconhecemos,

portanto, que a leitura é sempre afetada pelo movimento gesto de interpretação, uma vez que decorre das concepções de mundo que registramos em nossa memória discursiva, as quais, por essa razão, estão presentes, direta ou indiretamente, nas cartas dos leitores, desvelando a relação do sujeito com a ideologia.

Quanto aos procedimentos de análise do *corpus*, para responder ao problema da pesquisa em relação aos dois níveis de significação, o interpretável e o compreensível, serão verificados:

- 1) a inscrição do sujeito-leitor nas entradas, os recortes estabelecidos para o discurso-jornalístico;
- 2) as modalidades das tomadas de posição-sujeito-leitor-autor perante a forma sujeito da formação discursiva (identificação, contra-identificação, desidentificação). Assim, o sujeito é crítico com sua posição-sujeito, ou só reflete sua posição;
- 3) o efeito de singularidade na autoria e responsabilidade do efeito de coerência no gênero carta.

Buscamos observar, com a tomada de posição, se a posição-sujeito-leitor já era essa, ou se foi a posição-sujeito-jornalista que provocou outro olhar ao tema, uma desestabilização, ou, mesmo, um efeito de contradição na posição-sujeito.

Assim, observaremos por meio dos procedimentos em que medida os sentidos do discurso jornalístico afetam/desestabilizam o sujeito-leitor, ou seja, se houve uma problematização entre as posições sujeito-leitor e sujeito-jornalista no discurso jornalístico. Se não houver problematização, aqui entendidas como argumentos, poderemos concluir que o leitor lê em nível interpretativo, não se relaciona de modo crítico com sua própria posição-sujeito e apenas reflete a ilusão de ser fonte de seu discurso, pois está afetado tanto pela “ilusão que produz eficácia do assujeitamento” quanto pela “estabilidade referencial”, o que resulta de uma impressão de que há uma relação direta entre texto e o que o sujeito-leitor significa. ORLANDI (1988a, p.108). No nível da compreensão, observaremos se o sujeito-leitor se relaciona criticamente com a própria posição sujeito.

Na autoria verificaremos se o sujeito-leitor, se singulariza em sua função-autor, constituído pelo gesto de interpretação, organizando os diversos conhecimentos, as diversas vozes do interdiscurso no intradiscurso; como também se apresenta um texto

com unidade, não-contradição, progressão em termos de um início e um fim, efeitos discursivos esses que um texto deve gerar;

Com essa proposta de análise não estamos afirmando que o resultado da leitura, ou as cartas serão os mesmos, pois reconhecemos que o modo como sujeito-leitor inscreve-se nas redes de significantes determina o acesso a um texto, o qual se “ancora”, se “engata” em um e não em outro sentido, resultando disso diferentes leituras (ORLANDI, 2001, p.66). Portanto, conforme já afirmamos, as diferentes entradas, ou as posições-sujeitos, são efeitos das inscrições dos sujeitos-leitores em diferentes formações discursivas. Em algumas cartas, em nossas análises, também mobilizaremos alguns itens (1, 2, 3) mais especificamente do que outros, ou ainda, quando necessário, trataremos outros conceitos teóricos mobilizados no decorrer da primeira parte desta dissertação.

### **5.1 BLOCO I – Inscrição da posição-sujeito-jornalista**

Farão parte da análise, em primeira instância – no Bloco I –, cinco textos. Procuramos selecionar textos de temas diversos e que ao mesmo tempo tivessem um número considerável de cartas-respostas. Dos textos selecionados trazemos cinco seqüências discursivas, as quais nos servirão de referência para fazermos o estudo das seqüências constitutivas dos recortes que compõem o estudo do Bloco II, Seção A e B. O primeiro artigo a ser trabalhado é “Tropa de Elite deveria ser obrigatória nas escolas”. Ainda serão trabalhados, respectivamente, os artigos “Como ganhar diploma de otário”, “A grande estrela da educação brasileira”, “O mistério do câncer”, “A lei não é seca”.

## **BLOCO I**

### **RECORTE 1<sup>34</sup>**

**SD1 - O filme "Tropa de Elite" deveria ser obrigatório nas escolas. O filme provoca uma reflexão sobre a responsabilidade individual. O inocente consumidor de maconha,**

---

<sup>34</sup> Mantivemos as situações discursivas muito parecidas com o texto do jornalista, uma vez que os pontos de entrada ao texto efetuados pelos leitores *on-line* e acadêmicos foram muito diversificados.

sentindo-se conectado com a natureza ou com a leveza espiritual, ou **o alto executivo que consome cocaína são apresentados também como sócios do tráfico e com razão. É fácil apenas culpar o governo, a polícia, os traficantes, e assim por diante. Mais difícil é nos culparmos** --e, aí, está **um dos problemas brasileiros. A culpa é sempre dos outros.** Muito mais do que as drogas, o que mais mata no Brasil é o álcool, uma das causas das cem mortes diárias e mais de 100 mil feridos por ano no trânsito. Nem os publicitários nem os veículos de comunicação que exibem os anúncios de cerveja, com sedutores apelos, se sentem minimamente responsáveis por essa tragédia. A culpa? Só do governo. Não quero deixar, claro, de responsabilizar os governos. Mas apenas dizer que, **num mundo civilizado, todos deveriam saber não só quais são seus direitos mas também seus deveres. Isso é o básico de cidadania, cuja discussão o filme, através da droga e da violência, lança com alto teor pedagógico --portanto, deveria ser obrigatório nas escolas.** É um bom debate para que saíamos dessa adolescência da cidadania, com muitos direitos e poucos deveres. (DIMENSTEIN, G. “Tropa de Elite” deveria ser obrigatório nas escolas. In: Folha Online. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/dimenstein/colunas/gd151007a.htm>)

**SD2 - Infelizmente não causou escândalo relatório divulgado pelo governo federal que informa que, apesar do gigantesco desemprego, sobram centenas de milhares de vagas para funções qualificadas.** O escândalo é o seguinte: **gastam-se bilhões de reais para manter programas de formação profissional de sindicatos patronais e de trabalhadores,** sem contar os cursos mantidos pelos governos estaduais e municipais. **A sobra de emprego revela que se deveria fazer uma profunda investigação nesses programas.** Enquanto isso se estimulam, com dinheiro público, bolsas para jovens cursarem faculdade, cujos alunos, uma vez formados, ficam longe do mercado. **Será que precisamos de mais alunos em direito ou administração? Ou precisamos de técnicos em informática, logística ou exploração mineral?** O que o mercado está dizendo claramente é que o jovem teria mais chance de ganhar um emprego se fizesse um curso técnico ou tecnológico. **Fazer um curso superior pode significar, em muitos casos, apenas o diploma de otário.** (DIMENSTEIN, G. Como ganhar diploma de otário In: Folha Online. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/folha/dimenstein/colunas/gd121107a.htm>)

**SD3 - Maria Helena Guimarães é, na atualidade, a maior estrela da educação brasileira. Se essa estrela vai acertar ou fracassar, ainda teremos de esperar.** Seus passos mais ousados aparecem agora, como detalhou em entrevista à Folha. **Ela abriu várias frentes de atritos e se expôs ao desgaste: 1) enfrenta os sindicatos, ao decidir premiar os professores segundo a produtividade dos alunos e atacar o absentismo; 2) critica as faculdades de educação,** mesmo as mais conceituadas, por não formar bons professores para a rede pública e mexe com a suscetibilidade acadêmica; **3) desafia diretores e professores, ao criar um currículo básico, sobre o qual são estabelecidas metas de aprendizagem; 4) não poupa nem mesmo a administração educacional do seu próprio partido, o PSDB; 5) enfim, defende a idéia de que escola não é só sala de aula, exigindo que sejam feitas articulações com a comunidade, abrindo-se à gestão compartilhada. Os holofotes se voltam não apenas pela polêmica em torno de suas propostas mas também pela força da rede pública da educação paulista --são 5.530 mil escolas, com 200 mil docentes e mais de 5 milhões de alunos.** O que der certo em São Paulo dará certo em qualquer lugar do Brasil. O problema é que dar certo exige tempo, dinheiro, paciência e apoio político. Por enquanto, há pouco a comemorar: a qualidade do ensino de São Paulo pode até ser boa em comparação a outras regiões brasileiras, mas ainda é péssima. (DIMENSTEIN, G. A grande estrela da educação brasileira In: Folha Online. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/folha/dimenstein/colunas/gd260208.htm>)

**SD4 – Como uma escola dentro de um dos principais centros de saber do mundo não é vista como modelo de excelência?** Quando lançou o Instituto do Câncer, a Universidade de São Paulo propôs-se a reunir alguns de seus melhores talentos, espalhados em diversos cursos, para descobrir novas terapias destinadas a enfrentar os tumores. Ninguém considerou despropositadas tais ambições porque **sempre se associou a imagem daquela universidade, especialmente na medicina, à inteligência e ao rigor acadêmico.** Por esse motivo, me pareceu **um mistério tão complexo** como o do surgimento dos tumores **um fato, divulgado na semana passada, dez dias depois da inauguração do instituto. No indicador de qualidade de ensino estadual** (Idesp - Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo), divulgado na última quinta-feira, **a Escola de Aplicação**, vinculada à Faculdade de Educação da USP, **ficou longe dos primeiros lugares -seu terceiro ano do ensino médio está em 42º lugar, a oitava série ficou em 53º. O mistério a desvendar é o seguinte: como uma escola localizada dentro de um dos principais centros de saber do mundo, transbordando de pesquisadores, não é vista como um modelo de excelência? Será que é mais fácil tentar revelar novos tratamentos contra o câncer do que fazer um jovem dominar as habilidades da língua portuguesa?** Graças à evolução dos indicadores, somos hoje capazes de detectar detalhes até há pouco tempo invisíveis. Vemos a todo momento notícias sobre esse desperdício [dinheiro público]. Há um consenso da falta de mão-de-obra qualificada, um dos gargalos do crescimento econômico. Nessa tomografia computadorizada, vamos aprendendo a ver **novas imagens das células sociais e tentamos entender, por exemplo, como diretores, professores e pais de alunos de uma escola como o Papa Paulo 6º conseguem fazer tanto com tão pouco** -ao contrário do exemplo da USP, onde se faz tão pouco com tanto, considerando as potencialidades disponíveis. A curiosidade que aqueles indivíduos da periferia de Santo André provocam é semelhante à que teríamos por pesquisadores capazes de desvendar o mistério do câncer. PS- Coloquei neste link **relatos de casos de educadores que estão ensinando como fazer muito com pouco, oferecendo-se como laboratórios.** Não fazem nada de misterioso ou complexo - **apenas mostram que ensinar a ler e a escrever é bem mais fácil do que curar um câncer.** (DIMENSTEIN, G. O mistério do câncer. In: Folha Online. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/dimenstein/colunas/gd190508.htm>)

**SD5 – Crescem ataques contra a lei que inibe o motorista de beber e dirigir --alguns deles, com razão.** Em essência, porém, **sou dos que apóiam a dureza contra os irresponsáveis do trânsito.** Por isso, **fico muito incomodado com o apelido "lei seca" --é um apelido tendencioso, abençoado por nós, jornalistas. Fico incomodado por dois motivos: não existe nenhuma proibição à bebida. Mas apenas a se dirigir depois de bebida.** É muitíssimo diferente da vivida pelos Estados Unidos. Erro, portanto, conceitual. Como a lei era, nos EUA, uma maluquice, o apelido lei seca estimula as ações e a desobediência. Não sou moralista. Gosto de beber e, reconheço, aprecio aquela sensação de leveza que provoca uma dose a mais. **Mas não apoiar essa lei é uma irresponsabilidade.** Há tempos precisávamos de **algo mais duro contra a matança no trânsito --e os comunicadores fazem um julgamento quando sustentam o apelido de lei seca.** Pode parecer um detalhe, mas não é. (DIMENSTEIN, G. A lei não é seca. In: Folha Online. Disponível em : <http://www1.folha.uol.com.br/folha/dimenstein/colunas/gd070708a.htm>)

O artigo, **“Tropa de Elite deveria ser obrigatório nas escolas”** foi publicado em 15 de outubro de 2007. Na primeira seqüência discursiva é interessante observar que a expressão do título *obrigatório nas escolas* é uma das argumentações que mais divide os leitores, representando, desse modo, um espaço de singularização e de entrada de posições contrárias ao autor, uma vez que a ilusão de ser a fonte do dizer é que leva o

jornalista a produzir um discurso outro do qual seja realmente sujeito-autor. Dizer, então, que *O filme provoca uma reflexão sobre a responsabilidade individual* significa convidar o leitor a se posicionar sobre o tema debatido e também, um modo de o sujeito-autor garantir uma espécie de sobrevivência após o texto, ou seja, de sobreviver.

Em relação à **SD1**, inicialmente, é possível afirmar que expressões verbais como *deveria ser* e *deveriam saber* põem em confronto duas realidades – a que se vive na prática e a que deveria ser – produzindo efeito de aconselhamento, já que o que não está bom pode vir a se mudar. A negação da realidade em que se vive pode ser constatada tanto em *Tropa de elite deveria ser obrigatório nas escolas*, quanto em *Num mundo civilizado, todos deveriam saber não só quais são seus direitos mas também seus deveres*. Em ambos os enunciados percebemos pela posição-sujeito-jornalista a imagem que o sujeito do discurso tem de si, ou seja, a imagem de que ele é um educador e, portanto, parece mais do que justo que ele aconselhe o seu leitor sobre o modo como proceder perante às questões sociais. Tal funcionamento do discurso aponta para o discurso pedagógico, conforme Orlandi (1996b), no qual, por ser um discurso autoritário, a reversibilidade está estancada pelo autor do texto, que pretende ser único, ocultando, assim, posições diversas.

A reflexão sobre o que o jornalista escreve dá-se a partir da cena que passamos a descrever: *numa sala de aula da PUC-Rio jovens estudantes reclamam da brutalidade policial: contra os pobres, nas favelas, e, nas blitzes, contra jovens de classe média*. Na visão do jornalista, *o filme expõe uma realidade: aqueles alunos, durante a aula, fazem críticas aos policiais militares. São, os mesmos que consomem drogas e acreditam que não têm nada a ver com o tráfico*. Ao propor a obrigatoriedade do filme nas escolas, e com base em argumentos como estes, é possível afirmar que o autor antecipa uma imagem de leitor, o qual pertence à classe média e pode ser caracterizado como alienado. São esses os efeitos de sentido possíveis de recuperar, pelo interdiscurso, ao longo do artigo de Dimenstein.

Vale lembrar que, de acordo com Orlandi (2005, p. 30), é o interdiscurso que possibilita dizeres que fazem com que o sujeito se relacione com a história e a ideologia, inscrevendo seu dizer numa formação discursiva; logo, é a partir do interdiscurso que é possível depreender que as designações *O inocente consumidor de maconha, ou o alto executivo que consome cocaína* remetem aos saberes da Formação Discursiva Comercial (FDC). Determinações como “*inocente*” e “*alto*”, não só reforçam os saberes, com base nas quais a posição-sujeito-jornalista nega, como também, ao criticar

o comportamento dos estudantes da PUC e, por extensão, os jovens da classe média alta em relação aos problemas sociais, inscreve-se na posição-sujeito contrária a esses saberes, identificando-se com os saberes da Formação Discursiva Minoritária (FDM), na qual se inserem o pobre, o marginalizado e o morador da favela. Portanto, percebe-se que, para o jornalista, não existe nada de inocente naqueles consumidores que têm todas as condições para ficar longe do crime.

*Consumidor de maconha e sócios do tráfico* remetem aos pré-construídos, recuperados pelo interdiscurso, a enunciados do tipo “a favela é o lugar do tráfico”, “a classe média e os altos executivos são os que mais consomem drogas”. E esses desencadeiam os argumentos para defesa da tese, referente à problemática do consumo de droga, de que o filme trata. Assim, afirma o autor, “não só o inocente consumidor de maconha como o alto executivo são também sócios do tráfico”.

Sobre a **SD1** ainda é possível dizer que o que chama a atenção é o enfoque da droga lícita, o álcool, que, segundo o autor, é o que mais mata no Brasil, como também uma das causas das cem mortes diárias e mais de cem mil feridos por ano no trânsito. O jornalista chama à responsabilidade os publicitários e os veículos de comunicação, uma vez que, apesar de sedutores apelos, não se sentem minimamente responsáveis pelas mortes.

Com a indagação *A culpa?*, o autor responde de modo irônico: *Só do governo*, encaminhando a defesa de sua tese. Em relação à interrogativa, é possível afirmar que a pergunta pressupõe um efeito-leitor ideal, uma vez que o jornalista espera que ele reflita e verifique se realmente é o governo o culpado. Por outro lado, *só do governo* reitera o dizer cristalizado na memória social acerca dos problemas sociais, ou seja, segundo o jornalista, há por parte da sociedade brasileira uma cultura protecionista e paternalista, no sentido de crer caber tão-só ao governo responsabilizar-se e responder pelos problemas gerados na sociedade.

Tanto é assim que os exemplos do cotidiano dos brasileiros apóiam o desenvolvimento dos argumentos usados pelo jornalista: a) *contratam-se empresas irresponsáveis de entrega, mesmo sabendo que já existe um selo de qualidade para motofrete.* b) *As pessoas emporcalham as ruas com lixo apenas porque não têm paciência de jogá-lo em algum lugar apropriado. Madames não se incomodam que seus cachorros façam das calçadas banheiros.* c) *O governo sobe os impostos sem parar assim como contrata novos funcionários públicos sem parar. Pouco se faz contra essa extorsão. Nem mesmo sabemos como o orçamento é feito.* d) *Deputados, senadores,*

*vereadores cometem crimes e fazem negociatas, mas pouco acompanhamos seus mandatos. Durante a campanha, preferimos o show do marketing à análise de propostas. Até nos esquecemos em quem votamos.*

A estratégia argumentativa objetivava, desse modo, induzir o leitor a aceitar a interpretação construída com base numa cena do filme *O filme provoca uma reflexão sobre a responsabilidade individual*. Esse efeito de persuasão pelos exemplos seria pelo recuperado pelo autor na memória dos acontecimentos do dia-a-dia dos brasileiros, como algo *já-lá* do interdiscurso.

Na **SD1**, o autor explica que não exime o governo de responsabilidades, e com o emprego da aditiva *mas também*, sua argumentação direciona-se para afirmar que, *num mundo civilizado, todos deveriam saber não só quais são seus direitos mas também seus deveres*. Define que saber sobre direitos e deveres *é uma necessidade, é o básico de cidadania*, e isso explica o porquê da escolha da cena do filme como pano de fundo de seu artigo, uma vez que considera que a discussão sobre droga e violência nele promovida tem *alto teor pedagógico – portanto, deveria ser obrigatório nas escolas*.

Assim, pela materialidade lingüística recortada do texto percebemos uma posição-sujeito de defesa do coletivo em detrimento do individual, ou seja, as ações individuais repercutem de modo a perturbar, a desestruturar a sociedade, segundo Dimenstein. Também faz a defesa de que a cena em questão promoveria uma reflexão entre os alunos-telespectadores, em virtude do seu *alto teor pedagógico*. A cena, por si, demonstraria o dano causado por atos inconseqüentes, pensa o autor. De acordo com o que desenvolvemos anteriormente, nossas ações são sempre delimitadas pelos espaços sociais que habitamos em nossa sociedade; assim, o lugar-social ocupado pelo jornalista possibilita-lhe essa interpretação.

A **SD 2**, recortada do texto *Como ganhar diploma de otário*, de 11 de novembro de 2007, é bastante instigante, pois, por meio de uma conjunção explicativa *como* o autor convida o leitor a ler o artigo para conhecer o que seria *ganhar diploma de otário*, produzindo um efeito de promessa de solução. O adjetivo *otário* já incita o leitor a se envolver, emocionalmente com o tema do texto. O parágrafo inicial traz a afirmação de que *o relatório divulgado pelo governo federal informa que, apesar do gigantesco desemprego, sobram centenas de milhares de vagas para funções qualificadas, porém este não causou, infelizmente, escândalo*. A estratégia da impessoalização empregada no primeiro período cria a ilusão de que o autor não escreve em seu nome e que insere o tema valendo-se de um relatório do governo federal, buscando impessoalidade e

objetividade na abordagem de um tema que causa desconforto não só no meio acadêmico, como também na sociedade.

Uma das estratégias argumentativas do jornalista é o uso de fontes oficiais para justificar sua tese, assim produzindo a impressão ao leitor de que investigou especialistas para construir seu ponto de vista; por isso, o que escreve vai construindo, aparentemente uma realidade e produzindo efeito de verdade. Por meio do modalizador *infelizmente*, também percebemos que o resultado do relatório não causou surpresa ao colunista. Outro recurso argumentativo do sujeito-autor é trabalhar as relações de contrariedade, se o país tem um *gigantesco desemprego*, entretanto *sobram centenas de milhares*, portanto *desemprego* todavia *investimento com bilhões em programas*, é um *escândalo* assume Dimenstein. Observamos que com essas afirmações o jornalista busca levar o sujeito-leitor a instigar-se e investigar os programas para formação profissional mantidos pelos sindicatos e o governo, produzindo sobre este um efeito pedagógico.

Na seqüência do texto do colunista há questionamentos, como *Será que precisamos de mais alunos em direito ou administração? Ou precisamos de técnicos em informática, logística ou exploração mineral?* os quais reforçam o ponto de vista, uma vez que já dão a direção das respostas. O uso de interrogativas, juntamente com o emprego de recursos de adjetivos, reforça a inscrição da posição-sujeito do jornalista perante os saberes que comporta sua FD, o qual visa garantir um debate sobre as relações estabelecidas entre curso de bacharelado *versus* pouca empregabilidade e curso técnico e tecnológico *versus* possibilidade de empregabilidade. Nessa perspectiva, o colunista passa a ser um articulador<sup>35</sup>, pelo fato de, ao mesmo tempo em que aponta os resultados negativos de alguns cursos de bacharelados, buscar convencer o leitor a aceitar sua tese de que é preciso também estudar a demanda do mercado, por meio do acesso ao *link*, por ele indicado: *preparei um material em meu site (www.dimenstein.com.br) sobre tendências e novos cursos profissionais*.

Comparando com a **SD1** a **SD2**, há regularidades em relação à posição sujeito do jornalista: alguém que busca, por meio de exemplos, da cena do filme, ou do relatório de empregabilidade, suscitar reflexões e posteriores atitudes de mudanças na sociedade.

---

<sup>35</sup> Categoria empregada por Schons (2006) para diferenciar do papel do porta-voz. Segundo a autora, o articulador é aquele que não apenas fala em nome dos excluídos, mas também faz emergir em sua fala a voz destes; é aquele cujo papel é fazer emergir as diferenças e as contradições.

Do artigo publicado em 26 de fevereiro de 2008, *A grande estrela da educação brasileira*, foi recortada a **SD3**. A associação construída pelo jornalista entre a secretária de Educação de São Paulo, Maria Helena Guimarães, e o substantivo *estrela* produz um efeito de substituição em vista de uma relação de semelhança que o gesto de interpretação do colunista constrói. Além da metáfora, *estrela*, há acréscimo do adjetivo *grande* e do artigo definido *a*; portanto, a secretária não é somente uma estrela, mas é especial, única. Surge, então, a expressão *A grande estrela*, que é resultado da subjetividade do jornalista, ou seja, da posição-sujeito que ele assume perante as ações da secretária. De acordo com que afirmamos na seção 2.1, língua não é só estrutura, mas é lugar do funcionamento da ideologia, de produção de sentidos. Com a expressão do título no artigo em estudo o jornalista quer produzir um efeito de convencimento de que a secretária é a solução; os sentidos emanam, portanto, das representações construídas pelo enunciador, que nesse exemplo reelabora seu dizer para convencer o sujeito-leitor do seu ponto de vista.

A metáfora divide os leitores provocando diferentes posições, conforme perceberemos nas cartas. Ao afirmar que a secretária *abriu frentes de atritos e se expôs ao desgaste*, o jornalista posiciona-se a favor desta autoridade; portanto não só aceita, como reitera a posição da secretária com seus comentários. Ao trabalhar com os vocábulos *passos ousados, atritos e desgaste*, o jornalista enuncia a coragem da secretária em posicionar-se em relação a problemas muito discutidos na área da educação.

Para justificar a figura de linguagem, ou seja, a tese, o autor aponta os cinco passos mais ousados da secretária: 1) **enfrentar** os sindicatos, decidindo premiar os professores de acordo com a produtividade dos alunos e atacar o absentismo; 2) **criticar** as faculdades de educação, mesmo as mais conceituadas, por não formarem bons professores para a rede pública; 3) **desafiar** diretores e professores, a criarem um currículo básico; 4) **não poupar** nem mesmo a administração educacional do seu próprio partido, o PSDB; 5) **defender** a idéia de que escola não é só sala de aula, **exigindo** que sejam feitas articulações com a comunidade.

A estratégia argumentativa, iniciando os cinco passos descritos com verbos de ação (em negrito), objetiva, não só induzir o leitor a aceitar novamente a interpretação construída no título como traz um efeito de persuasão, em razão do heroísmo, da coragem da secretária de assumir essa postura. Como também demonstrar que também são anseios não só do jornalista, mas da sociedade, uma vez que faz parte da memória

dos brasileiros ouvir, ler, discutir os resultados dos testes educacionais. E isso, segundo a teoria da AD, produz um efeito de memória por antecipação, porque resultaria em aceitação dos argumentos pelos sujeitos-leitores.

O tema, a premiação por produtividade e assiduidade, traz à memória algumas reportagens que fazem alusão ao excesso de faltas de professores, o que causa, segundo os autores, baixo aproveitamento escolar dos alunos. Em relação ao segundo passo, historicamente se podem recuperar pelo interdiscurso críticas constantes em relação à formação dos professores pelas faculdades de educação, *mesmo as mais conceituadas*. Aqui o jornalista reitera posições da secretária de que não há faculdades de excelência em formação de educadores. É um efeito de sentido que o jornalista espera causar no leitor uma vez que dados divulgados na mídia sobre Pisa, Enem, Enade descrevem e reforçam que o péssimo resultado deve-se à frágil formação do professor.

Os sentidos que ressoam em *não formar bons professores* referem-se aos resultados de aproveitamento escolar, subentendendo-se que se o professor tivesse uma formação acadêmica melhor, o aproveitamento escolar também seria outro; portanto, a culpa está instalada na formação desse profissional. A *expressão mexe com a suscetibilidade acadêmica* traz à memória que os profissionais da academia também têm parcela de culpa por esses resultados.

A afirmação de que a escola não é só sala de aula, posição defendida por Maria Helena Guimarães, pode ser entendida como crítica ao modo de ensinar extremamente teórico. Ao trazer o vocábulo *holofotes*, o jornalista refere-se à mídia e também às instituições (academia, escolas, sindicatos, governo) enfrentadas por ela. As ações elencadas pelo jornalista remetem aos pré-construídos, recuperados pelo interdiscurso: há culpados pelos poucos resultados educacionais, e a secretária os encontrou. Por essa razão explica-se a sua posição de identificação com a secretária, uma vez que reitera sua posição-sujeito.

Dimenstein encerra o texto apontando que os holofotes se voltam não apenas para a polêmica em torno de suas propostas, mas à força da rede pública da educação paulista – são 5.530 mil escolas, com duzentos mil docentes e mais de cinco milhões de alunos. Ao reforçar as cinco ações com o advérbio *grandiosidade da rede*, mais a associação construída no título, o jornalista reitera que *a secretária poderá mesmo contribuir para mudanças na educação*, pois, *O que der certo em São Paulo dará certo em qualquer lugar do Brasil*. O jornalista refere-se que ao número elevado de

instituições educacionais, de alunos e de professores, assim há necessidade de uma estrela para administrar.

Finalizando o artigo, Gilberto Dimenstein elabora uma reflexão menos entusiasta – *O problema é que dar certo exige tempo, dinheiro, paciência e apoio político* – mostrando-se apreensivo em relação às ações da secretária, uma vez que *Por enquanto, há pouco a comemorar: a qualidade do ensino de São Paulo pode até ser boa em comparação a outras regiões brasileiras, mas ainda é péssima*. Ao afirmar que a qualidade de ensino no país é péssima, o jornalista traz da memória dados estatísticos constantemente apontados pela mídia sobre a situação da educação brasileira. Também sinaliza que melhorias na educação não dependem somente de ações individuais, mas, sobretudo, de apoio político. Nesse momento o jornalista deixa-se mostrar em FDs heterogêneas, uma vez que sinaliza que tais ações talvez não sejam suficientes para melhorar o quadro educacional.

Aqui se encontra também uma memória do dizer muito comum em nossa sociedade: há sempre um culpado. Parece que o ato de atribuir culpa a alguém traz soluções fáceis e fortalece posições individuais. Assim, subentende-se que não é realmente uma tentativa de melhoria, uma vez que não se busca o porquê do fracasso e do mau êxito; perde-se, então, a possibilidade de averiguar no decorrer da história de um estado ou de um país, as justificativas para esse fracasso e ações coletivas para sua melhoria.

Assim, pela materialidade lingüística recortada do texto percebemos uma posição-sujeito de defesa das ações da secretária, ou seja, a ousadia repercute de modo a perturbar a estrutura precária da educação paulistana e, de modo quase heróico, pelos adjetivos e ações atribuídas a ela, tem-se, segundo Dimenstein, a ascensão de uma estrela na educação. Contudo, como sinalizamos há uma contradição que é constitutiva do sujeito-jornalista o qual reconhece que talvez esses atributos não sejam suficientes para mudanças significativas.

*O mistério do câncer*, texto da **SD4**, foi publicado em 19 de maio de 2008. O título encaminha o leitor à área da saúde, mas na primeira seqüência do artigo o jornalista esclarece que a analogia construída por meio da expressão *mistério do câncer*, refere-se ao Idesp (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo) da Escola de Aplicação da USP, cujo desempenho foi ruim, em comparação a algumas escolas da periferia, que se saíram melhor. Nesse caso, *mistério* convoca saberes retidos

na memória do leitor, tendo em vista a referência a outras matérias publicadas sobre a problemática.

Para desenvolver sua tese, o jornalista inicia com uma comparação e uma pergunta provocativa: *Como uma escola dentro de um dos principais centros de saber do mundo não é vista como modelo de excelência?* Conduz, assim, o leitor a refletir sobre as razões por que a Escola de Aplicação da USP não é vista como instituição de excelência, uma vez que Instituto do Câncer – inaugurado naqueles dias – apresenta resultados melhores.

Assim, a estratégia argumentativa da comparação visa questionar a instituição sobre o poder de *reunir alguns de seus melhores talentos, espalhados em diversos cursos, para descobrir novas terapias destinadas a enfrentar os tumores*, como, então, *o aproveitamento escolar* aponta para um *42º lugar no terceiro ano do ensino médio e um 53º lugar na oitava série*. O entrelaçamento entre as áreas da saúde e da educação pode ser entendido como um efeito de singularização no trabalho da autoria, uma vez que o jornalista alerta o leitor a exercer múltiplos olhares sobre o fato.

O mistério a desvendar exposto pelo autor é o seguinte: *Como uma escola localizada dentro de um dos principais centros de saber do mundo, transbordando de pesquisadores, não é vista como um modelo de excelência?* O jornalista encaminha sua posição objetivando, novamente, levar o leitor a indagar-se sobre a autoridade e a força de tal instituição, perguntando se *será que é mais fácil tentar revelar novos tratamentos contra o câncer do que fazer um jovem dominar as habilidades da língua portuguesa?* Na avaliação do colunista, é graças à *evolução dos indicadores*, como os do Idesp, que somos hoje capazes de *detectar detalhes* até há pouco invisíveis, sem deixar, no entanto, de fazer uma ressalva sobre *o desperdício* do [dinheiro público]. Essa realidade é preocupante, uma vez que, escolas de periferia *como a Papa Paulo 6º* na qual comparada a outras instituições maiores e com menos recursos, *diretores, professores e pais de alunos conseguem fazer tanto com tão pouco...*

Cabe destacar ainda, em relação à **SD4**, que, com a construção da comparação escola com investimento/resultados medíocres em testes e escola com pouco investimento/resultados melhores o jornalista busca direcionar os sentidos, os efeitos de sentidos no/sobre o sujeito-leitor. Ao acrescentar que resultados como os da escola da USP sinalizam que a ausência de bons índices de aproveitamento escolar acarreta ao país dificuldades de crescimento, Dimenstein chama a atenção do leitor para outro problema, que é a *falta de mão-de-obra qualificada, é um dos gargalos do crescimento*

*econômico*. Nessa *tomografia computadorizada*, vamos aprendendo a ver novas *imagens das células sociais* e a *entender*, por exemplo, como e, onde se faz tão pouco com tanto, considerando as potencialidades disponíveis.

Como é comum em seus artigos, o autor, para obter adesão e provar para o leitor suas opiniões e produzir efeito de verdade, insere um P.S., que significa *postscriptum* (do latim *postscribere*, verbo que significa "escrever depois"). A estratégia é reforçar por meio de *links* o que argumenta, bem como causar a ilusão de não ter ficado nada sem ser registrado pelo autor. Essa fidelidade do autor pode ser comprovada pelos *relatos de casos de educadores que estão ensinando como fazer muito com pouco, oferecendo-se como laboratórios*, disponibilizados por ele no mesmo *link*. Reafirma que *Não fazem nada de misterioso ou complexo - apenas mostram que ensinar a ler e a escrever é bem mais fácil do que curar um câncer*. A pergunta que fica é se, apesar dos avanços da medicina, realmente curar de câncer seria mais simples que ensinar a ler e escrever. Logo, fica, então, reafirmado na direção dada aos sentidos o seu posicionamento ideológico de que ensinar a ler e escrever exige muito mais empenho e trabalho do que tem se comprovado nos testes de aferição.

Em relação à **SD5**, no texto *A lei não é seca*, escrito em 4 de julho de 2008, embora o título remeta a uma medida do governo para diminuir a violência no trânsito e se referir ao momento em que o país discutia a implementação da lei que reduzia e objetivava diminuir o número de acidentes automobilísticos com a proibição da ingestão de álcool para motoristas, o que ressoa são outros discursos, produzidos em outros espaços geográficos, como é o caso da lei existente nos Estados Unidos. Gilberto Dimenstein retoma uma informação de conhecimento da sociedade, afirmando que *crecem ataques contra a lei que inibe o motorista de beber e dirigir*.

Observamos que, conforme Gallo (1992, p. 58), a “assunção da autoria se dá quando o sujeito se constitui na formação discursiva dominante de um discurso legitimado”. O discurso jurídico legitimado no exterior vem fortificar o que se busca legitimar no Brasil. Ainda, o emprego do verbo na primeira pessoa do singular em *fico muito incomodado* permite ao autor constituir um efeito de sentido único acerca de sua tese. O adjetivo *seca* atribuído à lei é tendencioso e revela interpretação errônea por parte do brasileiro, uma vez que a lei não proíbe as pessoas de ingerirem bebidas alcoólicas, mas somente de tomarem a direção se beberem. É um apelido *abençoado por nós, jornalistas*. Neste momento, o autor reconhece a preferência de alguns

profissionais de sua área para nomes tendenciosos, por provocarem polêmicas acirradas sobre temas diversos.

No decorrer da **SD5** desenvolvem-se argumentos como *Não existe nenhuma proibição à bebida. Mas apenas a se dirigir depois de bebida*. O colunista, ao afirmar que não é moralista, justifica o seu gosto pela bebida, pela sensação de leveza que provoca uma dose a mais. No entanto, é a partir do relato pessoal que busca desenvolver outro argumento atrelado à adversativa *mas* para inscrever o seu ponto de vista, pois, mesmo apreciando tal sensação de leveza, não apoiar a lei seria uma atitude de irresponsabilidade e, apesar de o julgamento feito pelos comunicadores parecer *um detalhe*, afirma que não o é. Há tempos precisávamos de algo mais duro contra a matança no trânsito e um apelido como *seca* desencadeia mais uma desinformação, aliada ao descomprometimento, do que o papel que os comunicadores deveriam assumir, que é o de informar. Ao lembrar a verdadeira função do profissional da informação, o autor parece sugerir que há possibilidade de informação sem direção de sentidos, sem posicionamento, sem direção ideológica e neutra, considerando que das cinco SDs analisadas, esta é a única em que o jornalista marca a sua autoria em primeira pessoa (eu, nós), inclusive trazendo relatos pessoais.

De modo geral, a análise das cinco SDs mostra que a inscrição da posição-sujeito jornalística ocorre por meio de questões criadas em torno de situações como o filme *Tropa de Elite*, o relatório do governo federal, a entrevista da secretária da Educação de São Paulo, resultados do Idesp, *Lei Seca*, fatos que levam o jornalista a se posicionar, construindo determinadas imagens para o sujeito-leitor de instituições como escola, governo, hospitais, mídia. A construção de imagens refere-se às representações que a posição ideológica do articulista elabora. O modo como o discurso é construído não se dá ao acaso, mas é, determinado pelas condições de produção e pelo interdiscurso, que, materializados, servem de pista para a percepção de que a posição que o jornalista assume é a de desencadear reflexão e conscientização dos sujeitos-leitores. Esse teor pedagógico do ensinar é percebido em seus textos e assumido pelo autor

Jornalismo é, para mim, um jeito de educar pela comunicação. É, em essência, uma sala de aula. Jornalismo [...] significa mais do que o acompanhamento crítico, supostamente isento, [...] sobre temas sociais como educação, saúde, segurança ou trabalho. Significa, acima de tudo, um olhar diferenciado. (DIMENSTEIN, 2008)

Esse olhar “diferenciado” nas SDs analisadas pode ser entendido como um efeito de singularização no trabalho da autoria, uma vez que alerta o leitor a exercer múltiplos olhares sobre o fato. A singularização se dá pelo entrelaçamento entre as áreas da saúde e da educação, o recorte de uma cena de um filme, a crítica à posição da imprensa diante da denominação *lei seca*, a aceitação das decisões da secretária com reflexões ao final do artigo, de que força e boa vontade não são suficientes na educação. Mesmo com efeito de singularização no trabalho de autoria, os artigos não refletem, necessariamente, situações “reais”, pois há sempre um gesto de interpretação intervindo no dizer, e levando a que os sentidos sejam sempre representações. Desse modo, justamente por mostrarem a posição-sujeito do jornalista os artigos geram discussões e provocam, ao mesmo tempo, pontos de vista semelhantes e opostos.

Por isso, o articulista, ao assumir uma posição, defende-a com argumentos, que nas SDs analisadas, são provenientes de dados estatísticos, de diferentes vozes que circularam sobre o tema, com o objetivo de causar um efeito no leitor de prova a favor da posição assumida.

Duas noções, segundo Orlandi, estão na base do mecanismo argumentativo e são importantes na articulação da linguagem com a ideologia. A primeira é “a noção de antecipação, sustentada pelo funcionamento das formações imaginárias” (ORLANDI, 1998c, p.73); as formações imaginárias designam os lugares que o jornalista atribui a si e ao sujeito-leitor e constitui as condições de produção do artigo. A segunda noção é do “esquecimento ligado ao interdiscurso” (ORLANDI, 1998c, p.73), que se refere à constituição ideológica do sujeito e de sua relação com o gesto de interpretação.

Como a antecipação do outro é constitutiva de todo discurso, é nesse mecanismo de antecipação que repousa o funcionamento discursivo da argumentação, diz Orlandi (1998c, p.77), “argumentar é prever, tomado pelo jogo de imagens”, finaliza a autora. É pela antecipação também que o jornalista disponibiliza um *link* para as respostas. Assim, “parece” querer tomar ciência da pluralidade de opiniões. As cartas *on-line* são, agora, objeto de análise.

## 5.2 Bloco II Seção A - no espaço da internet – Posições-sujeito e a circulação de sentidos entre a interpretação e a compreensão

Esta seção tem o objetivo de refletir sobre a relação leitura/discurso e observar processos de leitura, pela análise de textos escritos, ou seja, destina-se às análises de cartas do leitor endereçadas ao jornalista. Cada recorte (de 2 a 6, respectivamente) é constituído por cinco seqüências discursivas e corresponde ao conjunto de SDs extraídas de cartas de leitores como respostas a um dos textos do jornalista. Embora os textos-cartas contenham identificação de endereço eletrônico, nome, parte significativa das cartas com sobrenome, optamos por identificá-los somente pelas iniciais. Antes de enfocar as análises específicas das seqüências discursivas que compõem a seção A do Bloco II, ressaltamos que a noção de discurso aqui assumida traz implicações também para o conceito de leitura.

Segundo Grantham (2007, p. 120), “o discurso pressupõe *funcionamento*<sup>36</sup> da linguagem, e põe em relação sujeitos afetados pela língua e pela história, em um complexo processo de constituição desses sujeitos e de produção dos sentidos”. Logo, não há como separar a língua de suas condições de produção, por dizerem respeito a uma relação histórica e ideológica. E a leitura, numa perspectiva discursiva, só pode ser trabalhada com base em suas condições de produção, logo, considerar as condições de produção é trabalhar com a incompletude do texto, dos sentidos e do sujeito.

Consideremos o recorte 2, a seguir, composto pelas SDS 6, 7, 8, 9 e 10, constituído por cartas de leitores em relação ao texto "*Tropa de Elite*" *deveria ser obrigatório nas escolas*. Nas cartas-respostas ao artigo há uma única indicação da profissão, na qual o sujeito-leitor informa ter *dez anos de serviço policial*. Dezenove leitores escreveram referindo-se ao tema, entre os quais selecionamos cinco. As seqüências discursivas selecionadas para análise são:

### RECORTE 2

---

<sup>36</sup> Os grifos são da autora para chamar a atenção de que o funcionamento, na perspectiva da Análise do Discurso, não é totalmente lingüístico e dele fazem parte as condições de produção, que representam o mecanismo de situar os protagonistas e o objeto do discurso.

**SD6** - Também **pensava assim** quando assisti em 2000 ao documentário "Notícias de uma Guerra Particular", de João Moreira Salles. **Depois que fui trabalhar com educação**, concluí que a visão analítica de alguém que foi educado nos anos 70 lendo Sartre, Camus, Bourdieu, é muito diferente do que a gente encontra hoje nas escolas particulares e públicas do Brasil. **Antes**, as questões sociais eram uma cruzada romântica contra as injustiças dos opressores. **Atualmente**, tudo isso soa antigo, diante de uma infância e uma juventude sem 'ideologias nobres', que é doutrinada pelo consumo imediato de marcas e padrões estéticos reificados por celebridades instantâneas e vê nisso seus valores mais importantes. **Recentemente um personagem de novela, que era assassino sanguinário, gozava da simpatia e admiração de seus espectadores apenas por parecer ser sexy e ter nas mãos uma 'Desert Eagle' cromada. Quem pode garantir que meninas e meninos de 14 anos vêm no Wagner Moura Olavinho o capitão da Tropa ?"** GR

**SD7** - **Quanto mais eu leio** a coluna do Dimenstein **menos evolucionado fico**. Explico: como é possível que **alguém que tem a oportunidade de expressar sua opinião** a um público tão seleto  **fale tanta banalidade**, como o artigo da "Tropa de Elite? Ou é porque os **leitores gostam de sadomasoquismo** ou os **redatores acham que o senhor Gilberto tem uma visão moderna**. Ou, ainda, é porque **não tem mais nada sobre o que filosofar**, já está cansado fazendo sempre a mesma coisa. **Realmente, não sei**. Só acho um **desperdício de espaço e tempo** em colocar essas bobagens focadas em uma **visão cega**. MS

**SD8** - Acompanho seu trabalho e **em geral sintonizo com suas idéias**. Porém, dessa vez **escrevo para discordar**. Para uma **criança e adolescente que assiste ao filme**, acredito que **as cenas de violência se sobrepõem a qualquer moral que possa ser apreendida de forma construtiva**. Além do mais, **apontar o culpado é sempre parcial e inútil**. A pergunta que não quer calar: **o fim dessa guerra não seria alcançado com a liberação do comércio de drogas (como já acontece com o cigarro, o álcool e diversas outras substâncias)? Não seria mais pertinente ensinar nas escolas que todo o dinheiro que vai para o sustento dessa chacina diária deixa de ir para a educação pelo simples fato de que esse é um comércio proibido?**M AB

**SD9** - **Concordo plenamente** com as palavras do Gilberto. No Brasil, **a maioria esmagadora só lembra dos seus direitos individuais**, mas as obrigações que tornam possível o exercício dos direitos coletivos estão cada vez mais sendo jogadas para escanteio. **Em todas as profissões pode-se perceber o descaso com a realidade que se encontra o país e o mundo**. **Diariamente vemos pelos noticiários tragédias**, assassinatos, seqüestros, estupros, fraudes em licitações, crimes praticados por funcionários públicos e nada de concreto fazemos. Cadê o Brasil unido, o Brasil cantante dos campos de futebol? **Para a diversão somos unidos, em Copa do Mundo, então, nem se fale**. **Mas para lutarmos contra esse Congresso Nacional imundo não nos unimos para gritar**. **Semana passada, durante a transmissão do jogo do Brasil e Equador, a Rede Globo precisou desligar os microfones em campo devido 70 mil torcedores gritarem a insatisfação com o narrador Galvão Bueno**. Acredito que o Congresso Nacional, o governo federal, a classe política ocupante de cargos, não agüentaria semanalmente ou até mensalmente uma multidão de 70 mil eleitores gritando palavras de ordem, mas sem a patifaria dos estudantes e membros do MST usados como massa de manobra, um grito consciente em prol do país, não de uma ou outra entidade de classe ou partido político, pois somos uma nação, pelos menos ainda acredito que sim. Temos realmente que sair dessa "adolescência da cidadania". SSJ

**SD10** - **Vamos ser honesto: ligar 'Tropa de Elite' com educação é no mínimo fazer uma cortina de fumaça para cobrir o verdadeiro culpado pelo estado da educação em São Paulo**. Por que você **não critica o governo Serra e o próprio PSDB** pela educação em São Paulo? O PSDB colaborou para uma geração de desqualificados, pela péssima educação aqui em São Paulo. Cadê **a promessa do Serra de oferecer curso de inglês** nas escolas públicas

para **qualificar o trabalhador e atrair os investimentos estrangeiros?** Você deve ser **menos parcial e deixar as instruções da Folha de S. Paulo e Rádio CBN.** JGSVL

Como afirmamos no início da seção, trabalhamos neste recorte com cartas de leitores escritas em resposta a publicação dos artigos na *Folha Online*. No caso dos recortes, os sujeitos-leitores acessam o texto do jornalista (já trabalhado no Bloco I como SD1) que trata sobre o filme *Tropa de Elite*, mobilizando sentidos consolidados em discursos que circularam em, no mínimo, três campos: o da educação, o da mídia e o da política. Tendo em vista que o sujeito-leitor traz para o rol de discussões outros temas, além da violência e das drogas, um vez que retoma outros discursos circunscritos em domínios de memória interdiscursivos, como corrupção, falta de ética na política, no governo e na sociedade; sensacionalismo na mídia entre outros.

Nas SDs escritas pelos leitores da coluna de Dimenstein, os sujeitos-leitores, ao se identificarem como parte do enunciado, dão pistas claras de deslocamentos de sentidos, uma vez que ignoram a outra parte; por isso, a maioria compreendeu a proposta do jornalista de exibir o filme “Tropa de Elite” nas escolas apenas relacionada ao tráfico. O que se observa, portanto, nas cartas são tomadas de posições pelo apagamento das demais relações apresentadas pelo jornalista; assim, a significação do texto reflete as posições desses sujeitos-leitores.

Na **SD6** observamos que na carta o sujeito-leitor-autor, num primeiro momento, apresenta posição de concordância com a tese defendida pelo autor ao afirmar *também pensava assim*, justificando, assim, que em outro momento de sua vida defendia o mesmo posicionamento do autor do texto jornalístico. Ao se identificar, em parte, com a proposta do jornalista de tornar obrigatória a exibição do filme *Tropa de Elite* nas escolas, o sujeito-leitor-autor desloca sentidos do texto, uma vez que encaminha a sua argumentação numa direção contrária à posição-sujeito do autor do texto da coluna. Tal posição é dada pelo emprego do advérbio de tempo “*depois*”, o qual encaminha os sentidos em mais de uma direção, produzindo efeitos de evidência das relações passado/presente, crença/prática, ou seja, na concepção do sujeito-leitor, o passado está relacionado a crença e o presente está relacionado a prática, ou seja, nem sempre os ideais se aproximam da prática. Para este leitor, há um descompasso entre *práxis* e idéias, pois sua experiência profissional – marcada no enunciado: *depois que fui trabalhar com educação* – permite-lhe apresentar uma conclusão sobre esse distanciamento: *concluí que a visão analítica de alguém que foi educado nos anos 70*

*lendo Sartre, Camus, Bourdieu, é muito diferente do que a gente encontra hoje nas escolas particulares e públicas do Brasil.* Nesse caso, temos marcas de um sujeito dividido, já que assume duas posições: a que concorda com jornalista, deixando explícito que nem os tempos, nem os problemas, tampouco a sociedade são os mesmos. Por sua vez, a posição-sujeito discordante é aquela que chama a atenção do jornalista para a realidade, dizendo que nas escolas particulares e públicas brasileiras há alunos desinteressados.

Note-se, ainda, em *é muito diferente do que a gente encontra nas escolas particulares e públicas*, que, pela relação estabelecida entre os educadores da década de 1970 e os de hoje, existem diferenças, as quais são decorrência da situação que se encontra nas instituições escolares. O sujeito-leitor traz para o seu discurso o discurso-outro, o já-dito: *os alunos não realizam leituras de textos filosóficos, já que valores estão perdidos para as gerações modernas.* Nesse sentido, a exibição do filme *Tropa de Elite* não fará diferença na educação. A década de 1970 também sugere outro argumento, pois o autor do artigo fez parte da educação dessa época, o que, segundo o leitor, o leva construir essa leitura em relação ao filme, o que não seria visível para outros telespectadores, uma vez que tal análise só seria possível para quem *leu Sartre, Camus, Bourdieu.* Portanto, essa relação sugere o sujeito-leitor *muito diferente do que a gente encontra hoje nas escolas particulares e públicas do Brasil.*

Percebemos que a direção argumentativa desta carta é pelo “não”, embora produza um efeito de mascaramento desta posição ao apresentar também a posição positiva no texto jornalístico (conf. SD1). Assim, nessa seqüência discursiva, o leitor indica que a mesma posição do sujeito-autor já fez parte de sua FD, porém hoje não faz. Tal movimentação do sujeito do discurso revela um sujeito dividido, que organiza saberes em conflito, as quais remetem a FDs heterogêneas. Podemos observar que este sujeito-leitor mobiliza saberes agendados e dispersos em tempos diferentes, mas parece se identificar totalmente com as práticas do tempo presente. No entanto, ao buscar ancoragem na memória e trazer à tona o que permanecia esquecido, ele camufla a sua posição. Ao escrever *Antes, as questões sociais eram uma cruzada romântica contra as injustiças dos opressores. Atualmente, tudo isso soa antigo, diante de uma infância e uma juventude sem ‘ideologias nobres’, que é doutrinação pelo consumo imediato de marcas e padrões estéticos reificados por celebridades instantâneas e vê nisso seus valores mais importantes*, produz novo esquecimento, ou seja, coloca em discussão não mais os saberes de ideologias “direita/esquerda”; questiona a ausência dessas *diante de*

*uma infância e uma juventude sem 'ideologias nobres'*, pela perda de identidade e surgimento de novos valores, como o neoliberalismo, o imediatismo, a superficialidade. Na nossa concepção, o sujeito-leitor da SD6 identifica-se tão fortemente com a ideologia de esquerda que, ao mobilizar saberes da FD de direita ancorada em uma anterioridade, qualifica-os de “romântico”, “antigo”, produzindo um efeito de evidência do que não é mas é, mascarando, assim, a sua identificação a esses saberes a ponto de confundir seu leitor sobre tal posição.

O sujeito-leitor traz, por meio da marca do tempo presente *Recentemente*, o exemplo derradeiro de *um personagem de novela, que era assassino sanguinário gozava da simpatia e admiração de seus espectadores apenas por parecer ser sexy e ter nas mãos uma 'Desert Eagle' cromada*. Concluindo, indaga Dimenstein sobre a eficiência da exibição do filme: *Quem pode garantir que meninas e meninos de 14 anos vêm no Wagner Moura Olavinho o capitão da Tropa?* Isto é, não diz, mas diz que o filme pode, sim, ser um incentivo à violência, já que Wagner Moura e Olavinho o capitão da tropa, são dois personagens desempenhados pela mesma pessoa, e na novela, apesar de ser um cafajeste, foi considerado pela mídia como um dos sujeitos mais assediados por seus fãs. O que se percebe neste enunciado, é uma certa preocupação do sujeito-leitor e autor da carta de que a exibição do filme nas escolas seria um risco.

A carta delinea, assim, uma forma de inscrição histórica e filiação ideológica, uma vez que, ao se deparar com saberes do discurso jornalístico, o sujeito-leitor desempenhou papel de retorno à memória, mobilizando outros enunciados e saberes que já circularam na novela e, agora, no filme, os quais aparecem circunscritos nos sentidos, constituindo o leitor em diferentes posições-sujeito. Assim, pelo conteúdo expresso no discurso jornalístico o leitor inscreve-se em diferentes redes de memória e os efeitos de sentido produzidos pelo artigo, pelo funcionamento ideológico, retomam, mas também rompem, pré-construídos, no momento em que o leitor se desidentifica com a interpretação construída pelo jornalista. Em relação à modalidade das tomadas de posição que está relacionada à identidade do sujeito, percebemos que se identifica com a FD dominante, mas não como um assujeitamento sob a forma de livre consentimento, uma vez que se observa em suas posições um retorno constante ao dizer do outro e ao seu para, então, assumir uma posição. Pelos elementos mobilizados na análise reconhecemos que o sujeito-leitor-autor relaciona-se com o texto pela compreensão e produz um efeito de unidade na carta.

Enfim, em relação à SD6, é possível dizer que o efeito de autoria se constitui em relação à prática de leitura, uma vez que o leitor é capturado pelo dizer do outro e desafiado a dizer e a marcar posição. Quanto à posição-sujeito, é possível reconhecer que a leitura é sempre afetada pelo movimento do efeito ideológico, por uma memória discursiva; por essa razão, outros dizeres estão presentes, direta ou indiretamente, nas cartas dos leitores.

Na SD7, extraída da carta-resposta ao texto de Gilberto Dimenstein, evidencia-se uma posição contrária ao ponto de vista do jornalista. Na pergunta *Como é possível que alguém que tem a oportunidade de expressar a sua opinião, a um público tão seletivo, fale tanta banalidade?*, observamos que o questionamento sobre o modo de fazer jornalismo deve-se, sobretudo, ao fato de serem levadas em conta as características do público, que é *seleto*, ou seja, para outro tipo de público até se podem dizer banalidades, mas para o leitor da *Folha Online* não. Neste caso, produz-se também um imaginário sobre o jornal e sobre o sujeito que escreve no *Folha Online*; logo certas afirmações não se poderiam nem deveriam dizer.

Nesse caso, *banalidade* vem projetar o conteúdo que não pode e não deve ser explorado por um jornalista, visto que ele ocupa socialmente o lugar daquele que informa e, portanto, deve adequar-se ao politicamente correto. Dimenstein, segundo a opinião do leitor, por ocupar o lugar de jornalista, deve dizer somente x (*Que o filme projeta violência excessiva*) e esquecer y (*Que o filme tenha cunho educativo*); em outras palavras, deve informar, orientar, prevenir e formar, mas não incentivar a violência. Temos aqui uma posição-sujeito fortemente identificada com a ideologia do discurso pedagógico.

Conforme podemos observar na SD7, o fazer jornalismo deve estar adequado ao que já está configurado na memória social, significando, portanto, que para o leitor o jornalista deveria posicionar-se contra a exibição do filme nas escolas, uma vez que na memória do dizer o que ressoa é que sempre se disse que violência e educação não combinam. Sabendo-se que a mídia trabalha pela naturalização dos sentidos, institucionalizado na Formação Discursiva dominante e, neste caso, para o sujeito-leitor-autor, o bom jornalismo pode ser entendido como aquele que denuncia a violência.

Logo, assumir uma posição-sujeito contrária, para o autor da carta, pode ser entendido como um modo de produzir apagamentos (leia-se rejeição, mas também silenciamento) da violência, pois se rejeita/nega a imagem que mais se quis enfatizar no

filme e que, provavelmente, venha a ficar na memória do leitor ao assisti a ele. De certo modo, isso pode ser entendido como a política do pastoralismo, presente não só na instituição religiosa, mas também em governos totalitários, em que, como pretexto de proteger o fiel, o cidadão, de todo mal que assola a sociedade, considerara-se que o líder não deve mostrar a verdade. Nessa carta, o sujeito-leitor rompe com os sentidos que aparecem como evidentes no texto do jornalista, já que a sua posição-sujeito vai em direção oposta à deste, que considera o filme um instrumento educativo. Há, sim, uma desidentificação com os saberes da Formação Discursiva jornalística e o afetamento da formação ideológica que constitui a Formação Discursiva religiosa e governamental.

Ao se posicionar contrariamente, o leitor não só torna clara sua frustração sobre o que considera ideal no papel do jornalista como se singulariza pelas generalizações, que, na verdade, encaminham hipóteses, por acreditar que justificam o posicionamento do jornalista, porém não se sustentam. Para justificar sua tese, afirma que, ao ler propostas como a de Gilberto Dimenstein, *fica menos evolucionado*. Conforme observamos na SD7, encaminham-se hipóteses, que podem estar relacionadas à insegurança do sujeito-leitor e autor da carta em relação ao proposto pelo jornalista: *Ou é porque os leitores gostam de sadomasoquismo ou os redatores acham que o senhor Gilberto tem uma visão moderna*, do mesmo modo na repetição da optativa *Ou, ainda, é porque não tem mais nada sobre o que filosofar, já esta cansado fazendo sempre a mesma coisa*. Observamos que, no imaginário do leitor, os jornais noticiam sempre o mesmo, especialmente no que se refere ao assunto violência. O leitor nega, pois, a tese do jornalista; todavia como só constrói suposições, aparentemente, não assume seu ponto de vista, o qual vem mascarado tanto por comportamentos contraditórios do jornalismo quanto por parte do leitor de jornal.

No conjunto de hipóteses há, de um lado, “sadomasoquismo”, caracterizando o leitor, e, de outro, “falta de filosofia” e “mesma coisa”, desqualificando a prática do jornalista, que, por sua vez, é entendida pelos redatores como moderna. Dizendo de outro modo, a contradição é constitutiva do sujeito-leitor que só interpretou de acordo com seu assujeitamento ideológico, uma vez que se observa que ele só reflete a sua posição-sujeito; desse modo, a posição assumida pelo jornalista não causa contradições em sua posição-sujeito-leitor, porque ele está totalmente assujeitado à FD dominante. Por essa razão afirmamos que o sujeito, além de significar em nível interpretativo, não produz um efeito de unidade ao texto-carta, visto que o autor representaria a condição

de maior responsabilidade em relação ao sentido que produz, como unidade ao discurso, não-contradição, progressão e efeitos discursivos que a carta deveria gerar.

Na **SD8**, o autor utiliza-se do ponto de vista do sujeito-autor do texto da coluna jornalística para estruturar sua tese. Ao dizer *em geral sintonizo com suas idéias. Porém, dessa vez, escrevo para discordar*, temos um enunciado dividido, no qual o leitor se desidentifica apenas com a segunda parte do enunciado; nas demais seqüências da carta deixa clara sua posição-sujeito, que não é de rejeição à pessoa do jornalista, mas à sua proposta de levar para as escolas o filme *Tropa de Elite* como forma de educar. Nesse sentido, o sujeito-leitor-autor desconstrói, de forma gradual, o ponto de vista do jornalista, o que vem estruturado na soma de contra-argumentos. O dizer do outro é utilizado como ponto de ancoragem ao dizer do autor da carta, com o que se constitui a negação, ou seja, ao falar do modo como o outro não deve se portar ao fazer jornalismo, o sujeito-leitor de cartas permite que identifiquemos a sua posição. No geral, é x, mas desta vez, não é x, mas sim y, em virtude das seguintes razões. 1) *as cenas de violência se sobrepõem a qualquer moral que possa ser apreendida de forma construtiva; b) apontar o culpado é sempre parcial e inútil; c) o fim dessa guerra não seria alcançado com a liberação do comércio de drogas; d) mais pertinente ensinar nas escolas que todo o dinheiro que vai para o sustento dessa chacina diária deixa de ir para a educação.*

A discordância do leitor estrutura-se na soma de argumentos contrários ao posicionamento do jornalista. Nessa SD, o sujeito-leitor singulariza-se, rompendo com os efeitos de evidência cristalizados pela mídia sobre a qualidade do filme; portanto, constitui-se como autor. Assim, a posição-sujeito assumida pelo leitor não só se revela contrária à posição ocupada pelo sujeito-jornalista como rompe com a ideologia dominante difundida pela mídia. Pela análise realizada depreendemos que o sujeito-leitor-autor significa pela compreensão, uma vez que sua tomada de posição, embora seja discordante da posição-jornalista, não se dá de forma plena com sua FD dominante, pois há um distanciamento considerável nos questionamentos com a sua modalidade de subjetivação para ver o outro e ver a si mesmo.

Na **SD9** o movimento de identificação da posição-sujeito-leitor fica estabelecido já na primeira frase do texto. Observa-se que não houve um recorte específico no discurso jornalístico uma vez que, aceitando a argumentação do jornalista, o sujeito, ao dizer que *Em todas as profissões pode-se perceber o descaso com a realidade que se encontra o país e o mundo*, afirma que é próprio do brasileiro ser passivo e reivindicar

os seus direitos quando já não há mais o que fazer. O leitor continua desenvolvendo argumentos citando exemplos do cotidiano dos brasileiros, mesma estratégia argumentativa utilizada pelo jornalista – a enumeração –, o que se constitui em paráfrase. Em *Diariamente vemos pelos noticiários tragédias, assassinatos, seqüestros, estupro, fraudes em licitações, crimes praticados por funcionários públicos e nada de concreto fazemos*, traz outro exemplo para reforçar, novamente, a tese do discurso jornalístico de que se houve a união de *70 mil torcedores [para] gritarem a insatisfação com o narrador Galvão Bueno*, esses mesmos *70 mil eleitores[poderiam] gritando palavras de ordem* para melhorar as situações relatadas pelo jornalista. Com a adversativa *mas* e o substantivo com valor de adjetivo *patifaria* deixa clara sua posição-sujeito contrária a alguns movimentos, como os dos estudantes e do MST. Logo, o enunciado *sem a patifaria dos estudantes e membros do MST usados como massa de manobra, um grito consciente em prol do país, não de uma ou outra entidade de classe ou partido político*, reforça sua argumentação em relação aos movimentos. Na verdade, é possível depreender nessa seqüência discursiva (SD9) que o sujeito-leitor, quando diz *somos uma nação* não podemos ter lutas de classes, o conteúdo do artigo não é compreendido, ele confunde luta de classes com questões apontadas pelo jornalista. De modo que reafirma o sujeito-leitor *temos realmente que sair dessa adolescência da cidadania*, ou seja, parece esquecer/ignorar a proposta inicial do jornalista, que é a de exibir o filme como um recurso à educação dos jovens, não à luta de classes.

Percebemos, portanto, na **SD9** um sujeito que organiza sentidos a partir da posição do jornalista, contudo parece que os seus exemplos/argumentos elencados abordam duas situações. A primeira refere-se à ausência de atitudes concretas dos brasileiros em situações como: *tragédias, assassinatos, seqüestros, estupro, fraudes em licitações, crimes praticados por funcionários públicos*. Em falta de atitudes refere-se também a questão que o jornalista reitera em seu artigo, constituído-se em texto parafrástico. Na seqüência, na segunda, observamos um sujeito discordante de alguns movimentos sociais, porque, ao considerar que *somos uma nação*, parece desconhecer as diferenças sociais que causam esses movimentos. Com base nessas questões acreditamos que o sujeito apresenta um nível interpretativo de significação, visto que talvez, ao se deparar com o discurso jornalístico, o sujeito-leitor desempenhou papel de retorno na memória do dizer, fazendo alguns deslocamentos e atribuindo significações ao que não foi dito pelo jornalista. Portanto, o leitor trabalha com a relação de significação deslizando sentidos e, embora assumida uma posição identificadora com a

posição do jornalista, pelos recortes apresentados na análise, não expõe um posicionamento crítico em relação a sua posição, a sua forma-sujeito. O texto carta traz um efeito de unidade em relação a ele mesmo; porém em relação à autoria, o sujeito-leitor não se singulariza, não desloca, mas se constitui pelas paráfrases do artigo.

Na **SD10** o autor da carta se engaja no processo histórico-social da produção de sentidos, conforme sugere Mariani (1998). Desse modo, ao ler o faz sempre a partir do lugar social que ocupa e do lugar ocupado pelo outro. É o que parece, a título de exemplo, na situação de conflito entre o que a idéia de *escola* representa para o sujeito-leitor e para o sujeito do discurso jornalístico. O leitor, ao escrever *Vamos ser honesto: ligar 'Tropa de Elite' com educação é no mínimo fazer uma cortina de fumaça para cobrir o verdadeiro culpado pelo estado da educação em São Paulo*, desencadeia um processo de discordância. Percebemos que não houve congruência entre a concepção dos interlocutores sobre ligar *Tropa de Elite com educação*. A expressão *vamos ser honestos..* recupera, pelo interdiscurso, outros enunciados do tipo: “todo mundo sabe que ...”, “ não é solução para...”. Assim, o efeito de sentido do recorte da cena no filme sofre um apagamento pelo fato de o leitor não distinguir a imagem política do jornalista em períodos anteriores, como ao dizer: *você sabe que isso não funciona*. Assim, não visualiza a possibilidade de educação pelo filme, como vê o jornalista. No último período afirma que o autor deveria *ser menos parcial e deixar as instruções da Folha de S. Paulo e Rádio CBN*, permitindo-nos subentender que acredita que os temas dos artigos são indicações e posições dos dois veículos de informações citados. E mais: para o sujeito-leitor da carta, o perfil do jornalista não preenche os quesitos do jornal.

Observamos uma leitura na **SD10** mais interpretativa, uma vez que a entrada no discurso jornalístico se dá por apagamentos de sentidos; assim, há muito mais uma discordância, uma reiteração do dizer de outros artigos escritos pelo jornalista, do que, necessariamente, a rejeição à proposta assumida no artigo em foco, uma vez que a imagem deste, para o leitor, está atrelada ao que defendera, anteriormente. Como podemos perceber, em termos de organização da língua, a seqüência recortada apresenta unidade e coerência, o que estaria atestando a presença da função autoria. No entanto, a tomada de posição do sujeito-leitor em relação à sua forma-sujeito não se revela crítica, porque não distingue a imagem política do jornalista em períodos anteriores com o dizer neste artigo. A posição-leitor está afetada tão fortemente que não consegue atribuir sentido fora das questões lidas em artigos anteriores. Ressaltamos que esta é a única carta que não continha nome e sobrenome do leitor, somente o endereço eletrônico.

Assim, encerramos a análise do recorte 2, que tratou das cartas de leitores escritas a partir da carta do jornalista *Tropa de Elite deveria ser obrigatório nas escolas*”, editada, conforme a sd1 do recorte 1.

A seguir, o recorte 3 (constituído pelas SDS 11, 12, 13, 14 e 15) é referente ao texto *Como ganhar diploma de otário*. Sobre o qual foram enviadas 22 cartas ao jornal. Há algumas indicações sobre quem são os sujeitos-leitores da coluna de Dimenstein: a) professor de um curso tecnológico de química em Pato Branco, na UTFPR; b) professor de instituição comunitária e doutorando em Administração; c) morador de Cuiabá-MT; d) engenheiro mecânico, executivo de empresas, formado em Automação de Escritórios e Secretariado pela Fatec-SP; e) ex-proprietário de uma escola profissional em São Caetano do Sul, o qual especifica, inclusive, que frequentou um dos cursos de sua escola, e um outro cursou, o de Química no Mackenzie.

Passemos à apresentação das seqüências discursivas, as quais refletem além das posições, uma antecipação da imagem dos leitores pelos autores de cartas.

### RECORTE 3

**SD 11 - O diploma de um curso superior nunca é um diploma de otário. Tenho certeza de que você está completamente enganado. Um curso superior ainda é um privilégio de poucos no Brasil e o incentivo a este intento sempre será louvável. Este diploma poderá ser mal aproveitado profissionalmente, mas isto é uma questão estritamente pessoal, pois alguns jovens podem ser pouco criativos na adequação dele no mercado. Por outro lado, o incentivo do governo na formação superior não é só para o bacharelado, mas também para os cursos tecnológicos, geralmente concluídos em dois anos. E estes estão entre os que você mesmo menciona, através do aviso do mercado, como deficientes de profissionais disponíveis. Isto não quer dizer que não tenho críticas quanto ao programa de incentivo do governo. Tenho críticas e tenho elogios. Os meus elogios estão mais centrados no financiamento do programa e no acesso dos alunos aos cursos. Já as críticas estão mais relacionadas com o controle de qualidade dos cursos e dos profissionais por ele formados. Assim, eu lhe aconselho: se você puder elaborar pesquisas e escrever artigos visando aos elogios e às críticas as quais mencionei (e se precisar eu poderei ajudá-lo), acho que estará prestando um excelente serviço à educação brasileira e ao futuro das nossas novas gerações. Mas se permanecer preso a críticas infundadas, isto sim, representará um desserviço à sociedade brasileira, especialmente aos jovens e à educação.”AAPS**

**SD12 - Aliás, otários não se formam somente em direito e administração, mas principalmente em jornalismo. Jornalistas nos quais falta antes de mais nada, honestidade intelectual. A verdade não tem coloração ideológica, embora a maioria assim pense. Onde está o noticiário sobre a Telecom Itália? Onde estão as notícias sobre a ditadura que Chaves está implantando na Venezuela? Ou ditadura só de direita? GJK**

**SD13** - Este texto só explicita o discurso reprimido da elite brasileira de que pobre só pode chegar no máximo a ser técnico de computador, nunca um analista de sistemas. Ser técnico em exploração mineral, nunca um engenheiro. Se a faculdade de Direito de um pobre for bancada pelo governo, aí sim temos um pecado capital. Quando a primeira turma de bolsistas do governo entrar no mercado de trabalho e adquirirem posições de destaque, algo que irá acontecer daqui uns 5 ou 10 anos, aí sim veremos o verdadeiro benefício do programa do governo, que não ajuda apenas o indivíduo, e sim a sociedade com uma futura mudança social, através de membros oriundos da classe pobre no comando da sociedade, e não os filhos de Higienópolis, como sempre foi. K

**SD14** - Existe uma clara opção dos estudantes brasileiros por cursos de administração e direito e, acredito, por um motivo muito simples. Fazendo um destes cursos se tem "teoricamente" mais chances de se passar em um concurso público. Isto porque as provas destes concursos exigem, na maioria dos casos, conhecimentos de legislação e de administração, além é claro, de português. Portanto, enquanto existir demanda haverá oferta, é a lei do mercado. Sem contar que fazer um curso de química, física, ou da área tecnológica exige mais do estudante em termos de dedicação. O mercado também não remunera muito bem estes profissionais, mesmo que ofereçam vagas. Eu mesmo, me formei na área tecnológica mas preferi trabalhar no serviço público porque ele (ainda) oferece "condições" mais atraentes do que o 'mercado'. AC

**SD 15**- Sempre leio a sua coluna, você fala coisas tão sensatas, tão certas... Não tem como enviá-las diretamente para os nossos governantes ou pelo menos para os que estão ligados à educação? Será que eles lêem a Folha de São Paulo? L

Na **SD11** a posição-sujeito do autor da carta é antagônica à posição-sujeito assumida pelo jornalista no artigo publicado no *Folha Online Como ganhar diploma de otário*. No âmbito da teoria, é possível depreender que o sujeito-leitor da coluna de Dimenstein, ao assumir a responsabilidade pelo seu dizer, marca posição quando afirma que *O diploma de um curso superior nunca é um diploma de otário*. Cabe destacar que o emprego da negação *nunca* mostra que o sujeito do discurso desloca a posição do jornalista para a sua, buscando contar com a adesão de seu leitor.

Ao longo dessa seqüência discursiva, o sujeito-leitor-autor de cartas explicita *certeza* sobre a importância de ter um diploma de curso superior, ou seja, afirma que o jornalista *está completamente enganado*. O gesto de interpretação do sujeito-leitor-autor confirma-se no emprego do modalizador *completamente*. Para defender seu ponto de vista, afirma que *um curso superior ainda é um privilégio de poucos no Brasil e o incentivo a este intento sempre será louvável*. Nesse processo de autoria, o sujeito também se coloca numa posição que parece proferir a verdade, pois faz ressoar, pelo interdiscurso, aquilo que todo mundo já sabe sobre a importância da conquista de um diploma universitário, isto é, o sujeito, na ilusão de ser a fonte do que diz, produz sentidos embasados em formulações já feitas. Na **SD11**, além de projetar uma

expectativa ao leitor sobre o diploma universitário, o sujeito-leitor projeta uma imagem do jornalista, qual seja, *este diploma é mal aproveitado profissionalmente, é uma questão estritamente pessoal*. Portanto, não é de responsabilidade do governo ou das instituições, como defende o jornalista, *que gastam-se bilhões de reais para manter programas de formação profissional de sindicatos patronais e de trabalhadores*.

Para deixar bem clara essa posição o sujeito-leitor-autor de cartas *on-line* acrescenta que *alguns jovens podem ser pouco criativos na adequação dele no mercado*, mas o culpado, segundo, não é o *governo* ou as *instituições*, sugerindo que é o próprio estudante, que não sabe aproveitar o investimento num curso superior. Reforça, ainda, tal posicionamento de discordância em relação ao dizer do jornalista ao enunciar que *o incentivo do governo na formação superior não é só para o bacharelado, mas também para os cursos tecnológicos*; ressalta que *tem elogios ao programa do governo uma vez que estão mais centrados no financiamento do programa e no acesso dos alunos aos cursos*. O que vemos funcionando, nessa seqüência discursiva (SD11) são os atravessamentos do discurso-outro, por meio dos quais o autor da carta produz um movimento de resistência ao dizer da *Folha Online*.

Para esse sujeito-leitor, as críticas que constrói estão *mais relacionadas ao controle de qualidade dos cursos e dos profissionais*, ou seja, o governo não tem culpa, mas os mecanismos de fiscalização têm, já que não controlam a qualidade dos cursos; ainda aconselha ao jornalista, que este abandone a sua tese e torne-se adepto da defendida por ele. Vejamos: *Eu lhe aconselho: se você puder elaborar pesquisas e escrever artigos visando aos elogios e às críticas as quais mencionei*. E prossegue (*e se precisar eu poderei ajudá-lo*), de modo a ironizar a posição do jornalista.

A ironia na **SD11** sinaliza pra uma correlação de forças que de sutil não tem nada. O ato de tomar a palavra pela ironia marca a direção argumentativa do restante da carta. O efeito ideológico da ironia desencadeia uma série de outros sentidos, de modo que, ao sinalizar a troca de papéis, o sujeito-leitor-autor de cartas assume o lugar do colunista; assim, o leitor passará a articular discussões no *Folha Online*. E, se assim proceder, continua, estará *prestando um excelente serviço à educação brasileira e ao futuro das nossas novas gerações*, que se supõe de melhor qualidade que o serviço prestado pelo jornalista. Com a adversativa *mas* alerta o jornalista que, *se permanecer preso a críticas infundadas*, subentendidas, como as que apontara no artigo, *isto sim, representará um desserviço à sociedade brasileira, especialmente aos jovens e à*

*educação*. O leitor estabelece com a posição-sujeito-escritor uma relação de desprezo, como diz Orlandi, tornando-se seu *adversário*.

O leitor recupera pelo interdiscurso o constituído em outra FD, visto que ao sublinhar que as críticas estabelecidas pelo jornalista são *infundadas*, não reconhece a posição-sujeito do autor. Percebemos que o sentido produzido na leitura do discurso jornalístico está constituído das condições concretas em que vive este sujeito-leitor e também pelas relações que cria no interdiscurso entre o tema e a sua realidade, também observamos que o sujeito-leitor mantém-se firme em seu posicionamento; portanto identifica-se plenamente a sua forma-sujeito, pois orienta toda sua argumentação pela ironia, o que leva a que se fechem os sentidos para uma possível contra-argumentação. A segunda modalidade, contra-identificação, poderia trazer para o interior da FD dominante o discurso-outro, a alteridade; por essas razões, o sujeito-leitor atribui significado ao texto pela interpretação. A autoria acontece na carta pela singularização do sujeito, que projeta em seu leitor a possibilidade de haver um outro olhar sobre as questões encaminhadas pelo colunista. Logo, projeta-se a imagem de um possível leitor menos alienado e que não se deixará seduzir por quaisquer encaminhamentos jornalísticos.

Na seqüência posterior, **SD12**, o ataque ao colunista é mais intenso. O sujeito-leitor de cartas produz uma imagem sobre o projetado no discurso do jornalista dizendo que *otários não se formam somente em direito e administração, mas principalmente em jornalismo*. A dupla negação “não... somente..., mas principalmente” enfatiza o quão desqualificado é o trabalho do jornalista. Certamente, o leitor fala do lugar social de alguém que conhece as leis e a ética do jornalismo e, com base na determinação desse lugar, assume a função de autor e projeta aos jornalistas a imagem de *otários e de intelectuais desonestos*. Neste caso, a marca lingüística “antes de mais nada” pressupõe que há outras desqualificações da classe, mas a primeira, dentre tantas, que merece ser destacada é a falsa intelectualidade dos jornalistas, que, no fundo, possuem baixo nível de intelectualidade. O sujeito-leitor de cartas afirma que o jornalismo está impregnado de ideologias pelo fato de encobrir a verdade, tanto que chega a ponto de perguntar ao jornalista sobre o destino do *noticiário sobre a Telecom Itália*, sobre *as notícias da ditadura que Chaves está implantando na Venezuela*, e finaliza questionando *Ou ditadura só de direita?* Eis aí um movimento de resistência ao jornalismo.

O gesto de autoria presente no discurso propõe uma resposta ao problema levantado pelo colunista, ou seja, o diploma universitário só é de *otário* quando o seu

portador for aquele que, a exemplo do jornalista, não percebe a sonegação das informações feitas pelos jornais, como o não noticiado sobre a Telecom Itália, o não informado sobre a ditadura que Chaves na Venezuela. É, por meio do interdiscurso, da memória discursiva, que o outro se torna constitutivo do discurso, do sujeito e dos sentidos. A subjetividade, aqui, é flagrada pela reiteração das interrogativas. Como todo dizer apresenta marcas de um sujeito autor, muitas vezes as palavras não são apenas repetições. Vale a pena observar que a singularização, na **SD12**, faz-se nessas estruturas interrogativas, produzindo efeitos de sentidos que se deslocam da versão clássica do que seria ditadura. Ao questionar se *ditadura só de direita*, não apenas se retomam questões políticas presentes no contexto sócio-histórico, como também as deturpações que se fazem sobre elas, sobretudo ao se acreditar que *ditadura* ocorre somente com os que assumem posição de direita. Ressoam sentidos que já circularam em outro lugar, como a ditadura do dos partidos de esquerda, ou seja, tomam-se sentidos como “a ditadura do proletariado”, ocorrida na Rússia a partir de revolução Bolchevique. Na verdade, pode-se depreender, com base no que se observa na SD12, que o sujeito-leitor-autor da carta está dizendo que o jornalista é um otário, pois, ao assumir a posição contrária, usa como justificativa que o diploma universitário é de *otário* quando se faz jornalismo de forma desonesta.

Desse modo, a carta é desenvolvida, significativamente, sem citar o tema abordado no artigo, uma vez que a posição do leitor encadeia-se a partir de *otário* e toma outra direção. Ao repetir a mesma palavra do jornalista, verifica-se o deslocamento de sentido de acordo com a FD na qual o sujeito-leitor-autor está inserido.

Em relação à SD12, é possível dizer que o ponto de entrada no texto acontece no título, de modo que todo o efeito de sentidos é desencadeado pela palavra *otário*, pois, indignado com a determinação de diploma, o sujeito-leitor passa trabalhar essa expressão a seu favor e a deslocar a direção dos sentidos. Assim, é o lugar social do leitor que configura sua interpretação. Temos aqui como a exemplo da SD11, na SD12 a insatisfação em relação à postura profissional do jornalismo, que supera os sentidos do que ele venha a escrever; por essa razão há uma não-negação de seus argumentos, o que Pêcheux (1997) denominou de “efeito-leitor”, ou seja, a posição da qual o leitor está lendo, afeta a entrada no interdiscurso.

Tem-se um sujeito-leitor na **SD12** que lê de acordo com sua posição ideológica; assim, reflete posições já assumidas antes do discurso jornalístico; essa posição revela uma identificação do sujeito do discurso com a forma-sujeito da FD que o afeta, tendo-

se aí o discurso do bom sujeito, nas palavras de Pêcheux (1997). O sujeito-leitor, ao produzir a carta, já o faz de um determinado lugar, das condições concretas em que vive; logo, as relações que cria no interdiscurso entre o tema e a sua realidade produzem não só um silenciamento do dizer do jornalista como deslocamentos dos sentido estabelecidos pelo jornalista, de modo a manifestar exclusão do dizer do outro.

A **SD13** inicia com posição-sujeito contrária assumida pelo sujeito-leitor de cartas. Ao afirmar que o discurso de Dimenstein *só explicita o discurso reprimido da elite brasileira de que pobre só pode chegar no máximo a ser técnico de computador, nunca um analista de sistemas*, o sujeito-leitor tem assunção à função de autoria. Ao se posicionar contra, o leitor traz uma discussão presente na sociedade; portanto, sua afirmação evoca algo que vem de uma memória social: “os cursos de Bacharelados são melhores, uma vez que são para pessoas com condições financeiras e intelectuais melhores”. Para o leitor, o jornalista pertence à elite, por isso tem sua posição afetada pela proposta do governo. A retomada dos argumentos do jornalista, com alterações dá-se: *se a faculdade de Direito de um pobre for bancada pelo governo, aí sim temos um pecado capital*. Observamos, novamente, a presença de um argumento inscrito na memória social, no já-dito “as vagas no ensino superior público são destinadas aos da elite”, o que, segundo o sujeito-leitor da carta, o jornalista aceita, mas quando o governo propõe as bolsas a fim de garantir o acesso ao ensino superior de classes sociais menos privilegiadas, essa elite considera isso inaceitável. A metáfora *pecado capital* refere-se a uma das sete faltas graves catalogadas pela Igreja Católica na Idade Média, que é a *ganância* e que, na concepção do sujeito-leitor, não deixa de ser o pecado cometido pela elite. Trazendo um discurso já inscrito na memória social, temos a chamada de luta de classes pelo econômico.

E para convencer não só o jornalista, mas também outro leitor, o sujeito-leitor-autor de cartas projeta uma realização futura. Tal projeção é o que se pode chamar de memória por antecipação: *quando a primeira turma de bolsistas do governo entrar no mercado de trabalho e adquirirem posições de destaque*. Conforme observa Gallo (1992, p. 100), “a explicitação da autoria não consiste em uma compreensão teórico-discursiva [...], nem tampouco em um domínio dos processos lingüísticos e ideológicos que estão aí envolvidos”. Vemos no emprego de *aí sim veremos o verdadeiro benefício do programa do governo* que a posição-sujeito é fortemente marcada. Ao dizer *aí sim*, o sujeito do discurso passa a negar o dizer do outro. Contudo, não só nega, mas também

procura mostrar ao seu leitor que o colunista está sendo preconceituoso com relação à classe menos privilegiada economicamente.

Pelo emprego do pronome *nós* verificamos não só a capacidade persuasiva, como também o recobrimento do dizer da carta, que se dá em nome de um sujeito-leitor, mas é apresentado como se fosse em nome de todos. A exortação *veremos* permite-nos dizer que existe uma “disputa” entre as posições sujeito-leitor e sujeito-jornalista, pois o verbo no futuro do presente propõe um efeito de promessa; embora nesse momento não seja possível visualizar resultados positivos, estes acontecerão brevemente. Outro efeito do verbo é o sentido de ameaça, pois na percepção do leitor o sujeito-jornalista verá que suas críticas ao programa do governo são infundadas.

Assim, parece que o sujeito da **SD13** reitera a sua já posição-sujeito, uma vez que busca relacionar o tema abordado na carta, somente ao já-dito elite *versus* classes menos privilegiadas, ou bacharelado *versus* sucesso profissional. Ao se identificar com essa posição ideológica, de que só a elite teria acesso ao bacharelado e de que à classe menos privilegiada caberia os técnicos ou tecnológicos, silencia os outros argumentos inscritos no discurso-jornalístico. Logo, prefere acreditar que o fato de ter acesso ao terceiro grau promoveria aos *bolsistas franca entrada no mercado de trabalho e posições de destaque*.

A autoria constitui-se na medida em que o autor organiza os diversos conhecimentos, as diversas vozes, do interdiscurso no intradiscorso, de modo a singularizar-se. Pelos recortes mobilizados na análise, concebemos que o leitor relaciona-se com o texto pela *compreensão*, por estabelecer relações, observar o outro e como este outro diz e se posiciona diante de uma prática. O sujeito-leitor identifica-se plenamente com sua forma-sujeito, pois suas falas fazem referência explícita à concordância com sua constituição ideológica, demonstrando que está assujeitado à política do governo. Ao afirmar que o programa do governo *não ajuda apenas o indivíduo, e sim a sociedade com uma futura mudança social, através de membros oriundos da classe pobre no comando da sociedade*, ressoam no seu dizer palavras do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Constantemente, em seus discursos, o presidente refere-se a programas de transferências para combater, reduzir a pobreza com investimento no capital humano. Assim, criaria um estado de dependência de uma geração, embora seus defensores reconheçam que os programas trariam soluções a médio e longo prazo. São dizeres que apontam a origem do discurso do sujeito-leitor nessa SD.

Por outro lado, as vozes da oposição criticam o paternalismo por parte do governo, que só dá e não “ensina pescar”, fazendo na prática exatamente o contrário daquilo que prometeu no seu discurso em cerimônia de lançamento do programa Fome Zero e na instalação do Consea. Ensinar a pescar ressoa as próprias palavras do presidente ao afirmar nesse discurso que Fome Zero combinava, de modo novo, o emergencial com o estrutural; é preciso dar o peixe e ensinar a pescar, professou o presidente. E uma das críticas que recaem sobre os programas educacionais do governo refere-se ao excessivo incentivo ao estudo acadêmico, não ao profissionalizante.

A carta da **SD13** constrói-se pelo efeito parafrástico, já que o sujeito-leitor se mantém na mesma matriz do sentido, e o recuperado pelo interdiscurso faz ressoar essas questões apontadas nos discursos do presidente.

O leitor-sujeito da **SD14** justifica que a *opção dos estudantes brasileiros por cursos de administração e direito* é de forma responsável. E prossegue – *acredito, por um motivo muito simples, fazendo um destes cursos se tem "teoricamente" mais chances de se passar em um concurso público* – revelando uma crença em torno do emprego público, ou seja, a tão sonhada estabilidade que todos nós buscamos. Ao sinalizar com aspas a expressão “teoricamente”, o sujeito-leitor sugere que o aluno estaria em contato com os conteúdos de determinadas disciplinas cobrados nos concursos; conseqüentemente, estaria preparado para enfrentar um concurso público, ingressando, então, no mercado de trabalho. Como *as provas destes concursos exigem, na maioria dos casos, conhecimentos de legislação e de administração, além é claro, de português*, aqueles que não aproveitarem a oportunidade dada pelo governo jamais poderão conseguir um emprego melhor. Portanto, o leitor procura mostrar que a opção dos estudantes está correta, uma vez que buscam obedecer à *demanda, que é a lei do mercado*. O sentido da palavra *demanda* desliza, para o sujeito-leitor referindo-se ao interesse dos alunos, ao passo que para o jornalista subentende por ele empregabilidade. Assim, a palavra ganha outro efeito de sentido.

Na seqüência discursiva 14, entretanto, o sujeito-leitor-autor de cartas apresenta outro motivo para a procura desses cursos: a pouca exigência do *empenho dos educandos*. Aqui, então, por meio do já-dito vamos encontrar um sujeito-leitor dividido, já que, de um lado, defende a estabilidade do emprego público e, de outro, expressa a idéia de benefício e privilégio, no sentido de os estudantes não terem base para concorrer com outros candidatos mais preparados, ou obtiveram vagas disponíveis,

mesmo sem terem condições. Há nessa afirmação sentidos advindos do já-dito de que há cursos que não exigem dedicação, por serem mais fáceis que outros.

Esse já-dito está constituído, inclusive, nas instituições de ensino quando separam os cursos em diversas modalidades: tempo integral e meio período, diurno e noturno, desconto para licenciaturas, cursos com turmas com número excedente de alunos e outras com número limitado de alunos; ou ainda cursos que podem estar nas faculdades/universidades a distância e outros que nem os conselhos, nem a sociedade admitam que sejam *on-line*. Reforça-se, portanto, na seqüência que *fazer um curso de química, física, ou da área tecnológica exige mais do estudante em termos de dedicação*, mas que *o mercado não remunera muito bem estes profissionais, mesmo que ofereçam vagas*. O que vemos funcionando nessa seqüência discursiva (SD14) são os atravessamentos do discurso-outro, ou seja, o sujeito-leitor-autor da carta traz do interdiscurso exemplos, justificativas, para produzir um movimento de resistência ao dizer do jornalista da *Folha Online*.

Na **SD14** o leitor, ao afirmar *Eu mesmo, me formei na área tecnológica mas preferi trabalhar no serviço público porque ele (ainda) oferece "condições" mais atraentes do que o 'mercado'*, faz funcionar o real da história no real da língua, já que sua experiência cotidiana vem reforçar a sua posição. Essa emergência de sentidos pouco usual no jornalismo modifica esse mesmo espaço, o que só é possível por se tratar do gênero carta do leitor. Observamos, assim, que o sentido produzido nesta carta está constituído das condições concretas em que vive o sujeito-leitor e também pelas relações do interdiscurso entre o tema e a sua realidade, uma vez que o leitor reproduz a fala constituída desse lugar social, de trajetória, que serve como exemplo para contrapor-se à posição do jornalista.

Assim, a discordância acontece em virtude das experiências pessoais do sujeito-leitor e, como afirma Orlandi, a leitura do intérprete “não desconstrói o funcionamento ideológico de sua posição como (forma) sujeito-leitor, apenas a reflete”, porque a leitura tem uma relação direta com suas experiências pessoais, de modo que o sujeito apaga exterioridade, a historicidade dos sentidos. Logo, a construção dos sentidos do texto se dá pela ligação que o sujeito-leitor, com base na materialidade, elabora com a representação do que é a exterioridade para ele. Observamos, assim, que o modo de significação acontece pela interpretação. Quanto à autoria, embora o texto tenha um efeito de unidade, a singularização do dizer está afetada, uma vez que o sujeito não constrói uma posição diferente. O sujeito vai construindo representações sociais, não se

apercebe delas, não entra em contradição, não se questiona; ele não constrói autoria, visto que não se movimenta entre a sua singularidade e a alteridade do outro.

Na carta recortada na **SD15** o leitor faz questão de registrar que *sempre lê a coluna* do jornalista, ressaltando que ele *fala coisas tão sensatas, tão certas*. Observamos o emprego do pronome pessoal *você*, o qual supõe intimidade entre leitor e colunista, quando, na verdade, revela a posição-sujeito do autor da carta, que é de identificação, de plena concordância uma vez que corrobora com a tese do jornalista, a qual é tão fortemente marcada que chega a sugerir o *envio de (seus artigos) diretamente para os nossos governantes ou pelo menos para os que estão ligados à educação*. Inclusive, indaga se governantes *lêem a Folha de São Paulo*.

Para esse leitor, a identificação com a forma-sujeito é plena, mesmo não especificando o que seria exatamente *falar coisas tão sensatas, tão certas*. “Sensatas” e “certas” para quem? A concordância acontece com o sujeito dos sentidos do texto jornalístico não porque houve uma reflexão crítica após a leitura do texto, mas porque a posição-leitor só reiterava sua já posição-sujeito. Assim, embora o sujeito-leitor mantenha a mesma posição do sujeito-jornalista, observamos que se relacionou com o texto pelo viés da interpretação, uma vez que não problematiza o tema discutido. O que fala à revelia é a identificação ideológica entre as posições. Do mesmo modo que em outras cartas, há na **SD15** um efeito de unidade no texto, mas não uma singularização do dizer; a carta é uma paráfrase do texto jornalístico, portanto não há autoria.

Assim, encerramos esta seção, que tratou das cartas de leitores escritas a partir da carta do jornalista *Como ganhar diploma de otário*, editada, conforme a **SD2** do recorte 1.

#### **RECORTE 4**

O recorte 4 refere-se ao artigo *A grande estrela da educação brasileira* (composto pelas SDS 16, 17, 18, 19 e 20). Oito cartas foram enviadas à redação das quais selecionamos cinco. É possível adiantar que há dois leitores que se identificam profissionalmente, o primeiro declara ter 46 anos de profissão dedicada à sala de aula, o segundo trabalha na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação desde 1987, quando “pisou” numa sala de aula como professor pela primeira vez. Os sujeitos-

leitores acessam o discurso do colunista (no caso a SD3) mobilizando o recorte *a maior estrela da educação brasileira*. Como também retomam outros discursos circunscritos em domínios de memória interdiscursivos, como valorização do professor, gestão pública, tempo integral, entre outros concernentes ao tema educação.

**SD 16 - O gato perde o pelô mas jamais a mania. Na época do desgoverno FHC escrevias: ‘O Brasil mudou’, ‘Agora o Brasil tem uma economia estável’ e outras levantadas de bolas.** Enquanto na mesma época o desemprego aumentava, o Brasil quebrava três vezes tendo que pedir socorro ao FMI. **Agora com mesmo espírito dá essa levantada de bola para uma auxiliar tuana. Não tens jeito hein. Oh rapaz, a grande estrela da educação é o Ministro da Educação do presidente Lula, não vou aqui escrever quais as razões porque tu sabes mas preferes ‘ignorar’ para não traír o teu viés tuano.”** PSCL

**SD 17 - Vou arriscar dizer que a coluna "A grande estrela da educação brasileira", de Gilberto Dimenstein, contém um pequeno deslize.** Sua dúvida não deveria ser "se essa estrela vai acertar ou fracassar", mas "o quanto ela vai acertar". Tenho certeza que, pela **clareza e objetividade**, vai haver um ganho, sim. **E o ganho vai ser do tamanho da motivação do professor — que anda em baixa há muito tempo.** Aí é que vejo o problema; por mais que se tenha pesquisado e estudado a questão da educação, não vi uma linha sequer sobre os motivos dessa baixa-estima. Quando alguém comenta essa situação, o máximo que faz é repetir algumas idéias que ouço desde 87, quando pisei numa sala de aula como professor pela primeira vez: o professor se sente mal pelo fracasso na aprendizagem dos alunos; a indisciplina é culpa da incompetência do professor; a escola particular prepara para o vestibular e a pública para a vida... E não dá pra se fazer uma escola sem professor. **Esta é a primeira vez que vejo alguém com coragem de mostrar o óbvio e objetividade ao traçar as novas metas para a educação estadual.** Com esta mesma coragem e objetividade, queria se fizesse análise das causas do mal estar do professor e se buscasse soluções práticas. JPS

**SD 18 - A educação paulista não necessita de estrelas e sim de pessoas competentes, éticas, comprometidas e que entendam profundamente de educação.** KM

**SD 19 - Recebi a reportagem sobre a prof<sup>ª</sup> Maria Helena Guimarães que pouco conheci no MEC.** Acredito que **suas palavras e intenções deveriam ser assumidas por todos.** Tenho 46 anos de profissão dedicada à sala de aula **percorrendo todos os níveis e modalidades de ensino e com o jargão da prof<sup>ª</sup> maluquinha que Ziraldo coloca em uma de suas personagens por fazer coisas diferentes e não homogenizar a todos como se todos os alunos fossem iguais.** Defendo como a **professora maior empreendimento nas cobranças aos professors, sim.** Fui subsecretaria de educação no RJ no 1º governo garotinho e saía de lá com a certeza de que as coisas na sala de aula somente funcionam bem para os alunos (é para eles que deve funcionar) dependendo dos «ânimos» dos seus profs e de sua formação como sujeitos humanos e dispostos ser uma pertença na vida de cada um de seus alunos. **Hj estou fazendo um pós-doc** aqui na Universidade de Coimbra e percebo que as coisas quase funcionam do mesmo jeito, embora por cá as cobranças sejam acompanhadas de melhores condições de trabalho, mas em relação às práticas docentes o que se passa na sala de aula poucos sabem, somente os alunos e seus professores. **Tem que haver mais empenho do poder público para que as coisas funcionem e os gestores, como eu não saiam dos cargos que assumiram com a nítida impressão de que nada era para funcionar, ou seja, a aprendizagem dos alunos e alunas é sempre coisa secundária – a escola parece sempre ser do prof – ranço dos tempos**

medievais. Gostaria muito que **ela acertasse e que não fosse «cuspida» antes do tempo por suas decisões aparentemente não democráticas mas as escolas públicas cobram muito pouco e a desculpa é sempre recebemos pouco, trabalhamos pouco. Temos que por ordem na casa e modificar pensamentos individualistas e não compatíveis com a atualidade.** Lutar por melhores condições de trabalho e melhor salário é luta que deve continuar sem prejuízo para a população que é formada pelo contingente de pessoas que levarão o Brasil de amanhã, para onde? MAR

**SD 20 - Acho que já está na hora de se colocar para o Brasil a questão da "escola-meio-período" x "escola-período-integral".** Penso que na realidade social e econômica do Brasil de hoje, seja fundamental que nossos estudantes, de qualquer nível escolar, do Maternal à Universidade, que ele esteja dentro do ambiente escolar não apenas 15:00 hs por semana, como acontece atualmente, mas que ele possa estar nesse ambiente, diariamente, de 8:00 às 17:00 hs. **Hoje, para tentar sustentar uma família, tanto pais como mães precisam trabalhar no mínimo 40 hs por semana. Com a fragmentação das famílias, que precisam se deslocar em busca das melhores oportunidades, quem não tem avó/avó próximo, como antigamente, ou qualquer outro parente, ou ainda não tem como pagar uma "babá" para cuidar de seus filhos (não estou falando apenas de crianças, mas também de adolescentes e jovens) terá que deixá-los 'a própria sorte.** Claro que não **defendo** esta mudança em nossa política escolar apenas para ter onde "armazenar" estes jovens e poder ir trabalhar sossegado. **A vantagem educacional e acadêmica se pode alcançar é absolutamente inestimável. Com mais tempo dentro da escola nossas crianças e jovens poderiam alcançar níveis culturais e educacionais jamais imaginados** e certamente iríamos reduzir a criminalidade e o vício adolescente e produzir cidadãos mais saudáveis, úteis e produtivos. É, isto tem impactos econômicos também. Poderia dizer mais, mas quero apenas plantar uma semente em seu coração e em sua mente. Sei que eles saberão encontrar o fio da meada para transformar e desenvolver essa idéia pequenina mas, espero, avassaladora revolução que este país realmente precisa e merece. PR

O sujeito-leitor da **SD16** inicia ironicamente sua escrita com um provérbio: *o gato perde o pêlo mas jamais a mania*, para reforçar um ditado popular: *Quem é rei nunca perde a majestade*. Para o leitor, o jornalista (o gato) pode ver suas opiniões serem desmentidas (perder o pêlo), contudo não perde a oportunidade de opinar (jamais a mania). Dizendo de outro modo, o sujeito-leitor-autor de cartas está chamando o jornalista de arrogante e “puxa-saco”, especialmente quando resgata opiniões passadas durante o período do desgoverno FHC Dimenstein escrevia: *O Brasil mudou, Agora o Brasil tem uma economia estável e outras levantadas de bolas*. Por meio do advérbio de tempo *enquanto* encaminha a proporcionalidade de “puxa-saquismo” do jornalista, que elogiava o governo ao mesmo tempo em que, segundo o leitor, naquela época *o desemprego aumentava, o Brasil quebrava*, tendo, inclusive, *de três vezes pedir socorro ao FMI*. Referindo ao fato relatado no artigo, diz que *com mesmo espírito dá essa levantada de bola para uma auxiliar Tucana*.

Nesse caso, *levantada de bola* vem reforçar a posição antagônica do sujeito-leitor-autor de cartas, já que ironiza a atitude do jornalista e supõe grau de proximidade com este, a ponto de tratá-lo por *tu* e de trazer expressões da oralidade que geralmente seriam usadas por pessoas amigas e que compartilham o mesmo cotidiano. Com o mesmo tom predominante de crítica, repreende o jornalista: *Não tens jeito hein*. E finaliza justificando por que não considera apropriadas as considerações elogiosas do jornalista em relação à secretária, nem mesmo a comparação em relação ao substantivo estrela *Oh rapaz, a grande estrela da educação é o Ministro da Educação do presidente Lula*. Pelo interdiscurso, o sujeito-autor recupera outro acontecimento na área da educação, a ascensão da imagem de sucesso do ministro da educação Fernando Haddad. Lembra ao jornalista que não vai apresentar as razões disso, uma vez que acredita que já saiba, porém não quer admitir *para não trair o teu viés tucano*.

Observamos em confronto FDs contrárias: de um lado, um sujeito-leitor pertencente à FD governamental; de outro, a secretária, por pertencer a uma FD de um partido contrário ao governo. Assim, *não perder a mania*, ou *não perder a majestade* ressoam sentidos de crítica às posições de considerar-se capaz de olhar tudo, de decidir sobre tudo e, claro, não assumir a culpa por opiniões que não correspondem à verdade – ou seja, no jornalismo Gilberto Dimenstein é o rei criticado, que embora erre em suas previsões tucanas, não dá provas de perder a pose, uma vez que não considera as mudanças na área de educação do ministro do partido do governo.

O que vemos na carta são posições político-ideológicas em confronto, demonstrando o que afirmamos na seção 2.3, de que os embates ideológicos ocorrem no funcionamento da linguagem. Como o caráter ideológico está dissimulado no inconsciente, o que produz o efeito de evidência pelo esquecimento número 1, o sujeito-leitor não aceita nenhum argumento do autor em relação à secretária. E, como explicamos, segundo Coracini, é o interdiscurso que conforma a ideologia, permitindo, assim, ao sujeito-leitor ver que a *estrela* para ele é o ministro, não a secretária. Assim, são as posições do sujeito pelo interdiscurso que regulam seu dizer.

Portanto, é essa a razão pela qual, na ótica de Pêcheux (1997, p. 82), é a instância ideológica que traz “os lugares em que os sujeitos estão representados nos processos discursivos”. O sujeito organizador dos sentidos na leitura sofre determinações ideológicas que o levam a trazer para sua significação somente uma parte do dizer do jornalista; quanto às outras seqüências discursivas, são silenciadas pelo leitor.

A exemplo da SD 16, na análise temos uma significação mais interpretativa, visto que uma leitura produzida dessa forma é praticada com base no *lugar social* e na *formação discursiva* em que o leitor se inscreve. Assim, a carta apresenta discordância com a posição do jornalista, sendo também o resultado do modo como o sujeito do discurso recupera, pelo interdiscurso, o constituído em outra FD, porque ao sublinhar que os elogios estabelecidos pelo jornalista são *infundados*, não apenas reconhece a posição-sujeito do autor, mas também as propostas da secretária.

O interlocutor responde negativamente à tese de modo interpretativo, uma vez que não discute as propostas da secretária, mas opta, por produzir um silenciamento dessas propostas. Também não argumenta, pois diz que *não vou aqui escrever quais as razões porque tu sabes mas preferes 'ignorar' para não trair o teu viés tucano*. Observamos que o sujeito-leitor, ao tomar essa posição, revela uma “identificação plena do sujeito do discurso com a forma sujeito da FD que afeta o sujeito”, e assim há uma “reduplicação da identificação”. (INDURSKY, 2000, p.195). Ao optar por construir sua posição com ditados populares, provavelmente para atrair a atenção do interlocutor, o sujeito-leitor-autor da carta singulariza-se, mas os sentidos também se fecham quando prefere sustentar seu dizer pela ironia: *não vou aqui escrever quais as razões mas preferes 'ignorar'*.

Na segunda carta analisada no recorte 4, a **SD 17**, o leitor tem uma tomada de posição mais moderada se comparada à posição-sujeito do sujeito do discurso da **SD16**. A discordância ocorre de modo gradual e sutil, pois quando o sujeito-leitor afirma *Vou arriscar dizer que a coluna contém um pequeno deslize*, posiciona-se contra o argumento do colunista. Ao repetir o enunciado formulado pelo colunista a respeito de *sua dúvida ser se essa estrela vai acertar ou fracassar*, sugere que, na área da educação, nem sempre há acertos ou fracassos, ou seja, o leitor-autor da seção cartas estabelece relações entre o tema e a sua realidade de modo mais comedido para especificar o deslize cometido *o quanto ela vai acertar...*

Nesta carta produzida, o sujeito-leitor-autor estabelece uma identificação com parte das posições assumidas pelo jornalista ao dizer *Tenho certeza que, pela clareza e objetividade, vai haver um ganho, sim*. Tal movimentação revela um sujeito dividido, que organiza saberes em conflito, os quais remetem a FDs heterogêneas. Na seqüência afirma *O ganho vai ser do tamanho da motivação do professor — que anda em baixa há muito tempo*. O enunciado sinaliza para a orientação argumentativa que o sujeito-leitor conduz no restante da carta.

Na seqüência explica-se por que não corrobora integralmente com a posição do jornalista: *Aí é que vejo o problema; por mais que se tenha pesquisado e estudado a questão da educação, não vi uma linha sequer sobre os motivos dessa baixa-estima*. Tal constatação do sujeito-leitor levanta outra problemática, ou seja, “as causas da desmotivação e não-valorização da educação são outras”. O relato pessoal, na SD17, entrelaça-se ao discurso jornalístico, o que vem fortificar a tese defendida pelo leitor, que critica o continuísmo na educação. Quando afirma que *alguém comenta essa situação*, lembrando que *o máximo que faz é repetir algumas idéias* desde 87, o sujeito-leitor ressalta a mesmice e o círculo de transferência de culpa para o professor, que *se sente mal pelo fracasso na aprendizagem dos alunos; a indisciplina é culpa da incompetência do professor; a escola particular prepara para o vestibular e a pública para a vida...*

O uso freqüente da primeira pessoa também chama atenção, principalmente quando se refere à *coragem e objetividade* com que devem ser tratadas *as causas do mal estar do professor e se buscasse soluções práticas*. Como vemos na carta, o olhar do leitor é um olhar inteiramente impregnado por sua subjetividade, que se constitui pelo interdiscurso; que lhe causa desconforto *é mal estar do professor*. Assim, o sujeito-leitor lembra discursos produzidos em outros lugares em defesa da figura do professor e que são reiterados nos argumentos trazidos por Dimenstein. Ao se deparar com o discurso do jornalista, o sujeito-leitor desta carta inscreve-se de modo particular no tema educação e se significando; significa o dizer do discurso do colunista, analisando suas próprias indagações como profissional da educação. Desse modo, ressignifica pelo interdiscurso a resposta ao discurso jornalístico, produzindo *marcas indelévels de sua singularidade*, de acordo com Coracini (2007, p.9).

Em relação à **SD17**, é possível dizer que o leitor condiciona as possibilidades de acertos na educação às condições de tratamento da *motivação do professor*. O ponto de entrada é atribuído ao artigo, pois coincide com a posição-sujeito; por sua vez o ponto de fuga do discurso jornalístico é a perspectiva de atribuição de sentidos relacionada ao interdiscurso. Assim, o leitor produziu leituras que caminharam em outra direção. Então, ao optar inconscientemente por essa entrada, tem-se o interpretável, pois o sujeito-leitor, ao se identificar com essa seqüência discursiva, produz lembranças de outros sentidos que já foram veiculados em outros momentos na mídia em torno dos acertos/erros na educação. Para produzir esses sentidos outros foram silenciados, assim o silêncio intervém na memória (ORLANDI, 1990, p.51), o que faz com que o sentido

para esse discurso seja também proveniente de apagamento de outros sentidos abordados pelo discurso jornalístico. Em relação à autoria, consideramos que o sujeito leitor se singulariza na marca da primeira pessoa e produz um texto com unidade e progressão.

O sujeito-leitor do artigo, conforme analisamos na **SD18**, nega a metáfora de estrela por acreditar que *a educação paulista não necessita de estrelas*, ou seja, reverbera saberes do ditado popular “nem tudo que reluz é ouro”. Não corroborando com a posição-sujeito do jornalista, o sujeito-leitor argumenta que a educação precisa de *pessoas competentes, éticas, comprometidas e que entendam profundamente de educação*. O tom predominante da crítica constrói-se, portanto, pelo uso de adjetivos *competentes, éticas, comprometidas* e do advérbio de modo *profundamente*. Esses modalizadores indicam não só a discordância em relação ao emprego da metáfora por parte do jornalista para se referir à secretária do estado, mas também supõem que a secretária, não atende aos requisitos do que considera imprescindível para se trabalhar com a educação paulista; ou, ao tratar-se de educação no Brasil, há sempre pessoas denominadas de “heróicas”, mas que não tem trazido resultados significativos para a educação.

Ao não abordar os outros pontos discutidos no artigo pelo colunista, o sujeito-leitor especifica sua opção de recorte, uma vez que o ponto de entrada é o efeito da relação do sujeito-leitor com a historicidade do texto, ao passo que os pontos de fuga, são o percurso da historicidade do leitor em relação ao texto. Assim, observamos na carta uma tomada de posição perante o apagamento das outras relações construídas pelo jornalista; no caso, a competência, a ética e o comprometimento. Orlandi (1996a, p.115) define esse apagamento como efeito ideológico elementar, que está no fato de que todo discurso se liga a um discurso outro, por sua ausência necessária. A significação do texto reflete as posições interpretativas desse sujeito-leitor. Há uma identificação plena com a forma sujeito. A autoria fica afetada uma vez que o leitor opta, mesmo que inconscientemente, por não problematizar o dizer da posição jornalista.

A carta recortada na **SD 19** inicia com a expressão *pouco conheci no MEC* a profª Maria Helena Guimarães, deixando explícito que a) trabalhou no MEC, b) tinha conhecimento de quem trabalhava no ministério, c) se a professora fosse tão eficiente quanto enuncia Dimenstein, ela teria ouvido comentários sobre ela. Na seqüência, por meio relatos, diz ter *46 anos de profissão dedicada à sala de aula percorrendo todos os níveis e modalidades de ensino e*, com a expressão *jargão da profª maluquinha que*

*Ziraldo coloca em uma de suas personagens por fazer coisas diferentes e não homogenizar a todos como se todos os alunos fossem iguais.* A narrativa objetiva, além de situar o interlocutor em sua trajetória profissional, apresentá-la como uma profissional *que tem habilidades para ser diferente dos demais*, o que supõe um certo desprestígio da imagem da professora Maria Helena Guimarães por parte do sujeito-leitor-autor de cartas. Corroborando com a prerrogativa da secretária, quando acrescenta *Defendo como a professora maior empreendimento nas cobranças aos professores, sim*, o sujeito-leitor-autor procura constituir traços de identificação com a personagem elogiada pelo colunista, deixando falar, assim, um sujeito desejante, que, por suas qualidades profissionais, busca reconhecimento e admiração. Ao afirmar que foi *subsecretária de educação no RJ no 1º governo garotinho e saia de lá com a certeza de que as coisas na sala de aula somente funcionam bem para os alunos (é para eles que deve funcionar) dependendo dos «ânimos» dos seus profs e de sua formação como sujeitos humanos e dispostos ser uma pertença na vida de cada um de seus alunos*, o sujeito-leitor coloca-se como modelo a ser seguido.

O enunciado entre parênteses pode ser compreendido, segundo Serrani, como uma glosa, definida como “ligada à atividade de reformulação, [que] tem a especificidade de apresentar-se como explicação, comentário, [...], do qual ela aparece como tendo a finalidade explícita de esclarecer o sentido”. (SERRANI, 1997, p. 45). A sinalização do comentário propõe a reformulação para enunciar posição em defesa do aluno; a sala de aula deve funcionar bem para o aluno, não para o professor. Em outras palavras, podemos afirmar que o sujeito-leitor visa fixar junto ao seu leitor e ao jornalista uma imagem positiva de si.

E na tentativa de justificar que tem competência para opinar, explica: *Hoje, estou fazendo um pós-doc aqui na Universidade de Coimbra e percebo que as coisas quase funcionam do mesmo jeito.* Observamos que o sujeito-leitor, quando narra fatos de sua trajetória profissional, seleciona estratégias discursivas projetando uma representação imaginária para o sujeito-interlocutor e, com base nesses argumentos, tende a determinar que o lugar de onde fala determina as relações de força no discurso.

O que podemos observar na carta é que o jogo de imagens predomina, uma vez que o sujeito-leitor estabelece explicações a respeito de quem é, de onde trabalhou, onde estuda. São imagens que fazem parte das formações imaginárias que estabelece para sujeito-interlocutor – *não sou qualquer leitora, tenho uma formação profissional*

*primorosa*; portanto, a imagem que o sujeito-leitor fará dessa profissional auxiliará, segundo ela, na aceitação de seus argumentos.

Na seqüência, por meio da adversativa *embora*, deduzimos uma diferença entre Brasil e Portugal no trato da educação. Em Portugal *as cobranças são acompanhadas de melhores condições de trabalho*, mas, da mesma forma que ocorre no Brasil, *em relação às práticas docentes o que se passa na sala de aula poucos sabem, somente os alunos e seus professores*. Ao confrontar duas realidades – Brasil/Portugal – é sinalizada a posição-sujeito do jornalista, uma vez que uma das propostas da secretária era rever a postura do professor (conforme referido no item 1 dessa SD).

Finalizando, conclama em sua carta *mais empenho do poder público para que as coisas funcionem* e que gestores, *como eu não saiam dos cargos que assumiram com a nítida impressão de que nada era para funcionar, ou seja, a aprendizagem dos alunos e alunas é sempre coisa secundária – a escola parece sempre ser do prof – ranço dos tempos medievais*. Isso demonstra, mais uma vez, não uma posição-sujeito contrária ao jornalista, mas contrária à postura do professor. Solidária à secretária, portanto identifica-se com a posição-jornalística, já que afirma que *gostaria muito que ela acertasse e que não fosse «cuspada» antes do tempo por suas decisões aparentemente não democráticas mas as escolas públicas cobram muito pouco e a desculpa é sempre recebemos pouco, trabalhamos pouco*. Com o verbo na primeira pessoa do singular, conclama que temos que *pôr ordem na casa e modificar pensamentos individualistas e não compatíveis com a atualidade. Lutar por melhores condições de trabalho e melhor salário é luta que deve continuar sem prejuízo para a população que é formada pelo contingente de pessoas que levarão o Brasil de amanhã, para onde?* O verbo em primeira pessoa do plural (temos) remete à palavra “gestor” (à leitora e à secretária). Por ordem, modificar pensamentos individualistas refere-se à decisão de premiar os professores segundo a produtividade dos alunos e atacar o absenteísmo. Ao finalizar a carta, com uma indagação a autora expressa uma tentativa de estabelecer um diálogo com o interlocutor.

Observamos na carta discursos que se atravessam, que deslizam, por serem são ressignificados por um sujeito-leitor que opta por descrever sua posição em relação ao discurso de Dimenstein pela projeção de suas experiências profissionais. A posição assumida é representativa, como explica Orlandi (1988a, p.53), do lugar social em que o sujeito está inserido – aqui o espaço profissional de gestor, não de professor.

Por razões apontadas no decorrer da análise, acreditamos que o sujeito-leitor-autor de cartas atribui significado ao texto pela interpretação, como também se identifica plenamente com sua forma-sujeito da SD3, não se relacionando criticamente com sua posição. A autoria é aqui afetada na progressão, por percebermos, pelos excessos de relatos pessoais, que a alteridade do outro e dos sentidos é afetada. Ao falar de si, portanto, o sujeito-leitor constitui um imaginário sobre o outro, projeta um tipo de leitor, mas também um tipo de professor.

O leitor que escreve a carta recortada na **SD20** não se posiciona com relação ao conteúdo do artigo do jornalista, como veremos no decorrer da análise. Sua tese versa sobre o tempo integral na escola. Ao dizer *acho que já está na hora de se colocar para o Brasil a questão da "escola-meio-período" versus "escola-período-integral"*, ele se posiciona a favor do tempo integral, apesar de não desconsiderar a atual conjuntura do país. Na sua opinião, *nossos estudantes, de qualquer nível escolar, do Maternal à Universidade, não devem estar dentro do ambiente escolar não apenas 15:00 hs por semana, como acontece atualmente, mas que ele possa estar nesse ambiente, diariamente, de 8:00 às 17:00 hs.* É possível depreender que o sujeito-leitor-autor de cartas acredita na força do trabalho da educação sobre o sujeito e lamenta que, *para tentar sustentar uma família, tanto pais como mães precisam trabalhar no mínimo 40 hs por semana. Com a fragmentação das famílias, que precisam se deslocar em busca das melhores oportunidades, quem não tem avô/próximo, como antigamente, ou qualquer outro parente, [...] terá que deixá-los a própria sorte.* Os recursos argumentativos apontados pelo sujeito-leitor, mesmo que imaginariamente, objetivam provocar no interlocutor uma sensibilização especialmente em relação ao fato de a maioria dos estudantes ser composta de trabalhadores, que enfrentam dificuldades para estudar, tanto em relação às possibilidades de acesso quanto em relação à organização de sua vida diária.

Embora defenda o tempo integral, lembra que não é *apenas para ter onde "armazenar" estes jovens e poder ir trabalhar sossegado*, lançando mão ao enunciado de efeito *A vantagem educacional e acadêmica se pode alcançar é absolutamente inestimável. Com mais tempo dentro da escola nossas crianças e jovens poderiam alcançar níveis culturais e educacionais jamais imaginados e certamente iríamos reduzir a criminalidade e o vício adolescente e produzir cidadãos mais saudáveis, úteis e produtivos.* O que ressoa nessa SD é o que a maioria dos intelectuais defende na educação, ou seja, as conseqüências benéficas desta quando bem explorada nas escolas.

O argumento mais enfático para o tempo integral, segundo o leitor, é o *impacto econômico*. Nesse sentido, *quero apenas plantar uma semente em seu coração e em sua mente* faz ressoar saberes cristãos que defendem o zelo e a proteção do outro. Ao afirmar *sei que eles saberão encontrar o fio da meada para transformar e desenvolver essa idéia pequenina não espero avassaladora revolução que este país realmente precisa e merece*, o sujeito-leitor busca construir uma imagem de pessoa humilde e servil. Esta seqüência discursiva mostra que o ponto de entrada do sujeito-leitor no discurso do jornalístico é pela palavra educação, mas também pelo viés de valores cristãos.

O que vemos é um dispositivo de leitura que recorta o texto e produz outros sentidos a partir destes. Assim, foi possível ao sujeito-leitor levantar situações do texto para relacionar à sua FD outros saberes, uma vez que as outras FDs a ele simulam não se manifestar. Pensemos, então, o interdiscurso como lugar em que o sujeito se relaciona com a história e com a ideologia, pelo viés da memória discursiva, e onde se identifica com determinados saberes, silenciando/lembrando outros. Essas retomadas do sujeito em seu dizer acontecem pelo esquecimento número 1, desse modo, ele tem a ilusão de que é o criador do seu discurso, apagando tudo que remete ao exterior de sua formação discursiva.

O sujeito-leitor constrói uma significação interpretativa, visto que os argumentos apontados objetivam respaldar sua posição-sujeito como argumento de um sujeito-leitor conhecedor do tema; logo, um argumento de autoridade. Assim, observamos que não é o texto que determina as leituras, mas o sujeito participante de uma determinada FD, este perpassado pela ideologia e pelo inconsciente, que o faz significar. A autoria fica afetada uma vez que esse sujeito-leitor não se singulariza ao discutir sobre o artigo do jornalista.

Encerramos esta seção, que tratou das cartas de leitores escritas em resposta a carta do jornalista *A grande estrela da educação brasileira*, editada, conforme a SD3 do recorte 1.

## **RECORTE 5**

O recorte 5 refere-se ao texto *O mistério do câncer* (composto pelas SDS 21, 22, 23, 24 e 25). O artigo de Gilberto Dimenstein recebeu resposta de dez leitores, alguns dos quais se identificaram como ex-aluno da Escola de Aplicação da FEUSP pedagogo (mestrando em Educação), graduado em Pedagogia nesta faculdade, educador e escritor. Os sujeitos-leitores acessam o discurso do colunista (SD4), mobilizando recortes como indicadores de qualidade, desperdício de dinheiro público, sistema S (referindo-se ao Sesi, Senai, Senac). Os sujeitos-leitores retomam outros discursos circunscritos no domínio do interdiscurso, entre eles a formação de professores, cultura popular ruim, funcionalismo público e outros sobre o tema educação.

**SD 21- Maravilhosas considerações! É uma pena constatar** que uma universidade de peso como é a USP **não presta efetivamente algum serviço à comunidade** (e quando o presta fica aquém do esperado ou não divulgado). Minha expectativa é que **esta coluna "desperte" a comunidade acadêmica e demais envolvidos, alertando-os sobre o dever de devolver à comunidade o conhecimento adquirido através da universidade pública mantida com os impostos pagos pela própria comunidade.** CG

**SD 22-** Sou ex-aluno da Escola de Aplicação da FEUSP, onde também fiz parte dos meus estágios de formação como Pedagogo. **Nessas duas ocasiões e nesses dois tempos pude comprovar que a Escola**, para além do **caráter ambíguo de ser pública e de propriedade de um órgão público**, proporciona aos alunos (filhos do público e também de parte dos funcionários públicos da USP - o que destaca essa ambigüidade -), **um ensino pré-concebido** (como sua expectativa pode confirmar) **como "de qualidade", comprovado pelo "desempenho" de seus egressos nos mais diferentes concursos vestibulares ou pela notoriedade alcançada por eles nos mais distintos campos profissionais.** O fato do **resultado do indicador qualitativo do Estado não apontar para um esperado primeiro lugar não referenda, de nenhuma maneira que eu consiga interpretar**, culpar apenas um dos atores escolares que compõe um cenário complexo suficiente: **o professor ou, indiretamente, a sua formação uspiana. Portanto, infelizmente a Escola de Aplicação enfrenta os mesmos problemas de todas as escolas públicas, mesmo estando literalmente à sombra da mais renomada faculdade de educação do país.** A formação de Pedagogos e Licenciados na FEUSP contribui minimamente, **no âmbito quantitativo**, à demanda por professores no Estado de São Paulo. **Porém, a proposta de formação da FEUSP visa justamente educar profissionais da educação que realizem seu trabalho à despeito do fracasso ou à despeito de indicadores que demonstrem obviedades.** Isso não é necessariamente determinante de **uma transformação social por meio da educação em um país em que a democracia é uma palavra vazia, um mal-entendido. Portanto, não aprendi sua lição sobre a relação que existe entre os indicadores de qualidade e a sombra que a FEUSP faz ao sistema de ensino no Brasil.** Como em toda lição, concorre, clandestinamente aos conteúdos, a relação que o professor estabelece com sua matéria. **Em seu caso, a minha sincera impressão é a de um "re-sentimento" sem tamanho. Se quiser procurar os culpados de sua decepção frente ao desesperado desempenho da EAFEUSP, amplie seus horizontes, pois são nas sutis vulgaridades que se escondem, recalcados, os motivos que não podem ser declarados.** RS

**SD 23-** Ao contrário de ser uma contradição, **o fato de a Escola de Aplicação da USP não**

**estar entre as 40 melhores do Estado é uma consequência direta da concepção de formação de professores cultivada em sua Faculdade de Educação - a qual pode funcionar bem como formação de pesquisadores, de professores jamais. Sei do que falo pois concluí a graduação em Pedagogia nessa Faculdade** quando já tinha 31 anos de experiência de ensino - e fico feliz de não havê-la cursado antes, pois é bem possível que **tivesse destruído o professor que consegui ser ao longo desses anos, com seu curso hiper-intelectualista** que semelha um grupo de musicólogos que não são instrumentistas tentando formar instrumentistas com aulas puramente teóricas. **O mais trágico é que a fama da USP, e dos nomes de sua Faculdade de Educação, lhe confere autoridade nacional - como o papel de referência para outras faculdades Brasil, ou uma considerável influência sobre decisões do Conselho Nacional de Educação quanto ao que seja formar professores.** Desse modo, suspeito que recai sobre a nossa querida USP boa parte da responsabilidade por os professores brasileiros virem se tornando cada vez mais incapazes de ensinar, ao longo das últimas décadas. RR

**SD 24- Eu odeio esta expressão, mas no caso do Brasil " o buraco sempre é mais embaixo..."** A mistura de uma **cultura popular ruim** (sim, a cultura, o modo de pensar coletivo brasileiro é ruim!) **com um funcionalismo público que existe em sua maior parte para sugar o estado resulta nesta situação triste do sistema educacional. Aqui, de maneira geral, não existe a vontade ensinar nem o desejo de aprender.** O "negócio" por aqui é "ir empurrando com a barriga". O aluno faz de conta que aprende e o professor faz de conta que ensina. O aluno ganha o seu diploma e o professor o seu salário. Para que se esforçar se o resultado final é o mesmo? **Mais ainda, cada vez mais em nosso país escolaridade, conhecimento são sinônimos de "elitismo burguês".** Coisa de rico metido a besta. Coisa de capitalistas... Não adianta investir em escolas, aumentar o salário de professores, mudar o currículo, etc., se não houver uma mudança cultural do povo brasileiro. Parece que vocês ainda não perceberam ...M

**SD 25- Caso o dinheiro do sistema S seja administrado como o dos cartões corporativos, estaremos perdidos.** Nem menciono as **obras superfaturadas e escândalos e mais escândalos de corrupção neste governo.** UC

O leitor do recorte **SD21** inicia com elogio *Maravilhosas considerações*, deixando clara sua adesão à posição-sujeito do autor, e lamenta *que uma universidade de peso como é a USP não presta efetivamente algum serviço à comunidade (e quando o presta fica aquém do esperado ou não divulgado)*. O reconhecimento da baixa qualidade dos serviços prestados à comunidade por *não prestar efetivamente algum serviço à comunidade* constitui uma crítica às instituições de ensino superior e reflete o descontentamento do sujeito-leitor, tendo em vista a expectativa em relação ao espaço midiático, uma vez que busca *que esta coluna "desperte" a comunidade acadêmica e demais envolvidos, alertando-os sobre o dever de devolver à comunidade o conhecimento adquirido através da universidade pública mantida com os impostos pagos pela própria comunidade*. Na verdade, o sujeito-autor reforça a necessidade de um maior comprometimento por parte das instituições de ensino e mídia, considerando

que essas possuem maior amplitude no sentido de mobilização. Assim, o tom predominante é o do falso elogio, destacando-se aí o uso de recursos lingüístico-enunciativos que marcam o engajamento do locutor no enunciado, como o adjetivo *maravilhosas*, o verbo *desperte*. Aqui o leitor utiliza palavras de um discurso outro que não é o dele e que precisa ser marcado a fim de levar o interlocutor a compreender a real situação da educação. O sujeito-leitor ampara-se em expressões de críticas do próprio texto do articulista *e quando o presta fica aquém do esperado ou não divulgado*.

Nesse segundo recorte da carta, a **SD22**, o leitor apresenta-se como *ex-aluno da Escola de Aplicação da FEUSP*. Apoiar-se na instituição em que estudou onde realizou parte de sua caminhada pedagógica representa buscar uma bonificação às suas idéias na carta dirigida ao jornalista, ou seja, comprova que só o diz por ter conhecimentos suficientes para posicionar-se em relação ao tema. O relato de que *nessas duas ocasiões e nesses dois tempos* – quando estudou e quando realizou seus estágios - *pude comprovar que além do seu caráter ambíguo, oferece um ensino pré-concebido sobre "qualidade", e "desempenho" de seus egressos nos mais diferentes concursos vestibulares ou pela notoriedade alcançada por eles nos mais distintos campos profissionais*. O caráter ambíguo a que o sujeito-leitor se refere diz respeito à escola *ser pública e de propriedade de um órgão público*, informação que traz sentidos confusos. Identificamos esta postura como uma posição-sujeito que não controla os sentidos, uma vez que para a AD não há sujeito intencional que tenha pleno domínio do seu dizer. A língua é, portanto, um sistema sujeito à ambigüidade.

Os processos discursivos são responsáveis por fazer emergir o que é característico de uma singularidade num determinado processo histórico. Nessa perspectiva, o sujeito-leitor não reconhece, mas marca no discurso um enunciado afirmativo – *ensino de qualidade, desempenho, notoriedade* –, o qual pode ser recuperado por meio da memória discursiva. O sujeito recupera o discurso outro, no interdiscurso, de forma negativa: *o fato do indicador não apontar para um primeiro lugar*, sugere que *a USP enfrenta os mesmos problemas de todas as escolas*. Dessa forma, estabelece-se uma tensão entre posições distintas de sujeito, que confrontam duas FDs no mesmo discurso: afirma-se/nega-se numa a contradição, o que produz um duplo efeito de sentido. O sujeito busca apresentar uma oposição ao dizer do jornalista enaltecendo o ensino pré-concebido, de modo que todos, ao se matricularem, têm consciência dos seus índices de desempenho acadêmico. Dessa forma, o sujeito-leitor,

ao refutar a posição do jornalista, manifesta-se cindido, heterogêneo e assujeitado às determinações ideológicas do contexto de formação da USP.

Nessa carta destaca-se o tom de indignação que se manifesta no relato não só das experiências dentro da instituição como na mobilização de saberes relacionados à área da educação. A estratégia de tomada da palavra no campo da educação não demarca só a contraposição, mas os sentidos constituídos a partir de uma formação pedagógica fechada, cujo efeito ideológico desata sentidos confusos ao texto. Na perspectiva da AD, o sujeito produz seu discurso segundo *posições-sujeito* pré-determinadas dentro das FDs, e os saberes da Formação Discursiva Pedagógica são determinantes para esse leitor. Portanto, não é o texto que determina as leituras, mas o sujeito participante de uma determinada FD. Pelos indícios apontados em nossa análise, a significação do sujeito-leitor é interpretativa. O autor dá sinais de singularização, uma vez que traz palavras do meio pedagógico, mas, ao usá-las à revelia, sem precisar os seus sentidos, afeta a autoria. Nas seqüências discursivas acima localizamos processos de identificação com a forma-sujeito da FD que o representa, pois em nenhum momento da carta observamos movimentos reflexivos em relação a sua posição ideológica.

O sujeito-leitor justifica seu ponto de vista apoiado no “já-dito”, uma vez que não percebe que as críticas construídas pela posição-jornalista referem-se aos profissionais que se escondem à sombra de títulos, ou mesmo do nome da instituição em que receberam sua formação, contudo apresentam uma atuação deficitária, porque lhes faltam outros quesitos, como cultura, ética, compromisso, conhecimento. Na seqüência o sujeito-leitor, filosoficamente, encerra dizendo: *Como em toda lição, concorre, clandestinamente aos conteúdos, a relação que o professor estabelece com sua matéria.* Em outras palavras, a relação a ser estabelecida é entre professor e matéria e entre o ensino da teoria e a sua relação com a prática. *Em seu caso, a minha sincera impressão é a de um "re-sentimento" sem tamanho.* O ressentimento do sujeito-leitor é justamente porque lhe faltam os quesitos apontados anteriormente em sua formação.

O educador e escritor autor da carta recortada na **SD23**, explica: *Ao contrário de ser uma contradição, o fato de a Escola de Aplicação da USP não estar entre as 40 melhores do Estado é uma conseqüência direta da concepção de formação de professores cultivada em sua Faculdade de Educação - a qual pode funcionar bem como formação de pesquisadores, de professores jamais.* Ao informar que concluiu a graduação em Pedagogia nessa Faculdade, quando já tinha 31 anos de experiência de ensino, o sujeito-leitor lembra o jornalista que tem conhecimento de causa para falar;

portanto, não está falando nenhuma besteira. Quando afirma *fico feliz de não havê-la cursado antes, pois é bem possível que tivesse destruído o professor que consegui ser ao longo desses anos*, o sujeito-leitor deprecia o ensino oferecido na instituição, pois, segundo ele, *com seu curso hiper-intelectualista que semelha um grupo de musicólogos que não são instrumentistas tentando formar instrumentistas com aulas puramente teóricas*, faltam à instituição uma postura mais pedagógica e maior sintonia com o aprendizado do aluno, já que nem todos entram nela já pesquisadores. O tom predominantemente de crítica em relação à USP continua, destacando-se no uso de adjetivos, como *trágico* e, ao acusá-la de tráfico de influências em *decisões do Conselho Nacional de Educação*. Desse modo, o leitor corrobora com a tese do jornalista *suspeito que recai sobre a nossa querida USP*, expressão irônica que sinaliza não-contrariedade com os resultados dos testes, mas, sobretudo, com o modo de conduzir a formação de professores. Na seqüência, encerra afirmando *boa parte da responsabilidade por os professores brasileiros virem se tornando cada vez mais incapazes de ensinar, ao longo das últimas décadas*.

Contrapondo os dois recortes, a **SD 22** e a **SD 23**, em que os sujeitos-leitores apóiam-se no fato de *terem estudado na USP*, vemos que trazem em seus pontos de vista conhecimento da formação do discurso pedagógico e mantêm posições-sujeitos diversas. Na SD22, a discordância à posição do jornalista é trazida pela posição sujeito-professor-teórico, que não aceita as críticas uma vez que se respalda na posição de quem estudou na USP, inclusive é mestre em Educação, ao passo que a carta recortada na SD 23 tem uma posição materializada na posição-sujeito-professor-sala de aula. Assim, as formações discursivas nas quais essas posições-sujeitos estão inseridas apresentam formações ideológicas que conferem opiniões diferenciadas à questão do professor. A SD 22 revela uma visão positiva da instituição USP, considerando que desempenha um bom trabalho de formação pedagógica teórica, ao passo que, na SD 23 o sujeito do discurso vê como deficitária essa formação, por não acreditar que professores para a sala de aula possam ser formados somente com *aulas puramente teóricas*. Na SD 22 vemos um exemplo de sujeito-leitor em plena atividade de Formação Imaginária abordadas por Pêcheux (1997): quem é você (jornalista) para falar assim, quem sou eu (aluno da USP, pedagogo e mestrando) para responder assim; articulando-se pela ideologia.

O leitor da **SD 24** aponta que, embora não aprecie a expressão, chega, mesmo, a odiá-la, utilizá-la uma vez no *caso do Brasil, o buraco sempre é mais embaixo*. Ao

especificar que *no caso do Brasil* é possível empregá-la, traz do já-dito que em nosso país não nos causam constrangimento expressões mais chulas, ou seja, utilizá-a porque é empregada por muitos no dia-a-dia com o intuito de chamar a atenção para as medidas paliativas usadas na educação. Assim, observa que a análise da problemática realizada pelo jornalista, não é tão simplista assim. Explica que acresceria aos argumentos outras problemáticas que visam justificar os resultados do teste de aferição da USP: *a mistura de uma cultura popular ruim, (sim, a cultura, o modo de pensar coletivo brasileiro é ruim!)*, argumento reforçado pela explicação entre parênteses com o advérbio de afirmação *sim*. O leitor reforça sua afirmativa acerca da cultura, do modo de pensar coletivo brasileiro, que, segundo a sua avaliação, *é ruim*. Ao reescrever *ruim*, reitera-se o que sempre se disse sobre educação pública no país.

Reforçam-se, pois, os sentidos já cristalizados na memória social brasileira acerca do público: não só a educação é ruim, mas outras coisas, dentre as quais temos *um funcionalismo público que existe em sua maior parte para sugar o estado*; conseqüentemente isso, *resulta nesta situação triste do sistema educacional*. Como se não bastasse, *de maneira geral, não existe a vontade ensinar nem o desejo de aprender*, mas de *"ir empurrando com a barriga"*. O sujeito leitor apóia-se em práticas cotidianas para sustentar o seu dizer. Quem é que não sabe que “empurrar com a barriga” significa o protótipo da acomodação diante dos famosos exemplos de “jeitinho” brasileiro, da corrupção e do descaso? Essa direção argumentativa assumida pelo enunciador é intensificada pelo valor de sua explicação para o fato de *o aluno fazer de conta que aprende e o professor fazer de conta que ensina*. Para o autor da carta, há um jogo de simulações, pois *o aluno ganha o seu diploma e o professor o seu salário*, sem, no entanto, haver comprometimento com a educação. Com esses argumentos do já-dito, portanto, explica-se a expressão *o buraco sempre é mais embaixo*.

Observamos opiniões que indicam que o lugar social de onde leitor produz sua voz é de quem vê o brasileiro segundo uma perspectiva bastante negativa. Para esse leitor, o grande culpado do resultado do teste educacional é o modo de ser do brasileiro, sua cultura. Na seqüência, utilizando mesma estratégia do jornalista de formular perguntas retóricas e, ainda, para reforçar suas proposições anteriores, propõe: *Para que se esforçar se o resultado final é o mesmo?* Acrescenta *cada vez mais em nosso país escolaridade, conhecimento são sinônimos de "elitismo burguês". Coisa de rico metido a besta. Coisa de capitalistas...* São três pontos de vista que o leitor traz para seu discurso para ironizar questões como as que estão envoltas à educação brasileira:

aprovação direta, estudar é trabalho intelectual, portanto de burguês, de capitalista, que só quer lucro. Encerrando, o sujeito-leitor diz: *Não adianta investir em escolas, aumentar o salário de professores, mudar o currículo, etc., se não houver uma mudança cultural do povo brasileiro. Parece que vocês ainda não perceberam ...* Aqui o pronome *vocês* parece referir-se tanto ao jornalista quanto à secretária, os quais até hoje não perceberam o que foi exposto pelo leitor.

Percebemos que a direção argumentativa desta carta é: aceito seu ponto de vista, mas você foi brando em expor as justificativas para esse resultado; por isso, “eu-leitor as exponho”, subentendendo que o brando supõe que o jornalista foi controlado pelo “politicamente correto”, pois não expõe as verdadeiras razões. Mudam-se as condições do dizer, o eu-leitor pode dizer tudo isso, pois está “livre” de julgamento, e o jornalista não estando, deve, por isso, conter as palavras. Temos um exemplo de sujeito plenamente identificado com sua forma-sujeito; os argumentos trazidos são enfáticos, não sugerem menor dúvida, até porque o discurso jornalístico auxilia na reiteração desses saberes, não o fazendo questionar os saberes pertencentes à FD em que se inscreve. Assim, temos um exemplo de uma leitura em nível interpretativo. A autoria, nessa carta, é sinalizada em alguns momentos em que o leitor assume seu dizer singularizando-se, como, quando se utiliza de expressões do tipo *o buraco sempre é mais embaixo*,, indicando ao jornalista que, em relação à educação, as razões não são tão simplistas assim.

Na **SD25** o leitor não apresenta comentários em relação à tese proposta pelo jornalista. Contudo, o acesso ao artigo acontece por um recorte específico, uma informação apresentada por “*um debate realizado na Folha, o ministro da Educação, Fernando Haddad, cobrou de empresários mais eficiência e transparência na administração do chamado sistema S (Senai e Senac, por exemplo)*”. Assim, é em relação a esse trecho que o leitor posiciona-se: *caso o dinheiro do sistema seja administrado como o dos cartões corporativos, estaremos perdidos. Nem menciono as obras superfaturadas e escândalos e mais escândalos de corrupção neste governo.*

São informações que o leitor traz para justificar sua posição em relação ao recorte, uma forma de inscrição histórica e filiação ideológica, uma vez que, ao se deparar com os saberes do discurso jornalístico, o sujeito-leitor desempenhou papel de retorno à memória, mobilizando outros enunciados, que circularam para construir uma posição contrária ao modo do governo gerenciar bens públicos. Portanto, estabelece uma posição de concordância com a posição do jornalista no que se refere às críticas ao

governo por intervir na administração do Sistema S. Essa carta é o resultado da mobilização do leitor com a exterioridade a partir do recorte que elabora, visto que, segundo Indursky (2001, p. 30-31), os recortes estão relacionados a diferentes redes discursivas e diferentes subjetividades. Assim, o texto-carta é produzido de acordo com tais perspectivas, porque tem como produtor um sujeito interpelado ideologicamente e identificado com uma posição-sujeito inscrita numa formação discursiva, ou seja, produz seu texto a partir de um lugar social.

Percebemos que o sentido produzido pela leitura do discurso jornalístico está constituído das condições concretas em que vive esse sujeito-leitor e também pelas relações que estabelece na memória entre o tema e a sua realidade. Embora tenha acessado memórias, relações no interdiscurso, vemos que o sujeito não se relaciona criticamente com próprio posicionamento, havendo uma identificação com sua forma-sujeito. Por essas razões, atribui significado ao texto pela interpretação. A autoria também nesse exemplo fica afetada uma vez que não se observa singularização do dizer.

## RECORTE 6

As SDS 26, 27, 28, 29 e 30 são cartas que respondem ao artigo *A lei não é seca*. Um total de 21 cartas foram enviadas ao jornal. Preliminarmente, verificamos que alguns leitores informam sua profissão, destacando-se atividades como serviço policial e atividade do magistério. No caso dos recortes, os sujeitos-leitores acessam o texto do jornalista (já trabalhado no Bloco I como SD5) mobilizando sentidos consolidados em discursos que circularam em, no mínimo, dois campos: o da segurança pública (acidentes automobilísticos) e o do Judiciário (punição para pequenas infrações). O sujeito-leitor também retoma outros discursos circunscritos em domínios de memória interdiscursivos, como fiscalização, lei precisa ser levada para as escolas, mídia, entre outros. Vejamos, pois, as seqüências discursivas.

**SD 26 - Eu entendo que os atendimentos de acidentes tenham diminuído e com certeza não sou contra isso, mas ora, se a fiscalização tirou alguns bêbados de circulação, é de se esperar que os acidentes diminuam.** Se bebeu, e causou acidente, deve ser penalizado com mais rigor do que o sóbrio. **O que não dá pra aceitar é que todo mundo que bebe alguma coisa alcoólica vire criminoso. É absolutamente ridículo, olhar os índices de acidentes provocados por pessoas alcoolizadas e 'concluir', ora, se as pessoas já estão proibidas de**

beber até 0,6 decigramas de álcool por litro de sangue e os acidentes continuam, então a explicação só pode estar naqueles que bebem menos do que isso, porque os outros a lei já estava 'cuidando'. É patético concluir que a culpa é dos que bebem pouco! MF

**SD 27** - É tempo do governo requerir airbags duplos em todo carro vendido no Brasil, há mais de dez anos nos Estados Unidos e a lei ajudou muito reduzir a mortalidade no trânsito. RH

**SD 28** - Tenho quase dez anos de serviço policial. Semana passada escoltava um preso e acompanhando-o numa caminhada dentro do hospital ele começou a falar sobre o que seria bom para melhorar a disciplina na penitenciária. Disse que tirar a televisão (castigo comum para celas barulhentas) é piada. Acredito que passamos por uma fase em que a saída é aumentarmos a punição para pequenas infrações. Essa lei do álcool foi importantíssima. Com ela, diminuiu-se o lado podre da sociedade com gente bêbada pra todo lado nos fins de semana. L

**SD 29** - Fico feliz com seu empenho contínuo, obstinado no sentido de despertar as pessoas para pensar: educação e o estímulo ao exercício. Essa lei precisa ser levada para as escolas. AM

**SD 30** - Até que enfim uma mente lúcida no meio de tantos comentários tendenciosos. Infelizmente, nossa imprensa, não generalizando, só defende o quê lhe convém. LF

O leitor da carta, recortada na **SD26** inicia com uma expressão de concordância para com a proposta da lei: *eu entendo que os atendimentos de acidentes tenham diminuído*. Contudo, o emprego do verbo *tenham diminuído* sinaliza uma mudança na direção da argumentação, uma vez que enuncia a discordância com a posição-sujeito do jornalista. Com a adversativa *mas* produz efeito de quebra de expectativa em relação ao enunciado na primeira parte do enunciado – *ora, se a fiscalização tirou alguns bêbados de circulação, é de se esperar que os acidentes diminuam* – fixando-se apenas na segunda parte do enunciado.

Conforme constatamos em nossas análises, temos aqui a presença de um sujeito dividido. Em relação à **SD5**, inicialmente, é possível afirmar que o sujeito-leitor põe em confronto dois momentos em relação à medida do governo: de um lado, aciona uma memória passada por meio da qual retoma as práticas irresponsáveis dos motoristas que bebem logo dirigiam e, portanto, provocavam acidentes; de outro, chama a atenção do leitor e do jornalista, lembrando que, *se a fiscalização tirou de circulação alguns bêbados é de se esperar a diminuição dos acidentes*. A negação da realidade em que se vive pode ser constatada tanto na posição-sujeito que não reconhece os dados

estatísticos da polícia apontando a diminuição dos acidentes, quanto na negação do argumento do outro de que *não dá pra aceitar que todo mundo que bebe alguma coisa alcoólica vire criminoso*. O efeito de dupla negação se concretiza na manifestação subjetiva do sujeito-leitor ao considerar *absolutamente ridículo* os 0,6 decigramas de álcool por litro de sangue. Observamos o estado de indignação para com a posição do jornalista e com a própria lei. Segundo o leitor, não é *patético concluir que a culpa é dos que bebem pouco*, considerando que a lei já vinha disciplinando sobre aqueles que bebiam bastante.

A carta sinaliza algumas ressignificações em relação à lei e ao discurso jornalístico equivocadas, uma vez que, ao afirmar *que todo mundo que bebe alguma coisa alcoólica vire criminoso*, a lei só especifica que a pessoa não pode dirigir. A expressão entre aspas *conclui*, seguida da interjeição *ora*, indica que as observações em relação às razões dos acidentes automobilísticos e a quantidade de álcool não são aceitas por ele. Nota-se um leitor em nível de leitura interpretativo, uma vez que não questiona os saberes pertencentes à FD em que se inscreve. Tendo uma identificação plena, não abre espaço para a diferença e a dúvida, buscando apagar a contradição no âmbito dos saberes da FD, que poderia trazer o discurso-outro. Pelas razões que fomos apontando ao longo das análises, a autoria e efeito de unidade do texto-carta estão afetados.

Na **SD27**, o leitor afirma *é tempo do governo requerer airbags duplos em todo carro vendido no Brasil*. Para sustentar sua opinião, traz um argumento: *Há mais de dez anos nos Estados Unidos e a lei ajudou muito reduzir a mortalidade no trânsito*. Portanto, o dado é utilizado como ponto de ancoragem a sua posição de discordância com a posição assumida pelo colunista. Acidentes automobilísticos permitem ao sujeito-autor deslizar sentidos pela historicização do seu dizer, haja vista que recupera no interdiscurso a lei existente nos Estados Unidos. A posição do leitor aponta que se o governo realmente quisesse diminuir a mortalidade no trânsito, a lei criada não se mostra tão benéfica, quanto sugerido por ele. Ao condicionar a mortalidade no trânsito somente a quem está no carro, o sujeito-leitor não se reporta às notícias dos inúmeros atropelamentos causados por motoristas embriagados.

Ao não concordar com a proposta da lei, o leitor redireciona a temática do texto às lembranças da memória discursiva. Assim, para que as palavras tenham sentido, conforme Orlandi (1996a), é preciso que façam sentido, primeiramente, para nós; para esse leitor as discussões sobre o apelido é tendencioso ou não afetam sua memória do dizer. Portanto, o sujeito-leitor silencia o dizer do discurso jornalístico, não por não

aceitar sua posição, mas por se identificar com outras informações. O gesto de escrever implica a inscrição do sujeito-leitor numa determinada rede de sentido também em relação ao texto lido.

Orlandi, no livro *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso* (1996b), aborda a relação do leitor com a situação que envolve a leitura, o que talvez seja uma hipótese para o modo como o leitor escreve a carta em análise. Como o espaço do discurso não é linear e a progressão não se faz por acúmulo, mas também por retomadas, há uma constituição permanente do que se diz e do que já foi dito. Assim, a não-compreensão explica Orlandi (1996b, p.185), “se deve também ao fato de não se poder voltar atrás e refazer percursos, quando não há distância suficiente”. A distância a que a autora se refere diz respeito à relação do contexto e à relação definida do leitor com a situação; assim, sem os elementos que unificam o processo de leitura, que a configuram, não há o distanciamento necessário para a leitura e o leitor perde acesso ao sentido. Outra hipótese se refere ao interlocutor que é constituído no ato da escrita, o leitor virtual, aqui, talvez seja exemplo de uma relação entre leitor real que coincide muito pouco com esse leitor virtual, embora nos provoque reflexões porque o sujeito-leitor se pôs a escrever a carta. Estabelecemos, com auxílio de Birman (2000, p.240), uma hipótese de como o “horizonte intersubjetivo se encontra esvaziado”; o sujeito-leitor não escreve para expressar uma opinião de concordância ou discordância, para dialogar com o jornalista ou outro interlocutor, mas para “participar” de uma discussão centrado em si mesmo.

O leitor da carta recortada na **SD28** inicia informando sua atividade profissional: *Tenho quase dez anos de serviço policial, para na seqüência, relatar **Semana passada escoltava um preso e acompanhando-o numa caminhada dentro do hospital ele começou a falar sobre o que seria bom para melhorar a disciplina na penitenciária.** Segundo o leitor, o preso afirmou: *tirar a televisão é piada.* A narrativa desempenha um papel fundamental na construção da posição-sujeito-leitor, uma vez que emerge como uma justificativa para explicar seu argumento: *Acredito que passamos por uma fase em que a saída é aumentarmos a punição para pequenas infrações.**

A Formação Discursiva Autoritária na qual esse leitor está inserido remete a formações ideológicas que conferem um valor a punições; por essa razão, há uma identificação com um recorte específico do discurso jornalístico: *sou dos que apóiam a dureza contra os irresponsáveis do trânsito* (cf.5). Observamos que carta faz comentários somente em relação a esse enunciado. A ideologia do sujeito guia para

determinadas práticas de significação; assim, é com base nessa posição e da relação com o interdiscurso que um texto é lido, uma vez que esse sujeito ao ler parte do lugar social que ocupa, o de policial. Há uma concordância do leitor com o recorte do discurso jornalístico, uma vez que há reforço de sua posição ideológica. Assim, temos uma leitura em nível interpretativo e uma identificação plena com sua forma-sujeito, pois o leitor não aponta indícios de relacionar-se criticamente com sua posição ideológica.

Na seqüência posterior, **SD29**, o leitor afirma *Fico feliz com seu empenho contínuo, obstinado no sentido de despertar as pessoas para pensar: educação e o estímulo ao exercício*. O leitor enuncia não só sua concordância com o discurso do jornalista, como se vale dos adjetivos como estratégia de argumentação elogiosa: *empenho contínuo, obstinado para despertar as pessoas*. Na seqüência, reitera que *essa lei precisa ser levada para as escolas*, respaldando sua sugestão com argumentos do próprio jornalista que constantemente sugere transferir para a escola ações que deveriam ser assumidas pelos indivíduos. O sujeito-leitor da carta inscreve-se numa Formação Discursiva Pedagógica cujo tema seria: “a escola resolverá os problemas da sociedade”. Percebemos, nessa SD, que não há uma iniciativa do leitor em problematizar os sentidos atribuídos ao discurso-jornalístico, uma vez que ocorre uma identificação das posições-sujeitos e da forma sujeito do sujeito-leitor com ele mesmo, de modo a constituir-se aí uma significação interpretativa. A autoria não se constrói porque o sujeito não singulariza seu dizer.

O leitor da carta recortada na **SD30** concorda com a posição-sujeito assumida pelo jornalista ao afirmar *Até que enfim uma mente lúcida no meio de tantos comentários tendenciosos*, trazendo à discussão a escassa imparcialidade da imprensa. Com auxílio do modalizador *infelizmente*, conclui que a imprensa *só defende o que lhe convém*. A observação da leitora de que lê freqüentemente a mesma coisa é explicada porque, embora os jornalistas sejam distintos, a perspectiva sob a qual falam é a mesma. Essa é a única carta que discute a questão abordada pelo jornalista: a imparcialidade da imprensa. Ao se identificar plenamente com sua forma-sujeito a leitora não chega a questionar se é possível a imprensa ser imparcial em algum momento do seu dizer. Se o objetivo da autoria aqui discutido era verificar a singularidade do dizer do sujeito, não observamos nessa carta um dizer que se distinga dos demais.

Assim encerramos esta seção, que tratou das cartas de leitores escritas a partir da carta do jornalista *A lei não é seca*, editada, conforme a SD 5 do recorte 1.

### 5.2.1 Considerações parciais do Bloco II - seção A

Como vimos, os discursos jornalísticos procuraram encenar debates em torno de temas para os quais parece não haver respostas fáceis, como educação, empregabilidade, demanda de cursos, leis, postura da imprensa. O espaço para debater foi a seção destinada à publicação das cartas dos leitores. O jornalista atuaria como promovedor do debate, e aos leitores caberia a tarefa de manifestar, indicar, discutir temas que são selecionados pelo articulista. Parece-nos que os jornais assumem o papel de mediadores do debate público, possibilitando a encenação de um diálogo que não teria outro lugar para ocorrer. Ao reservarem espaços considerados nobres para publicar as cartas, os jornais procuram criar uma imagem de interesse e proximidade, demonstrando que as respostas dos leitores são importantes, por poderem “instaurar o embate de perspectivas diferentes e tornar pública a discussão das opiniões em confronto na sociedade”. (MAURO, 2004, p.184). Ressalta-se que as cartas não são publicadas no portal da *Folha Online*, mas, sim, no endereço eletrônico do jornalista autor dos artigos. Assim, parece que é ele quem quer conquistar a adesão do público demonstrando seu interesse em “ouvir” os leitores, embora não as responda.

Em relação às cartas, observamos que os resultados da leitura do discurso jornalístico estão na dependência do modo como o sujeito-leitor inscreve-se e incorpora uns e não outros enunciados no interdiscurso. Assim, há uma flutuação de sentidos, pois a significação está na dependência do ponto de vista do leitor, visto que, ao convocar o interdiscurso, há uma multiplicidade de olhares para o texto. Ao observar as cartas, buscamos identificar as posições dos sujeitos leitores, bem como a forma de abordagem utilizada por eles, o que nos leva à percepção de que prevalecem as opiniões baseadas no que Barbosa (1997, p. 99) observa, ou seja, os leitores buscam nos artigos “o seu mundo, visualizar-se nesse mundo; encontrar parâmetros da sua existência”.

Pelos estudos de Pêcheux e Orlandi, como já dissemos, não se concebe mais a existência de um nível de significação literal e neutro, visto que todo discurso é ideológico, em razão de o leitor estar inserido numa dada realidade histórica. A ideologia não é estranha ao discurso, como se num determinado momento dele se apoderasse, mas nos habita, mora no próprio discurso, de modo que toda a linguagem é constituída de ideologia.

Verificamos, então, que as cartas são *efeitos de sentido*, são os *diferentes sentidos* possíveis que um mesmo enunciado pode assumir de acordo com a *formação discursiva* do sujeito-leitor que as significou. O que vimos em ação também foram as relações imaginárias, que podem ser, portanto, consideradas como a maneira pela qual a posição dos participantes do discurso intervém nas condições de produção do discurso: *Eu falo assim, pois tenho essa experiência profissional ou pessoal*. Portanto, há um reforço dessas posições na escrita das cartas.

Assim, pelo conteúdo expresso no discurso jornalístico o leitor inscreve-se em diferentes redes de memória, uma vez que o efeito de sentido é evidenciado, pelo funcionamento ideológico, e o sujeito-leitor ampara seu ponto de vista em sua *formação discursiva*. Esse sistema de evidências e de significações que fornece ao leitor da *Folha Online* a sua realidade só é possível por meio do pré-construído, ou seja, do acesso subjetivo ao interdiscurso. É a ideologia que interpela o sujeito e que produz um efeito de evidência, produzindo um processo de naturalização dos sentidos. É essa determinação ideológica que leva a que os sentidos sejam lidos numa determinada direção; por essa razão, o sujeito-leitor em praticamente todas as cartas se relaciona pelo nível interpretativo.

A ideologia se dissimula para o sujeito, porque estando no nível do inconsciente, apresenta-se como evidente, conseqüência do esquecimento número 1, pois esse sujeito tem a ilusão de que é o criador do seu discurso, a origem do sentido, apagando tudo que remete ao exterior de sua formação discursiva. Desse modo, pelo efeito da ideologia esse sujeito está condicionado ao que diz. Isso acontece porque, de acordo com Pêcheux (1997), a ideologia tem um papel fundamental na constituição do sujeito, uma vez que homogeneizina o mundo e é capaz de intervir como uma força em confronto com outras forças. Desse modo, esse leitor afetado pelos esquecimentos 1 e 2, produz o seu discurso afetado de dados prefixados; assim, que o sujeito se movimenta na rede do já-dito por um outro sujeito, embrenhando-se em significações que já foram estabelecidas por outrem.

Assim, as significações atribuídas e tantas vezes consideradas como expressão de um pensamento livre individual limitam-se ao gesto de inscrever-se em locais que já foram previamente apresentados, lidos e acomodados. Também vale a ressalva de que tanto o autor do texto jornalístico como o leitor são determinados pelo momento histórico e pela sociedade em que vivem, ou seja, “no processo de produção de sentido

intervém a memória do dizer, com o contexto histórico-ideológico” (ORLANDI, 2001, p.9). Esse sujeito, portanto, não é livre para significar quanto acredita ser livre.

Sabemos que a AD considera que as leituras “podem ser múltiplas, mas não são tais que qualquer uma seja boa. Há sempre uma relação de interação que regula as possibilidades de leitura”. (ORLANDI, 1996b, p.189). Entre essas relações, o autor também é levado em conta, uma vez que também faz parte das condições de produção de leitura. A leitura é considerada o “momento crítico da constituição do texto”, pois é o momento privilegiado do processo da interação verbal “aquele em que os interlocutores, ao se identificarem como interlocutores, desencadeiam o processo de significação” (p.193).

Não estamos, aqui, considerando o texto como tendo seus sentidos completos, fechados, uma vez que trabalhar as condições de produção da leitura é trabalhar, como diz Orlandi (1996b, p. 195) com a “incompletude”, pois o discurso instala o espaço da intersubjetividade. Contudo, como nossa proposta de estudo era observar o modo de significação do sujeito-leitor, importa cuidar, parafraseando Orlandi (1996b, p.214), que o sujeito-leitor não petrifique as mesmas significações, as mesmas leituras previstas em detrimento da descoberta, porque somente o contato com o outro, na interação na leitura, podem-se abrir possibilidades.

Essa petrificação em *detrimento da descoberta* dos sentidos de algumas cartas reforça uma característica do sujeito pós-moderno estudada por Birman (2000, p.24) “o horizonte intersubjetivo se encontra esvaziado e desinvestido das trocas inter-humanas”. Essa característica, então, não é um “acaso”, pois os processos, aqui tomados como processos de interação, fundem-se “em certos modelos privilegiados de subjetivação investidos pela cultura do narcisismo e pela sociedade do espetáculo”. (BIRMAN, 2000, p.24). O autor explica que, pelo narcisismo, não é possível admirar o outro em sua diferença, uma vez que não se consegue descentrar-se de si mesmo. Assim, em muitas cartas o sujeito-leitor só interpretou de acordo com seu assujeitamento ideológico, visto que observamos que ele só reflete a sua posição-sujeito, de modo que a posição assumida pela jornalista não causa contradições em sua posição-sujeito-leitor

Nessa perspectiva, nos textos-cartas observados, a referência ao texto-jornalístico vem, portanto, acompanhada de concordância, discordâncias parciais ou não. A partir dessa constatação, foi possível esboçarmos diferentes movimentos:

- Movimento I: concordância: a posição do jornalista e do leitor são coincidentes + argumentos parafraseados do artigo;

- Movimento II: concordância: a posição do jornalista e do leitor são coincidentes + argumentos do interdiscurso;
- Movimento III: não concordância: as posições jornalista e leitor não são coincidentes + interdiscurso = argumentos profissionais
- Movimento IV: não concordância: as posições jornalista e leitor não são coincidentes + interdiscurso = senso-comum;
- Movimento V: concordância parcial: a posição-sujeito-leitor dividida + argumentos parafraseados do texto fonte + argumentos do interdiscurso;
- Movimento VI: concordância parcial: a posição-sujeito-leitor dividida + argumentos parafraseados do texto fonte + argumentos do interdiscurso.

Dentre esses movimentos, o terceiro e o quarto são utilizados com mais frequência pelos autores das cartas. O terceiro é um movimento sempre respaldado pela Formação Discursiva Profissional. Nossas análises revelaram que a discordância ocorreu por meio de diferentes recursos (ironia, provérbios, contra-argumentos baseados nos argumentos do jornalista, narrativas, exemplos pessoais), uma vez que visavam à adesão do público, à persuasão dos leitores.

A idéia de recorte que o sujeito-leitor trabalha na leitura remete à noção de polissemia, entendida como outros sentidos que atravessam o enunciado em questão. Os efeitos de polissemia, isto é, os múltiplos sentidos, não mantiveram a noção de um sentido literal em relação aos outros sentidos – ou seja, os efeitos de sentido que se constituem no uso da linguagem. Segundo Orlandi (1984), os recortes são feitos na situação de interlocução, que é a da ideologia. Diante disso, a autora nos traz a incompletude da linguagem e os deslizes.

É interessante reconhecer que o sujeito-leitor, ao recortar/identificar-se com uma determinada situação discursiva trabalha com o mecanismo de silenciamento “um processo de contenção dos sentidos e de asfixia do sujeito porque é um modo de não permitir que o sujeito circule pelas diferentes FDs” (ORLANDI, 1990 p.52). Assim, há uma espécie de silêncio que intervém no interdiscurso e faz o sujeito-leitor significar na história de seus sentidos.

Nos seis movimentos trabalhados pelo sujeito-leitor *on-line*, não podemos afirmar que é no fato de o leitor identificar-se ou contra-identificar-se com a posição do sujeito-jornalista que acontece o nível compreensível ou o nível interpretativo. Independentemente dos modos de subjetivação, observamos que aqueles que trabalham o nível compreensível não se fecham para o sentido do outro (jornalista), mas se subjetivam, de forma a ser crítico não só com a posição do jornalista, mas, principalmente, com a sua própria posição-sujeito. Assim, produz relações, questionamentos, imprime desestabilização ao seu próprio dizer, e não somente ao saber do jornalista.

Desse modo, os resultados, nas cartas, são processos de significações distintas, uma vez que cada leitor atribui sentidos de acordo com sua história de leitura, com a sua relação ideológica com a posição-sujeito do jornalista, assim constituindo as condições de produção do dizer.

### **5.3 Bloco II – Seção B - A produção do sujeito-leitor-autor no ensino superior**

Para finalizar a proposta a que este trabalho se dispõe, após a análise de como ocorreram os processos de leitura, de interpretação e compreensão, passamos para uma retomada acerca da produção de leitura e autoria em ambiente de ensino universitário. Com o objetivo de analisar o processo de leitura e autoria nos textos acadêmicos, mesmo reconhecendo que não é um *corpus* tão expressivo em termos de quantidade, buscamos nas cartas o processo de significação que o sujeito-leitor estabelece com os artigos jornalísticos, uma vez que estamos interessados em discutir as questões que orientaram nossa problemática para o ensino, pois acreditamos que é no espaço escolar que a trajetória de um aluno sujeito-leitor-autor efetivamente se constrói.

Assim, situamos em que condições foram produzidos os discursos que compõem os recortes do Bloco II, seção B. Trazemos, primeiramente, a questão de que a escola como parte das instituições sociais, não se situa isolada dos discursos que permeiam a sociedade, mas está constituída de rituais de controle sobre os professores e sobre os estudantes. Nas palavras de Foucault,

o que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação de papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? (1996, p. 44-45)

A leitura e o texto produzido como atividade escolar são regidos por um conjunto de forças, embora quase sempre estejam aparentemente dissimuladas nesse ambiente. Assim também as projeções imaginárias devem ser consideradas: a relação que o aluno tem com o desempenho dele mesmo, com seu interlocutor, no caso o professor, com o ambiente acadêmico, e, ainda, pedagogicamente, com o que o professor espera dele. Logo, não só lugar de onde o sujeito fala que projeta sua significação, mas como diz Pêcheux (1997), as projeções imaginárias orientam desde escolhas lexicais, a (re)organização do texto. Esses leitores-alunos, então, viram-se obrigados a ler e a escrever um texto a partir da escolha do professor, de modo que a produção acadêmica foi orientada, “controlada”, com uma responsabilidade didática por parte do acadêmico, ao passo que na *on-line* foi “livre”; o sujeito-leitor não assume essa responsabilidade diante do que diz, da mesma maneira que num ambiente escolar, uma vez que não se criam expectativas avaliativas diante desse dizer.

Desse modo, um dizer está sempre marcado pelas condições de produção que circundam o sujeito. Então, os processos de leitura e autoria do Bloco A e Bloco B ocorreram em diferentes condições de produção; conseqüentemente, trata-se de novos espaços de circulação e constituição de sentidos. Por isso, pensamos que essas produções acadêmicas podem ilustrar a questão de leitura e de autoria em ambiente escolar.

A proposta foi aplicada no curso de Licenciatura em Letras da Universidade de Passo Fundo, estado do Rio Grande do Sul, na disciplina de Textos, e na Faculdade Mater Dei, estado do Paraná, nos cursos de Bacharelado em Sistema de Informação e Tecnólogo em Sistemas para Internet, na disciplina de Português Instrumental e Comunicação e Expressão. A proposta (conforme Anexos 1, 2, 3) foi encaminhada no segundo semestre de 2008. Para que nossa pesquisa fosse posta em funcionamento fez-se necessária, inicialmente, a seleção de alguns artigos do jornalista Gilberto Dimenstein, já analisados no interior deste trabalho, conforme as SD (de SD1 a SD5) que compõem o recorte 1 do Bloco I. Optamos por aplicar a proposta em relação a três discursos do jornalístico, uma vez que os outros dois *A grande estrela da educação brasileira* e *O mistério do câncer* referiam-se a situações muito específicas. A aplicação

foi incluída nas atividades da programação do semestre.

Na Faculdade Mater Dei a proposta foi aplicada como avaliação diagnóstica para encaminhamento de atividades e ações em relação ao semestre, na Universidade Passo Fundo, ocorreu durante o desenvolvimento semestre letivo, numa das atividades de leitura e produção de texto. Nas duas instituições solicitamos a produção de um texto-carta por meio do qual o sujeito-aluno deveria escrever avaliando as propostas do jornalista, como se fosse publicá-la na seção de cartas dos leitores. Solicitamos aos alunos que as enviassem via e-mail a endereços especificados nos Anexos 1, 2 e 3. Um total de 85 cartas foram recebidas, das selecionamos cinco de cada curso trabalhado, totalizando um *corpus* de 15 cartas de alunos. Na seleção do *corpus* optamos por trabalhar com cartas que revelassem opiniões diversas de identificação e contra-identificação em relação à proposta de discussão dos artigos.

Assim, os recortes 7, 8 e 9 correspondem às respostas dos alunos aos artigos de Gilberto Dimenstein. O recorte 7 refere-se às cartas dos alunos da universidade gaúcha ao texto *“Tropa de Elite” deveria ser obrigatório nas escolas. Como ganhar diploma de otário* corresponde às cartas escritas pelos alunos da faculdade paranaense, curso Tecnólogo em Sistemas para Internet, recorte 8. O recorte 9 é referente ao artigo *A lei não é seca*, dos alunos da faculdade paranaense, mas do bacharelado em Sistemas de Informação.

A análise das cartas selecionadas e comentários respectivos são trazidos na seqüência:

## RECORTE 7

**SD - 31** Gilberto Dimenstein **foi feliz em sua idéia**, quando escreveu em seu artigo na Folha, que o filme “Tropa de elite” deveria ser obrigatório nas escolas. **Dois fatores** apontados por ele **justificam os motivos desta obrigatoriedade**: “o filme provoca uma reflexão sobre a responsabilidade individual” e “o filme, através da droga e da violência, lança um alto teor pedagógico”. **No primeiro, sugere-se ao estudante parar e pensar sobre atitudes e posicionamentos** que adotamos em nossa vida pessoal e profissional e suas conseqüências. **Já no segundo, os fatos negativos vêm com a finalidade de expor a arte de educar pessoas sobre suas responsabilidades, formação de caráter, seus direitos e deveres. Portanto, além de abordar uma realidade social corrupta e podre, o filme tem altíssimo caráter de formação educacional.** RAG

**SD 32** - Em relação à proposta de Gilberto Dimenstein de tornar obrigatório o filme “Tropa de Elite” nas escolas, **concordo plenamente, por várias razões**. A primeira é que, **trabalhando com esse filme na escola, os adolescentes vão se acostumando a se responsabilizar pelos seus atos**, irão ter a possibilidade de ver que suas atitudes irão conduzir sua vida. Além disso, eles assistirão a um filme que **apresenta situações reais de nossa sociedade e terão a possibilidade de analisá-la e ver que nem tudo é culpa do governo** e que nenhuma recuperação ocorre sem um trabalho de base, ou seja, sem a educação. Podemos **comparar os problemas sociais ali explorados com uma doença perigosa, que para curar, temos de tratar no início porque se demormos não haverá mais solução**. GQL

**SD 33** - **Concordo plenamente com a idéia** de Dimenstein de que o filme “Tropa de Elite” deveria ser obrigatório nas escolas. **Apesar do alto teor de violência, o filme realmente faria o aluno refletir sobre a responsabilidade individual**. Às vezes o indivíduo pode não estar totalmente ligado ao ato, mas também tem sua parcela de culpa. Seria muito interessante **mostrar que o consumidor de drogas é tão culpado quanto o traficante**, pois sem usuários não existiria tráfico. Ao ser mostrado o filme deveria haver debates sobre o assunto, mostrando aos alunos como faz diferença a responsabilidade individual. NRGN

**SD35** - **Não assisti ao filme Tropa de Elite**, mas **baseada em comentários de pessoas que viram**, ele mostra cenas fortes de violência. **Sei que são o retrato de uma certa realidade, da qual todos temos conhecimentos**. Porém, **considero inadequado para ser trabalhado em sala de aula**, conforme Gilberto Dimenstein propõe em um texto na Folha Online, publicado em 14/10/2007. Em certos casos, **poderá servir de influência e instigar casos semelhantes as cenas do filme na vida real de muitos alunos**, levando em conta o ambiente em que convivem. DSG

**SD36**- **Li o artigo e achei muito interessante para ser trabalhado em escolas**, pois o filme, como é **sucesso nacional, vai envolver os jovens e com seu alto teor pedagógico**, vai conscientizá-los que nem tudo é culpa do governo, o **povo também tem que colaborar**, pois além de direitos temos deveres. VASG

O aluno-leitor, na **SD31**, marca seu posicionamento no início da carta-resposta dizendo que *Gilberto Dimenstein foi feliz em sua idéia*, o que pressupõe posição-sujeito de concordância com o discurso do jornalista. A partir desse enunciado, passa a justificar sua concordância com a posição-sujeito do jornalista, reforçando *a obrigatoriedade do filme nas escolas*. Observamos, nesse sentido, que a subjetividade se constrói no e pelo outro e é flagrada pela identificação com o texto do jornalista, com os sentidos encaminhados e com o sujeito.

Para reforçar a sua posição, o sujeito-aluno retoma os argumentos do jornalista para, em seguida, acrescentar o seu, ou seja, em (a) temos: *o filme provoca uma reflexão sobre a responsabilidade individual*, porque, segundo o sujeito-aluno, *estudante pensará sobre atitudes e posicionamentos que adotamos em nossa vida pessoal e profissional e suas conseqüências*. Este texto não só reforça o ponto de vista defendido pelo colunista como também revela o modo como o sujeito-leitor inscreve-se na

Formação Discursiva jornalística, cuja filiação é flagrada na própria estrutura da língua, quando diz *em nossa vida pessoal e profissional*. Em (b) temos o segundo argumento utilizado pelo sujeito-jornalista, que *o filme, através da droga e da violência, lança um alto teor pedagógico*. Em relação a este argumento, o sujeito-aluno diz que *os fatos negativos vêm com a finalidade de expor a arte de educar pessoas sobre suas responsabilidades, formação de caráter, seus direitos e deveres*. Observamos nessa carta uma argumentação calcada nos excertos do discurso jornalístico, o que indica uma ocorrência de repetição e filiação aos sentidos da mesma matriz de sentidos da Formação Discursiva jornalística. Embora o sujeito-autor faça uma retomada do contexto sócio-histórico já abordado pelo sujeito do discurso jornalístico, percebemos uma tentativa de produzir outras interpretações da realidade brasileira, que é caracterizada pela violência, pelo descaso, por exemplo.

Assim, há, nesse sentido, não apenas a retomada do dito pelo jornalista, mas também o reforço da ideologia dominante, pois reforçam-se os sentidos cristalizados na/pela mídia. O sujeito-aluno mantém-se na mesma matriz de sentido, o que explica a sua total identificação com os saberes da FD jornalística. Com base nessa constatação dos efeitos de sentidos produzidos na **SD31**, fica, pois, uma pergunta: o que teria levado esse sujeito-aluno a garantir a manutenção dos sentidos já cristalizados no discurso jornalístico? Para manter/reforçar o veiculado no discurso de *Dimenstein*, o que foi preciso silenciar? Essa modalidade de subjetivação revela uma identificação plena do sujeito do discurso com a forma-sujeito da FD que o afeta, tendo-se aí o discurso do bom sujeito, nas palavras de Pêcheux (1997). Em relação ao processo de autoria, podemos dizer que foi afetado, uma vez que há referência explícita às orientações do jornalista e que o leitor não aponta reflexões ao seu dizer.

Na seqüência, a carta-resposta, extraída na **SD32**, também apresenta uma concordância com a posição-jornalista, ao afirmar *concordo plenamente, por várias razões*. O modalizador *plenamente* traz não só a aceitação da tese, mas reforça a idéia presente em todos os exemplos dados pelo sujeito-jornalista. Nos textos produzidos pelos sujeitos-alunos e que apresentam um sujeito-autor, alguns aspectos ganham destaque pela sua vasta ocorrência, como é o caso da retomada do contexto sócio-histórico presente no discurso jornalístico e a reiteração dos argumentos também presentes no discurso jornalístico. É o que podemos observar na análise da S32, na seqüência *trabalhando com esse filme na escola, os adolescentes vão se acostumando a se responsabilizar pelos seus atos, irão ter a possibilidade de ver que suas atitudes irão*

*conduzir sua vida*, na qual o leitor justifica seu ponto de vista apoiado no “já-dito”, no veiculado no discurso jornalístico.

Se compararmos com o afirmado na carta do sujeito-aluno na **SD31**, observaremos que se trata de informações que estão ancoradas na mesma matriz de sentido. Tal regularidade encaminha para uma questão muito presente na escola: o que levaria o sujeito-aluno a manter/reforçar o veiculado na mídia? Nessa **SD32** observamos que boa parte do enunciado do discurso jornalístico foi mantida – *terão a possibilidade de analisá-la e ver que nem tudo é culpa do governo e que nenhuma recuperação ocorre sem um trabalho de base, ou seja, sem a educação* –, ou seja, observamos aqui uma posição-sujeito que novamente (re) produz seu dizer em forma de paráfrase.

Para finalizar, o sujeito-leitor opta por uma analogia, provavelmente para atrair a atenção do leitor, no caso o professor, que será o seu único interlocutor. *Podemos comparar os problemas sociais ali explorados com uma doença perigosa, que para curar, temos de tratar no início porque se demormos não haverá mais solução.* Finalmente, vamos encontrar aquilo que já verificamos nas cartas dos sujeitos-leitores, conforme o analisado no Bloco II, seção A, onde o sujeito do discurso revela-se um sujeito dividido. Parte dele concorda e outra parte não, mas desconfia do conteúdo veiculado no discurso jornalístico e se posiciona. É nesse momento que, embora de um modo muito tímido, observamos a singularização do sujeito-aluno ao dizer que *os problemas sociais explorados no filme são como uma doença perigosa, que para curar, temos de tratar no início porque se demormos não haverá mais solução.* Mas qual seria essa origem? A falta de conscientização e o descaso da maioria? Ou o trabalho de base e a educação? Assim, há um sujeito que inicia o processo de autoria pela singularização, mas ainda conserva no seu dizer paráfrases com o discurso jornalístico.

Ao concordar com o posicionamento do sujeito-jornalista, o autor da **SD33** também a exemplo da **SD32**, reforça seu dizer com o advérbio *plenamente*, especificando que o filme “*Tropa de Elite*” *deveria ser obrigatório nas escolas.* Com auxílio da concessiva *Apesar de* alerta que o filme apresenta *alto teor de violência*, porém mesmo assim o sujeito-leitor considera que *o filme realmente faria o aluno refletir sobre a responsabilidade individual.* Temos um sujeito do discurso dividido, pois parte dele concorda e outra parte, não e ao especificar que o filme apresenta *alto teor de violência*, propõe um momento de singularização do seu dizer. Na seqüência explica que *Às vezes o indivíduo pode não estar totalmente ligado ao ato, mas também tem sua parcela de culpa.* Corroborando com o jornalista, traz a justificativa: *Seria*

*muito interessante mostrar que o consumidor de drogas é tão culpado quanto o traficante, pois sem usuários não existiria tráfico.* A estudante alerta que deveria *Ao ser mostrado, o filme, haver debates sobre o assunto, mostrando aos alunos como faz diferença a responsabilidade individual.* Propõe, pois, novamente, de modo a reforçar a posição do jornalista de que o filme teria a possibilidade construir nos educandos uma nova prática. O que observamos é um sujeito que, por estar envolto em discussões didáticas, reforça não só a posição do jornalista, mas reforça saberes do discurso pedagógico presente nos discursos do colunista, que, ao debater questões problemáticas em ambiente escolar, propõe novas práticas de comportamento. Temos, a exemplo dos outros leitores, um sujeito que está em plena identificação com sua forma-sujeito, embora enuncie por um instante reflexão ao seu dizer.

A **SD35** inicia com a abordagem de que o sujeito-leitor não *assistiu ao filme Tropa de Elite*, entretanto afirma, *baseado em comentários de pessoas que viram, que mostra cenas fortes de violência.* Mesmo não tendo assistido ao filme, o sujeito-aluno procura manter um esforço do já-dito pelo colunista, ou seja, na sua carta há uma justificativa para o que diz, quando escreve *sei que são o retrato de uma certa realidade, da qual todos temos conhecimentos.* Neste ponto da carta, o (a) leitor(a) opta por sinalizar sua não-aceitação à posição do jornalista, apesar de não ter assistido ao filme. Ao dizer *considero inadequado para ser trabalhado em sala de aula*, o texto do sujeito-aluno revela ter opinião formada a respeito do uso de cenas de violência com cunho educativo, ou seja, independentemente de ser filme ou qualquer outro recurso, jamais se deve usá-lo como forma de prevenção. Observa-se, nesse caso, que o que ressoa no interdiscurso é um “já-dito” e cristalizado na memória social, que é “violência gera violência”, tanto que o sujeito-leitor-autor afirma que, *em certos casos, poderá servir de influência e instigar casos semelhantes as cenas do filme na vida real de muitos alunos, levando em conta o ambiente em que convivem.* Nesse exemplo temos um traço de historicização do dizer do estudante resgatando outros dizeres, como o da possibilidade de o filme não só instruir, como o de exercer uma má influência na conduta do aluno.

Desse modo, o sujeito faz a historicização do dizer pela repetição e, ao mesmo tempo, desloca o efeito de naturalização de sentidos buscado pela mídia trazendo outros sentidos. Conforme Orlandi (1996a, 69-70), o sujeito só se faz autor quando “historiciza o seu dizer”. Por essa razão, podemos considerar aqui que houve uma leitura no nível

compreensivo e também a presença de um sujeito-leitor que ocupa a posição de autor, pois produz deslocamentos com seu dizer na medida em que se singulariza.

A exemplo da **SD36**, o leitor apresenta concordância com a posição-sujeito do colunista dizendo *li o artigo e achei muito interessante para ser trabalhado em escolas*, e justifica que o filme, por ser *sucesso nacional*, irá *envolver os jovens e com seu alto teor pedagógico, vai conscientizá-los que nem tudo é culpa do governo, o povo também tem que colaborar, pois além de direitos temos deveres*. Há na reiteração do verbo em primeira pessoa não o seu dizer, mas a constituição de um reforço dos argumentos apresentados pelo jornalista. Assim, o sujeito-leitor define suas posições pela paráfrase, repetindo o que já foi definido pelo jornalista; mediante a paráfrase o sujeito interpreta, todavia sem buscar a sua singularização. É uma repetição pela qual o sujeito diz o que leu ou ouviu de maneira um pouco diferenciada, muda as frases, porém diz a mesma coisa, mas sempre reproduzindo. Se o efeito-autoria é, como afirmamos, o sujeito deslocar sentidos, singularizar-se, esse efeito não ocorre na análise dessa carta.

O próximo recorte constitui-se das cartas escritas ao artigo *Como ganhar diploma de Otário*.

## RECORTE 8

**SD 37 - Concordo**, inteiramente, com a sua opinião de que se tem o **incentivo** das lideranças de nosso país somente para os  **cursos de longo período**, porque o interesse é de que o aluno vá se iludindo por cursos “engravatados”. O pensamento desses vem desde criança, “O que você quer ser quando crescer”, aí entra na **faculdade sem pensar no campo de trabalho**, simplesmente um sonho de infância ou o que mais da status, ou ainda não consegue bolsa ou auxílio de governo e vai se preparando para ganhar o diploma de otário. FM

**SD 38** - Lendo seu comentário sobre como ganhar diploma de otário, percebo que **não adianta investir** com bolsas de estudos, em  **cursos** que estão **obsoletos** que não **levam a uma formação técnica**, e sim só para ter uma formação de ensino superior. O que se percebe é que antes de o governo estimular com dinheiro público bolsas para jovens estudar deveria ser feito um **teste vocacional e comparar com as vagas existentes em nosso país**, com isso acabaremos com este mito de diploma de otário. JP

**SD 39** - Até **concordo com a questão do desemprego**, mas como servidor de uma renomada Instituição de Ensino Público tenho a lhe dizer que as **acadêmicos** formados **nesta instituição são bem aceitos no mercado de trabalho**, uma vez que em muitos casos, já no término de seus estágios são contratados como funcionários efetivos das empresas. Portanto, acho que **não se**

deve **generalizar tal assunto**, pois existem escolas, universidades e faculdades que não se enquadram em seu texto. CV

**SD 40 - Concordo em alguns pontos**, também acho que se **gasta** muito **dinheiro público com programas errados**, mas **existem programas** mantidos pelo governo federal na área de educação que são muito bons, Prouni, por exemplo, possibilita aos jovens fazer 3 grau, aí **depende dele saber escolher a área que vai atuar e se preparar para isso**, seja em advocacia, administração ou em cursos técnicos. TP

**SD 41 - Concordo** com suas palavras, pois acho que na realidade em que vivemos hoje **sobram empregos qualificados**, mas não por falta de profissionais porque todos os anos se formam milhares de bacharéis e tecnólogos. Mas já que o senhor escreveu este artigo poderia também me responder onde estão esses profissionais? Onde estão estas pessoas de que tanto o Brasil muito precisa? BHF

O aluno-leitor, na **SD 37**, marca seu posicionamento no início da carta-resposta dizendo *concordar inteiramente*, o que pressupõe posição-sujeito de identificação com o discurso jornalístico. A partir desse enunciado, passa a justificar sua adesão à posição-sujeito do jornalista, que defende o incentivo *somente para os cursos de longo período*. Ao sugerir que os cursos engravatados não passam de uma ilusão, o emprego das aspas em “engravatados” mostra que o sujeito-autor está ironizando algumas profissões vistas como ascensão profissional e destaque social, possivelmente se referindo ao curso de direito. Desse ponto de vista, o leitor “historiciza seu dizer” esclarecendo que esses cursos, embora tenham reconhecimento social e representem *status* profissional, só podem ser vistos dessa forma porque a sociedade está acostumada a valorizar profissionais pela aparência. Pelo interdiscurso, então, cria-se no estudante a ilusão de que *status* garante empregabilidade.

A segunda situação trazida pelo sujeito-leitor refere-se às projeções feitas na infância, uma vez que há no imaginário social, especialmente dos pais, profissões mais glamourosas que outras. As crianças, com base nessas projeções, optam por cursos *engravatados* por acreditarem no *status* e na facilidade de empregabilidade, porém não se dão conta de que nada terão a mais que um diploma, sem possibilidade de atuação no mercado de trabalho. Há outro discurso que ressoa aqui, sobre o protecionismo do governo que incentiva muitos a ingressarem no ensino superior sem uma escolha vocacional, ou mesmo sem atender à demanda do mercado, o que favorece o *diploma de otário*, segundo o jornalista.

Nessa carta, embora o sujeito-leitor concorde com a posição do jornalista, os seus exemplos demonstram que ele produz sentido, deslocamento de sentidos. O sujeito-autor faz uma retomada do contexto sócio-histórico já abordado pelo sujeito do

discurso jornalístico e traz pela memória outras considerações para a razão da escolha de alguns cursos, especialmente o *status* e as projeções infantis em relação a algumas profissões. Por essa razão, podemos considerar uma leitura no nível compreensivo, e um sujeito-leitor que ocupa a posição de autor, pois singulariza-se.

Na **SD38** o sujeito-aluno diz perceber *que não adianta investir bolsas de estudos, em cursos que estão obsoletos*. Observamos que ele retoma os argumentos do sujeito-jornalista para justificar a procura pelos cursos mais tradicionais, mas que acabam resultando em diploma de otário. Por outro lado, vemos também uma avaliação sobre a escolha inconseqüente e impulsiva por alguns cursos, já que muitos escolhem por ser mais fácil ingressar no curso superior, ou por ser um curso mais barato, sem levar em conta a necessidade do mercado ou as competências para freqüentá-lo.

O aluno defende, portanto que os cursos deveriam *levar a uma formação técnica* reiterando a posição-sujeito do jornalista. Notamos nessa carta uma preocupação de que os cursos deveriam não só atender à *vocação dos alunos*, como também à possibilidade de *haver trabalho*. Assim, há não apenas a retomada do dizer pelo jornalista como também uma inscrição histórica do seu dizer recuperada pelo interdiscurso, uma vez que o sujeito-leitor recorta outros discursos para constituir o seu dizer. Por essa razão, podemos afirmar que o sujeito passa do efeito-leitor para o efeito-autor e também produz sentidos em nível compreensível.

Na **SD39** o aluno enuncia que *até concorda com a questão do desemprego*, demonstrando sua aparente adesão à posição do jornalista, mas o advérbio *até* sinaliza para uma postura maior de não-concordância com o dizer do jornalista. Na seqüência, o sujeito-leitor-autor apresenta outro argumento advindo de sua experiência profissional, sobretudo institucional, como podemos observar nas designações *os acadêmicos nesta instituição e no mercado de trabalho*. Percebe-se uma contradição, constitutiva do sujeito-leitor, que só interpretou de acordo com seu assujeitamento ideológico, uma vez que ele só reflete a sua posição-sujeito; desse modo, a posição assumida pela jornalista não causa contradições em sua posição-sujeito-leitor.

Se concorda com o que se diz sobre o desemprego, como pode afirmar que na instituição em que trabalha esse fato não ocorre e, pois afirmar que por ser uma instituição conceituada não exime os estudantes do desemprego. A expressão lingüística “ensino público” remete o leitor ao interdiscurso, isto é, à memória social construída sobre o espaço em que trabalha, uma vez que nessa memória ressoam alguns dizeres, tais como o melhor ensino está nas universidades públicas, instituições que estão

realmente preocupadas com uma formação de qualidade uma vez que não cobram mensalidades; os professores com mais titulação também estão nesses espaços educacionais.

O sujeito-leitor reconhece que *não se deve generalizar tal assunto*, o que significa que nem todas instituições são iguais, ou seja, reconhece que há algumas diferenças no ensino e, portanto, que nem todas produzem diploma de otário. Assim, o sujeito-leitor demarca sua não-concordância com parte do dizer do jornalista. Observamos que o sujeito-leitura enuncia momentos de singularização do seu dizer, como no exemplo da expressão em negrito, porém na maior parte deixa-se identificar-se com os saberes pertencentes à FD em que ele se inscreve; assim, não permite a instauração da diferença e da dúvida. O sujeito-leitor significa em nível interpretativo.

O sujeito-leitor da **SD40** apresenta uma concordância parcial com o dizer do jornalista, concordando *em alguns pontos, também que se gasta muito dinheiro público com programas errados*. Programas errados reverberam críticas às políticas protecionistas do governo federal; assim, o dizer do jornalista leva a que recupere pelo interdiscurso memórias, ou seja, os muitos programas sociais que foram instituídos com o objetivo de auxiliar a sociedade mas que não trouxeram resultados aproveitáveis, como o bolsa-família. No entanto, o sujeito-leitor se contradiz ao lembrar a importância de algumas políticas governamentais para viabilizar o acesso do brasileiro ao curso superior. Ao dizer *mas existem programas mantidos pelo governo federal na área de educação que são muito bons, Prouni, por exemplo*, revela um sujeito afetado pela ideologia assintencionalista, já que deixa escapar que as condições econômicas impedem o ingresso de muitos na universidade.

Percebemos que não houve congruência com todas as seqüências discursivas do discurso-jornalístico, especificamente em relação ao programas do governo. O exemplo trazido pelo sujeito-leitor, o Prouni, pode se dever ao fato de ele (sujeito-aluno) conviver com um aluno-bolsista, ou seja, ele mesmo um bolsista desse programa. O sujeito-leitor defende que *depende dele* (do aluno) *saber escolher a área que vai atuar e se preparar para isso, seja em advocacia, administração ou em cursos técnicos*. Nesse dizer ressoa um saber cristalizado que diz que é o aluno que faz o curso. Esse ditado está atravessado por vários discursos: a) discurso pedagógico; b) nas reportagens da mídia com alunos que, mesmo estudando em escolas com pouca estrutura, demonstram aproveitamento excelente em vestibulares, por causa do esforço individual; c) discurso religioso que prega o esforço individual para se chegar a resultados positivos.

Diferentemente da posição-sujeito do jornalista que acredita que a ausência de emprego para alunos pós-formado seja responsabilidade do governo, o aluno acredita que a tal responsabilidade deva recair sobre o aluno, no sentido de fazer um bom curso e de atender à demanda do mercado. Observamos que, ao argumentar que a empregabilidade deve recair sobre o aluno, faz uso de uma estratégia de convencimento, em razão de o texto ser escrito em espaço acadêmico, mas também faz ressoar saberes de outros discursos, especialmente do discurso pedagógico, que determina/delimita o que se deve e se pode dizer no espaço acadêmico. O aluno, como sujeito, inscreve-se numa Formação Discursiva que faz significar o aluno como totalmente capaz de escolher a área de trabalho, e se houver esforço durante o período de aulas, o trabalho virá naturalmente. Observamos um sujeito em ação em nível interpretativo, ou seja, não houve um questionamento, em relação ao dizer do jornalista, um desacomodar de posição, pois ele se identifica plenamente com sua forma-sujeito.

Na **SD41** os sentidos produzidos no discurso são sustentados pela memória discursiva, ou seja, pelo interdiscurso. O sujeito-leitor concorda com a posição do jornalista ao afirmar: *que na realidade em que vivemos hoje sobram empregos qualificados*. O sujeito, na ilusão de ser a fonte do que diz, produz sentido a partir de formulações já feitas e sem que se estabeleça um controle sobre o que diz. No entanto, por se tratar de uma produção em contexto escolar, não podemos esquecer o jogo que se estabelece no espaço texto, no caso do nosso *corpus*, o gênero carta. Na medida em que esclarece a inexistência de vagas para trabalho qualificado, dizendo que *não por falta de profissionais porque todos os anos se formam milhares de bacharéis e tecnólogos*, mas porque não se encontram *esses profissionais*, deixa transparecer o baixo nível dos cursos.

Autoria implica, mesmo que ilusoriamente, o leitor colocar-se na posição de autor, ter domínio dos sentidos que supõe produzir, fazendo movimentos de referenciação, antecipação e retroação, não deixando o sentido ir para qualquer lugar nem ser qualquer um. Contudo a carta analisada não estabelece essas questões para a autoria. Percebemos que o aluno repete partes do discurso jornalístico sem entendê-las, e opta por questionar o jornalista, o que sugere um nível inteligível de significação, uma vez que se mantém no repetível, sem que as palavras façam sentido para ele. Esse aluno não questiona saberes pertencente à FD em que se inscreve. Assim, tendo uma identificação plena, não abre espaço para a instauração da diferença e da dúvida, que são responsáveis pela contradição no âmbito dos saberes da FD. Temos uma autoria

afetada pela relação superficial e automatizada com o artigo, de modo que os sentidos da leitura, e posteriormente da escrita foram afetados.

## RECORTE 8

**SD 42 – Concordo** com o autor quando ele comenta **sobre o fato do apelido da lei seca estimular ações**, pois o apelido popular tende a colocar a lei com o **tom de deboche**. Creio que **há necessidade de informação sobre a lei**, com um nome de respeito, que traga um **tom de importância que ela tem**. JL

**SD 43 –** Dimenstein comenta, precisávamos de mais rigor nas leis de trânsito. **Concordo plenamente** que com isso **se diminuir e muito os acidentes** causados por motoristas que ingerem bebidas alcoólicas. Também aprecio beber mas não aprecio a matança por motoristas irresponsáveis. Assim, sendo acho importante e muito esta lei. TD

**SD 44 – Detalhes fazem à diferença.** Isso se aplica a tudo inclusive às leis e seus “apelidos”. A tão discutida lei seca é uma prova disso, **ela não visa a proibição** da fabricação, comercialização, importação ou exportação e sim o condutor do veículo dirigir após consumir álcool. É difícil a pessoa que não consome, mas é grande o número de pessoas que dirigem após ingerir bebidas alcoólicas. Então poderíamos modificar esse carinhoso apelido, pois, **temos uma grande diferença entre ele e a lei**. RM

**SD 45 –** Devido o rigor da lei, ela se torna praticamente inviável de ser aplicada, eu penso que não vai ser de um momento para outro que as pessoas vão deixar o hábito de consumir bebida alcoólica. Como em nossa região, desde que a lei foi criada não ouvi falar em nenhum caso de punição aos nossos motoristas. Será que o consumo de bebida alcoólica deixou de ser feito pelos nossos motoristas? Sem dúvida não podemos tolerar que motoristas imprudentes fiquem transitando em nosso trânsito, mas imagino que devido a sua rigorosidade se torne impraticável sua aplicação. GN

**SD 46 -** A tão polêmica “lei seca” teve muita repercussão quando surgiu na mídia, que por mais de um mês ficou apresentando resultados desta decisão aplicada ao nosso dia-a-dia. Decisão esta, que para a **maioria dos brasileiros foi um legítimo absurdo**, pois assim como qualquer cidadão que vive neste país, **não estamos acostumados com tamanha rigidez por parte das leis, ainda mais quando nos proíbe de atitudes que até então eram praticadas normalmente, mesmo que estivessem prejudicando a própria população**. Queira ou não, estes costumes fazem parte de uma cultura, que não será mudada tão facilmente, e talvez tanta severidade não seja o melhor caminho para essa mudança. GV

O aluno-leitor, na **SD42**, marca seu posicionamento no início da carta-resposta ao afirmar *concordar com o autor quando ele comenta sobre o fato do apelido da lei seca estimular ações*, o que pressupõe posição-sujeito de concordância com o discurso do jornalista. A determinação *seca* permite o sujeito-autor “historizicizar o seu dizer”,

haja vista que recupera no interdiscurso a lei existente nos Estados Unidos, que é de tolerância zero em relação ao motorista dirigir alcoolizado. A partir desse enunciado, passa a justificar que *o apelido popular tende a colocar a lei com o tom de deboche*. Dizendo de outro modo, o sujeito-leitor convoca, em sua escrita, sentidos outros que circulam na mídia brasileira, tais como “as leis brasileiras são muito brandas”, “há falhas na fiscalização”, ou, até mesmo, a remissão aos casos de corrupção no sistema judiciário e policial. Quando diz que *há necessidade de informação sobre a lei, com um nome de respeito, que traga um tom de importância que ela tem*, o sujeito-leitor chama atenção para a responsabilidade civil, já que ninguém pode respeitar aquilo que não conhece. Observamos nessa carta uma argumentação calcada na posição do jornalista, o que indica uma ocorrência de repetição da mesma matriz de sentidos. O sujeito-aluno não se singulariza, uma vez que não traz argumentos diferentes dos utilizados no discurso do jornalista. O aluno, enquanto sujeito, inscreve-se numa Formação Discursiva cujos saberes fazem significar a lei de forma positiva ao afirmar que os jornalistas deveriam atribuir um *nome de respeito que traga um tom de importância que ela tem*. Apesar de apresentar algumas das exigências da autoria, como a coerência e coesão, o texto não apresenta argumentos que realmente sustentem seu dizer. O aluno não explora fatos históricos, por exemplo, deixando “vagas” certas afirmações, como *estimular ações* [quais ações devem ser estimuladas], *há necessidade de informação* [quais], *importância que ela* [não explica por que é importante]. Pela análise realizada, podemos concluir que ele retoma seu dizer por uma memória discursiva que faz significar como relevante a lei, mas não consegue sustentar sua posição. Por essa razão, acreditamos que o sujeito significa em nível inteligível, com traços muito fortes de atividades didatizadas, ou seja, há uma preocupação em responder e não se posicionar.

Na seqüência, a carta-resposta extraída na **SD43** também apresenta concordância com a posição-jornalista ao afirmar *concordo plenamente*; o modalizador *plenamente* especifica que o sujeito-leitor identifica-se com a idéia do jornalista, que defende um maior rigor nas leis. O verbo *precisar* reforça a posição-sujeito do jornalista e o complemento verbal sugere que o aluno recupera no interdiscurso as deficiências do trânsito. Mesmo que o leitor reconheça, assim como o jornalista, a importância da lei, não estabelece singularização ao seu dizer, afetando, assim a autoria da carta. Ao se referir que também *aprecia beber* parafraseia o depoimento do jornalista.

Observamos nessa carta que é uma paráfrase do texto jornalístico, parecendo que as palavras foram “cuidadosamente” copiadas. Uma das hipóteses que trazemos

para isso, é que não haveria interesse em posicionar-se, mas uma obrigatoriedade da escrita. Assim, o sujeito atende à solicitação do professor com o preenchimento das linhas, um modo de proceder fácil, e um costume habitual em alguns alunos, “copiar e colar”. Desse modo, não seria cobrado por não ter entregado a atividade e, se fosse cobrado pela paráfrase responderia que fora o que entendera. Não se observam sinais de autoria nesse texto, o qual não apresenta argumentos que realmente estabeleçam uma posição desse sujeito-leitor. Da mesma forma que na SD anterior, podemos dizer que há uma significação de sentidos no nível inteligível.

O sujeito-aluno da **SD44** inicia a carta com a expressão *Detalhes fazem à diferença*, remetendo não só ao dizer do jornalista, mas recuperando no interdiscurso um dito popular: “o diabo mora nos detalhes”. A lei ganha, então, outros sentidos uma vez que o brasileiro assimilou a lei pelo seu apelido, por ter causado indignação sem a devida compreensão. O apelido foi o *marketing* da lei, pequeno detalhe que fez a grande diferença; por isso a justificativa do provérbio popular. Na seqüência, o sujeito-leitor explica que detalhe *se aplica a tudo inclusive às leis e seus “apelidos”*. O sujeito-leitor, recorrendo à memória, traz também pelo interdiscurso que outro detalhe é como se dariam a fiscalização e o cumprimento da pena. Aqui ressoam sentidos de que as leis brasileiras muitas vezes são criadas sem se pensar em sua aplicabilidade, nas possibilidades ou não de fiscalização, ou seja, importa o impacto de sua criação. Também ressoam sentidos do jeitinho brasileiro, ou dos reducionismos que se fazem em torno de coisas sérias, ou com atitudes inconseqüentes dos brasileiros. Um certo ponto, pequeno detalhe, faz a grande diferença na possibilidade de uma lei ser exequível ou não.

Na seqüência o sujeito-autor propõe *poderíamos modificar esse carinhoso apelido*, carinhoso refere-se de modo irônico a *lei seca*. Na continuidade diz *temos uma grande diferença entre ele e a lei*, a diferença refere-se à palavra “detalhe”. Tem-se o exemplo de uma carta escrita “politicamente correta”, por ser produzida em espaço sala de aula, para esse aluno fecham-se as questões do dizer; vemos limitações a assumir posições; os silenciamentos são opções que atendem à posição instituída na carta. Segundo Grantham (2007, p.128), o politicamente correto “institui-se como vigilância e patrulhamento, que silencia, no não dito, as origens sócio-históricas daquilo que se deseja modificar”.

A carta, a exemplo da SD anterior trabalha, de modo a que o autor construa autoria por trabalhar o texto na unidade do dizer, mas a singularização fica afetada pelo

excesso de preocupação em atender ao espaço didatizado. Seria pela autoria que esse sujeito poderia ir além da realidade imediata e ser capaz de trabalhar com outros significados que não fossem paráfrases somente do discurso-jornalístico. Como podemos observar na SD em análise, o aluno mantém seus argumentos sem instaurar outro possível sentido. Assim, seu dizer está inscrito numa Formação Discursiva pautada em práticas de moldes, encaixes; para ele, é plausível que o texto–carta produza somente uma aparente estética, reproduzindo, talvez, aquilo que a instituição dita como o ideal. Dessa forma, o sujeito desses textos realiza uma leitura parafrástica, não assumindo o lugar de autoria, talvez por ter assumido o espaço escolar como interdição ao seu dizer.

O aluno-leitor, na **SD45**, opta por trabalhar na carta a questão da rigorosidade da lei e lembra que, em virtude dessa característica se *torna praticamente inviável de ser aplicada*. Assim, ao optar por construir a carta-resposta demonstrando que a considera rigorosa demais, o sujeito leitor enuncia sua autoria e marca seu posicionamento no discurso. Na seqüência relata que *desde que a lei foi criada não ouviu falar em nenhum caso de punição*, apontando que ou a polícia não age, ou *Será que o consumo de bebida alcoólica deixou de ser feito pelos nossos motoristas?* A interrogativa é uma ironia para a falta de aplicabilidade da lei em sua região. O sujeito-leitor-autor finaliza: *Sem dúvida não podemos tolerar que motoristas imprudentes fiquem transitando em nosso trânsito, mas imagino que devido a sua rigorosidade se torne impraticável sua aplicação*. O que vemos no exemplo analisado é um aluno que se relaciona com o texto em nível compreensivo, uma vez que seu dizer está calcado em problematizações para sua própria posição sujeito. O leitor não chega a contra-identificar-se com seus saberes, mas entendemos que os questiona. Não temos mais uma identificação plena, abrindo-se espaço para a dúvida. O aluno explora fatos históricos; por exemplo, controla as dispersões de sentidos, trazendo argumentos, exemplos ao seu dizer. A carta é um exemplo de um aluno que não se deixa afetar pelo discurso didatizado e que se posiciona.

O leitor da **SD46** acessa a memória ao afirmar que *A tão polêmica “lei seca” teve muita repercussão quando surgiu na mídia*, e sinaliza com um advérbio de tempo *mais de um mês ficou apresentando resultados desta decisão*. Ao argumentar a razão da polêmica, lembra *que para a maioria dos brasileiros foi um legítimo absurdo, pois assim como qualquer cidadão que vive neste país, não estamos acostumados com tamanha rigidez por parte das leis*. O aluno explora fatos históricos, por exemplo,

quando traz a expressão em negrito no período anterior, lembrando que nós, brasileiros, temos dificuldades no cumprimento de leis rígidas. No exemplo da lei em discussão o aluno lembra que eram atitudes habituais, *mesmo que estivessem prejudicando a própria população. Queira ou não, estes costumes fazem parte de uma cultura, que não será mudada tão facilmente, e talvez tanta severidade não seja o melhor caminho para essa mudança.* O aluno marca sua oposição à lei, mas não chega a discutir a posição do jornalista em relação à lei. Observamos sinais de autoria na carta quando há a exploração de fatos históricos, entretanto, talvez por não controlar seu dizer, as dispersões de sentidos, não apresenta argumentos que sustentem qual seria o caminho da mudança. Para esse sujeito aluno em razão da cultura do brasileiro não é possível termos leis mais rígidas.

### **5.3.1 Considerações parciais do Bloco II, seção B**

Do mesmo modo que observamos nas cartas *on-line*, nas cartas dos alunos não é o artigo do jornalista que determina as leituras, mas um sujeito participante de uma determinada FD e em condições de produção específica, o espaço escolar.

A leitura dos textos-cartas nos leva a considerar que boa parte dos estudantes parafraseia seu dizer, em virtude das condições de produção do seu dizer, conforme anunciamos na introdução do Bloco B. Por ser uma atividade didatizada, os sentidos restringem-se uma vez que o sujeito-aluno antecipa-se pelas formações imaginárias ao que o professor quer dele. Embora tivéssemos afirmado que essa proposta não tinha cunho avaliativo, direciona o educando a escrever para um determinado leitor, que é o professor; assim, o aluno não perde de vista a situação concreta na qual produz o texto e as formações imaginárias que constituiu. Ainda, ele tem presente que está trabalhando uma atividade escolar, que a situação vivida é uma simulação e que o leitor a quem se dirige faz uma avaliação de suas habilidades.

Se compararmos as cartas *on-line* com as acadêmicas, vamos observar que os sujeitos-leitores no espaço virtual expressam-se muito mais pela polissemia impõem-se mais no seu dizer, ao passo que, os sujeitos-leitores na academia significam mais pela paráfrase e são mais comedidos em suas posições. Comprova-se, portanto, que a escola,

como parte das instituições sociais, está constituída de rituais de controle sobre os estudantes; por isso, muitas cartas deixam clara a “fixação de papéis” que abordamos anteriormente, de acordo com Foucault (1996, p. 44). Esses leitores-alunos, ao se verem obrigados a ler e a escrever um texto a partir da escolha do professor, “controlaram” seus gestos de interpretação, uma vez que estavam sob responsabilidade didática; há, assim, uma opção clara pela paráfrase.

O recorte 8, com as respostas ao artigo *A lei não é seca* traz exemplos de que os alunos, mesmo que inconscientemente, escreveram o texto conformando-o aos parâmetros do que pensam deva ser o discurso no espaço escolar. Assim, o aluno vai modalizando suas posições pelo que considera ser aceitável neste espaço institucional. Como estamos também tratando da significação no espaço escolar, o politicamente correto deve ser debatido, especificamente em relação ao recorte 8. Como vemos, o aluno cerceia, formata seu dizer nesse espaço institucional nesse momento de vida, porém sabe-se que esse exemplo de produção não lhe atenderá para posturas profissionais futuras. É como se o sujeito aluno no espaço escolar pudesse “burlar seu dizer”. Borges (1996) pontua que o fenômeno politicamente correto “está relacionado a um momento histórico definido, no qual se assiste à tentativa de institucionalizar um conjunto de regras ou normas” (p.109). O aluno, como participante desse momento histórico, traz no interdiscurso esses já-ditos explorados pela mídia, pelas políticas governamentais e pela própria escola, o movimento do politicamente correto.

Assim, há uma inserção de falsos valores como que se o fato de proferir ou não determinadas palavras, deslocando-lhe o significado, transformasse as atitudes das pessoas. É como se as palavras, por si só, se convertessem em ações: o governo com a *Cartilha do Politicamente Correto*, que sem ter sido lançada provocou tanto furor; a escola, com seu discurso destoando da prática; a mídia com as novelas trazendo cenas que apresentam personagens homossexuais, o político corrupto tendo ataques de consciência, a empregada mostrando-se a melhor amiga da patroa, traçando o caminho do politicamente correto. Como diz Mariani (2007)<sup>37</sup> “ a mídia vai pingando” idéias, palavras, atitudes, comportamentos, e assim, assujeitados a esse momento histórico, vamos trazendo, incorporando esses sentidos sem que nos apercebamos. Os alunos assim o fizeram nas respostas ao artigo *Lei Seca*, uma vez que assujeitados a esse

---

<sup>37</sup> Fala proferida em palestra no seminário Especial: Análise do Discurso: teoria e prática. Universidade de Passo Fundo. 23 e 24 de agosto de 2007.

momento histórico do politicamente correto, só dizem o que lhes forem conveniente, mesmo que assim não se apercebam.

Observamos, então, que a linguagem é um sintoma dos valores da sociedade. Como diz Roland Barthes “linguagem é como uma pele: eu esfrego minha linguagem contra os outros. É como se eu tivesse palavras, ao invés de dedos ou dedos, na ponta das palavras”. (1981, p.64). Em nossa percepção, os sentidos vão sendo instituídos nos sujeitos sem que nos apercebamos assujeitados a nossa constituição ideológica e histórica. Comprova-se, portanto, que cada sujeito produtor de um texto fala do lugar que ocupa no discurso, isto é, as leituras ou escritas de um aluno não estão atreladas somente a escolhas de acordo com regras da língua; envolvem outros valores, que estão inscritos não só no interdiscurso como nas projeções do que se quer dele, um sujeito-leitor-escritor que seria avaliado e por essa razão restringe seu dizer.

Pelas análises apresentadas, podemos afirmar que talvez muitos alunos produzem textos parafrásticos, uma vez que a polissemia não só parece ser garantia de dizer o que é “esperado”, mas também porque a instituição escolar não abre espaço ao múltiplo, uma vez que delimita um sentido, um dizer e uma estrutura aos textos escritos; constantemente antecipando a imagem da escola, do professor, os alunos escrevem o texto da forma como imaginam que irá agradar. Na prática escolar, a produção de texto constitui-se praticamente numa atividade lingüística artificial, em que se assumem papéis de sujeito-leitor e de sujeito-autor sem se querê-los de fato.

Aqui também verificamos que para alguns alunos seria valioso trabalhar o desenvolvimento da argumentação pela indicação de leituras que pudessem alimentar o arquivo do aluno sobre o tema. Não estamos afirmando que alimentando o arquivo o sujeito controlaria seu dizer, como se os sentidos do que ele diz se inaugurassem nele, uma vez que sabemos que o interdiscurso não tem só caráter de lembrança, mas também de apagamento. Contudo, quando o aluno não constrói seu próprio arquivo ou seja, o “campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão” (PÊCHEUX, 1997, p.57), sobre a temática solicitada, mantém seus argumentos no nível do senso comum, sem fundamentação convincente, ou seja, mantém-se no óbvio, como pudemos observar em algumas análises. Assim, haveria possibilidade de quebrar essa circularidade posta nos textos aqui analisados, seria preciso haver deriva para outros sítios de significação, o que acreditamos que é possível ao trabalhar na escola o nível compreensível de significação.

## 6. TECENDO REFLEXÕES A TÍTULO DE CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na ótica da teoria da Análise do Discurso de linha francesa, percorremos um caminho pelo qual nosso olhar pudesse voltar-se ao sujeito e ao modo como constitui a significação. A opacidade dos sentidos mostra que não há acesso ao real da língua, mas àquilo que seu imaginário, em decorrência do elo sujeito-história-ideologia, apreende como real. Na abordagem teórica adotada neste estudo, entendemos que não ocorre uma relação simétrica entre leitor-autor-materialidade lingüística. Há, sim, uma dessimetria leitor-autor-materialidade lingüística, o que revela uma significação que, na maioria das vezes, não é fixa, nem estável. É, sim, por meio dos vários pontos de entrada e fuga de um texto que o leitor pode significar, e são esses pontos que promovem o *acontecimento* em cada carta.

Ao nos propormos estudar mais especificamente os termos *interpretação* e *compreensão*, em nenhum momento entendemos ser a compreensão o significado pretendido pelo autor, ou como decodificação, ou, ainda, haver dois momentos estanques de leitura, de modo que, primeiramente, o leitor compreenderia sem intervenção ideológica, em outro momento atribuiria sentidos ideologicamente, ou vice-versa. Nosso percurso teórico demonstrou, sim, que o homem é constituído de ideologia e sempre direciona os sentidos de acordo com sua posição-sujeito-ideológica.

Desse modo, podemos afirmar que não há compreensão sem um gesto de interpretação, no sentido de que há sempre a leitura com a intervenção de um sujeito-ideológico. Significamos, com base na representação do que o mundo é para nós; assim, nos *submetemos à língua mergulhados em nossas experiências de mundo*. Nessa perspectiva teórica, a significação é sempre concebida como resultado de gestos de interpretação de sujeitos inseridos na história e constituídos ideologicamente, o que

justifica o fato de estarmos, assim, *condenados a significar*. Assim, diferenciamos **gesto interpretativo** constituinte do sujeito e **nível de interpretação** como um dos três modos como o sujeito pode relacionar-se com os sentidos. Consideramos, pois, que *o nível interpretativo é sempre regido por condições de produção específicas e que, no entanto, aparece como universal e eterna*, o que causa no sujeito o efeito *de que ele significa um sentido único e verdadeiro*. Logo, a interpretação aparece para o sujeito como se fosse transparente, como se fosse o único sentido possível no discurso, uma vez que ele não percebe seu assujeitamento ideológico, pois pensa que é autônomo e produz um discurso original.

Portanto, podemos dizer que não há sentido em si mesmo, uma vez que é sempre uma representação para alguém, determinado pela posição ideológica, pelas condições de produção que o sujeito ocupa no momento em que está lendo/escrevendo, o que justifica serem as cartas na academia mais paráfrases do artigo jornalístico. Retomando a epígrafe que enunciou nossa caminhada *Ivo viu a uva que não viu a ave que, de cima, enxerga a parreira e não vê a uva. Logo, o que Ivo vê é diferente do que a ave vê. [...] a cabeça pensa onde os pés pisam*, como, talvez, possibilitar com que Ivo veja o que a ave vê, e vice-versa? Como possibilitar ao sujeito-leitor-aluno atribuir sentidos onde seus pés não pisam?

Afirmamos no decorrer deste texto que o que nos moveu a este estudo foi a afirmação de Orlandi (1988a) de que ao interpretar, o sujeito-leitor lê segundo sua posição ideológica, não desconstruindo seu funcionamento ideológico, mas apenas refletindo-o. E ao se relacionar com o texto, pelo *viés da compreensão, o sujeito-leitor problematiza, explicitando as condições de produção da sua leitura, conhecendo os mecanismos pelos quais se põe em jogo um determinado processo de significação*. Encontramos no livro *Discurso e leitura* uma frase extremamente marcante e desafiadora, em especial para a área da educação: “Compreender, eu diria, é saber que o sentido pode ser outro” (ORLANDI, 1988a, p. 116).

Vimos, então, um possível caminho na afirmação da autora para responder ao nosso questionamento. Vamos tecer algumas reflexões para orientar a resposta. Primeiramente, a preocupação principal quanto à análise do *corpus* foi observar como os leitores mobilizaram sentidos para a escrita das cartas. Assim, chegamos a algumas conclusões.

Em relação ao leitor:

- deixa de ser considerado uma entidade passiva, uma vez que participa diretamente da produção discursiva;
- está constituído de motivações ideológicas e inconscientes na relação com a leitura;
- a participação do leitor na produção de sentido apresenta-se na construção dos vários sentidos a partir do discurso jornalístico;
- o ato de leitura, além de instituir a figura do leitor, é uma prévia, uma antecipação daquele que virá a ser o autor;
- o sujeito-leitor é sempre efeito-leitor.

Em relação ao resultado de leitura:

- ler, portanto, não se resume a observar um texto como um produto final, pois, na perspectiva teórica trabalhada, o texto não está acabado; o autor não é centro de onde partem e para onde convergem sentidos, como também autor e leitor não regem suas vontades somente pela consciência individual;
- as condições de leitura estão atreladas às histórias de leituras dos sujeitos-leitores;
- o enunciado produzido, a carta, está imerso numa formação ideológica e numa formação discursiva, além de ser uma soma de outros discursos que perpassaram o sujeito;
- os sentidos presentes nas cartas não advêm apenas da referência ao discurso jornalístico, o qual foi um meio para se construir o sentido das cartas, uma vez que os leitores deslizaram sentidos a partir dos recortes de determinados enunciados.

Ler, portanto, é um trabalho de atribuição de sentidos assentado nas posições-sujeito-leitor-autor que ora podem ser colaborativas (identificação) com o dizer, ou não colaborativas (contra-identificação); assim, um mesmo texto se transforma numa proposta com múltiplas possibilidades de sentidos, colocando-se o sujeito na trama entre o interpretável e o compreensível. Assim, o resultado de análise em relação à primeira problemática: *ao interpretar, o sujeito-leitor lê com base em sua posição ideológica, restringe a significação do texto; o leitor passa por reflexões críticas na*

*leitura do texto primeiro, ou somente reitera suas posições- sujeitos?* Não podemos afirmar, pela análise do *corpus*, que os sentidos do discurso jornalístico se restringiram, uma vez que houve um movimento de expansão dos sentidos nas cartas, resultado do confronto das várias posições-sujeitos. Entretanto, percebemos que são poucos os leitores que se relacionam de modo crítico com sua posição-sujeito, havendo, sim, reafirmações de suas posições. Talvez desconstruir o funcionamento ideológico seja impossível, uma vez que vimos no capítulo 2 que a constituição do sujeito é inacessível por ser ideológico-inconsciente.

Assim, os sentidos estão produzidos, constituídos de acordo com as condições concretas em que vivem esses sujeitos-leitores e também, com as relações que estabelecem no interdiscurso entre o tema e a sua realidade. Embora tenha acessado memórias, relações no interdiscurso, percebemos que o sujeito não se relaciona nas fronteiras das FDs, uma vez que, afetado pela significação em uma superfície de dados, movimenta-se na rede do já-dado, embrenhando-se em sentidos que já foram significados, caracterizando o assujeitamento ideológico.

Desse modo, a significação, muitas vezes denominada de *subjetiva*, limita-se ao gesto de inscrever-se em locais que já foram autorizados, previamente lidos. Além do que pode e deve ser dito, a formação discursiva determina o que não pode e não deve ser dito, fazendo funcionar os princípios de aceitabilidade e exclusão de outros discursos. Portanto, o nível de leitura, a instauração de uma significação, está centrado na FD dominante do sujeito-leitor.

As reflexões de análise em relação à segunda problemática: *pelo viés da compreensão, o sujeito-leitor problematiza, explicita, as condições de produção da sua leitura, conhecendo os mecanismos pelos quais se põe em jogo um determinado processo de significação*. Pela análise das cartas observamos que são poucos os leitores que se relacionam com o texto no nível compreensível, delimitando que o compreensível na leitura seria atentar para os vários direcionamentos de sentido que funcionam num mesmo espaço discursivo, não somente levar em consideração uma ou outra interpretação, mas ter em vista os diferentes sentidos. Para essa relação acontecer seria necessário o leitor saber que o sentido de uma palavra jamais é transparente, que o discurso mantém sempre relação com outros dizeres; também que os sujeitos produtores de sentido – autor e leitor – estão sócio-historicamente determinados e ideologicamente constituídos. Sabemos que cada sujeito, na produção de um discurso, promove uma relação deste discurso em formulação com o interdiscurso, a memória discursiva, ou

seja, com todos os dizeres que já foram, de fato, ditos, e que o sujeito está afetado por três noções, deixando em cada uma delas um furo, próprio da estrutura de um ser que falta, o furo da linguagem representado pelo equívoco, o furo da ideologia, expresso pela contradição e o furo da psicanálise manifestado pelo inconsciente. Assim, há uma complexidade em torno da idéia de sujeito. Não estamos trazendo a noção de um eu, senhor da razão e do pensamento, que controla e domina o que pensa e faz no mundo, uma vez que essa noção já foi destruída por Freud no conceito de ferida narcísica. Dessa forma, nem o aluno nem o autor são totalmente conscientes do seu dizer.

Mesmo reconhecendo essas questões, a própria teoria em estudo, a AD, aponta que no processo educacional pode-se ensinar a problematizar a maneira de ler, levando o leitor a colocar-se questões sobre o que ouve e o que produz. É a própria Eni Orlandi que nos auxilia:

pensar que o sentido pode ser sempre outro vai nessa direção. [...] *para compreender é preciso teorizar*. É preciso não só se reconhecer, mas fazer o esforço de conhecer. É aceitar que a linguagem não é propriedade privada. É social, é histórica. Não é transparente. [...] Estamos sempre às voltas com versões. [...] precisamos construir um dispositivo teórico e um dispositivo analítico de interpretação para mediar nossa relação com os sentidos (e com nós mesmos). Para expor nosso olhar à opacidade do texto. Para compreendermos e não ficarmos repetindo o que já está posto lá para que fiquemos atados a sentidos mesmos. (ORLANDI, 2006)<sup>38</sup>

Quando a autora se refere ao fato de que *para compreender é preciso* um dispositivo teórico, a caminhada teórica trabalhada nos capítulos desta dissertação pode auxiliar na mediação em sala de aula, uma vez que no capítulo “Língua, discurso e sujeito” apresentamos a língua não só como estrutura, mas como um lugar de equívocos e de produção de novos sentidos. O discurso, portanto os resultados de nossas significações, é ponto de encontro entre língua (lugar de equívoco), sujeito e ideologia. O atravessamento da psicanálise na concepção de sujeito da AD, evidencia um sujeito-leitor marcado pelos esquecimentos de números 1 e 2, de modo que o sujeito supõe ser a origem do seu dizer e imagina que nada poderia ser dito de outra maneira. Por causa dessa ilusão de ser o centro do seu dizer, o sujeito acredita exercer o controle dos sentidos emitidos, desconhecendo a exterioridade histórico-ideológico-inconsciente de que é constituído. Assim, temos a questão da injunção do trabalho da interpretação apresentada nesse capítulo que leva a que as leituras tenham suas “histórias no plural” (ORLANDI, 1996b, p.214).

---

<sup>38</sup> TEIAS: Rio de Janeiro, ano 7, nº 13-14, jan/dez 2006 ENTREVISTA. Documento eletrônico sem páginas.

No capítulo “Leitura e produção de sentidos” apresentamos a leitura como prática discursiva que atrelada ao gesto de interpretação, faz suscitar um ou outro sentido ao texto. Desse modo, o sujeito é sujeito-efeito – aquele assujeitado ao inconsciente e determinado historicamente, porque é representado em sua enunciação e no sentido que nela se produz. E essa produção/reprodução dos sentidos não vem dissociada do lugar social do sujeito enquanto ser de linguagem. A teoria considera a leitura, então, como estando na dependência de diferentes gestos de interpretação, compromissados com diferentes posições-sujeito e com diferentes formações discursivas.

Não estamos afirmando que o aluno deva ter o domínio teórico da Análise do Discurso, mas é importante que o professor o tenha, uma vez que é este profissional que terá condições de trabalhar com esses níveis de leitura, ampliando, assim, as condições de leitura, propiciando-lhe a construção de suas histórias de leitura, e estabelecendo quando necessário às relações intertextuais, resgatando as histórias dos sentidos, além de explicitar quanto o gesto de interpretação inconsciente-ideológico afeta a construção dos sentidos. (ORLANDI, 1998a, p.44). Reconhecemos que os três níveis e a autoria também são uma consequência das histórias de leitura do sujeito-leitor. Como diz Orlandi (1996b, p.202-203), é importante explicitar o funcionamento dos mecanismos discursivos que fazem parte da linguagem, assim, estar-se-á “dando elementos para que o aprendiz trabalhasse com o que se tem chamado de competência discursiva”. (p.202).

É o professor, sim, com seu aparato teórico da AD, que procurará situar que o gesto de interpretação se dá em um dispositivo ideológico e expor seus efeitos de sentido para o sujeito-leitor-autor. No trabalho do professor não haverá mediação ideológica? Haverá, sim, uma vez que toda significação está constituída pelo gesto da interpretação, mas terá condições, pelo aparato teórico e metodológico, de trabalhar a questão da alteridade, da exterioridade e da historicidade; de buscar no outro-sujeito modos diferentes de representar uma mesma situação, perspectivas diferentes para um mesmo fato. O que se espera da mediação pelo dispositivo teórico, segundo Orlandi (1996a, p.85), é que produza um deslocamento que permita ao professor trabalhar nas fronteiras das formações discursivas e, continuamente, trabalhar com os sujeitos-alunos-leitores também essa mediação, para que não se “petrifiquem leituras previstas em detrimento da descoberta”. (ORLANDI, 1996b, p.214). Com isso não se supõe uma posição neutra do professor ou do aluno em relação aos sentidos, uma vez que são constituídos de ideologia, portanto estarão sempre afetados pela interpretação.

Na medida em que o sujeito tem atitude é um sujeito do inconsciente; na medida em que pára para pensar na atitude, o sujeito do inconsciente não está mais ali. Aí, então, talvez haja uma possibilidade de encontro com o outro-sujeito, para que não se feche para outros olhares, para outros sentidos. Nesse nível o leitor relaciona-se criticamente com diferentes processos de significação: a própria posição, a história, a ideologia, enfim, redimensiona-se. Mais do que isso, é preciso que o aluno conheça como um texto funciona. De acordo com Orlandi (1996b, p. 213), “de posse do conhecimento de mecanismos discursivos, o aluno terá acesso não apenas à possibilidade de ler como o professor lê, mais do que isso ele terá acesso ao processo da leitura em aberto [...], colocando-se como sujeito de sua própria leitura”.

Portanto, entendam-se os níveis inteligível, interpretável, compreensível como modos de leitura, por meio dos quais o sujeito procura estabelecer relação com a significação. Ao longo do estudo buscamos repensar conceitos para compreender como se processam os sentidos para o leitor na perspectiva teórica assumida. Percebemos que há vinculações que constituem a interpretação, quais sejam a constituição do sujeito-leitor escolar e sua relação com os textos, a instauração de sentidos com a historicidade. Pensamos ser o espaço de sala de aula um lugar real para que se efetivem algumas mudanças. Segundo a AD, o sujeito-leitor atende a leitura dentro de alguns limites, não lê à revelia; o sentido não é qualquer um, nem existe uma única leitura. As condições de produção, assim como do autor, são consideradas no momento de trabalhar o sentido. Talvez uma das etapas seja ler com os alunos, mostrando-lhes o que não conseguem ler, já que tudo é um processo; questionando verdades que parecem naturais, inquestionáveis. Outra etapa seria ter consciência de quanto somos – sujeito-aluno, sujeito-professor – seres constituídos de ideologia, mesmo reconhecendo que não ficamos imunes aos efeitos da direção dos sentidos, das tramas ideológicas.

Com essas reflexões tentamos construir algumas considerações relativas à aprendizagem da leitura, o que nos leva a refletir sobre as implicações de se levarem em conta novas práticas de leitura a serem incorporadas ao trabalho escolar, não só com mudanças no conceito da palavra “leitura”, mas para o entendimento do que seja língua e sujeito-ideológico-inconsciente.

Trazemos um depoimento de Saramago, no filme *Janelas da alma*<sup>39</sup>, que talvez nos auxilie, mesmo que imaginariamente, a finalizar este estudo. Celebridade convidada

---

<sup>39</sup> *Janelas da alma*. João Jardim e Walter Carvalho. Brasil. 2002.

a depor no filme por ter, em 1995, publicado o romance *Ensaio sobre a Cegueira* fala sobre a vida e a relação entre os homens dizendo; “para conhecer as coisas, é preciso dar-lhes a volta”. Parafraçando-o, *para conhecer as coisas, é preciso ler, todavia é preciso olhar o outro, estabelecer reflexões também a partir do outro, olhar ao redor...* Acrescentaria que, por ser o sentido produzido intersubjetivamente, pode ser possível examinar outros modos de significar, atentando para a possibilidade de compreender como outros sentidos podem surgir na rede interdiscursiva pelo olhar de um outro sujeito. E é esta a função crítica da AD: interrogar a própria leitura, como diz Orlandi (2006), que “ensina a pensar, é que ela nos tira as certezas e o mundo fica mais amplo, menos sabido, mais desafiador”. Pensamos que trabalhar a leitura em nível compreensivo, e também como diz Orlandi, estabelecer interrogações ao nosso próprio dizer, tirando nossas certezas, assim pode ser possível: *Ivo ver o que a ave vê, e a ave ver o que Ivo vê*. Ainda, *as voltas* como diz Saramago, poderiam possibilitar ao sujeito-leitor-autor *atribuir sentidos onde seus pés não pisam*, e é esse o trabalho em nossa perspectiva que se deve instaurar na escola. Assim, o aluno poderá perceber que há outras realidades a sua volta, e essas realidades são sempre construções simbólicas, representações mediadas pela constituição ideológica dos sujeitos.

Assim, tento finalizar esse estudo, todavia a cada vez que releio meu texto vejo outros sentidos que poderiam ter sido mais desenvolvidos, mais detalhados, *mais compreendidos, menos interpretados*. Gostaria de recomeçar, o que talvez imprimisse ao texto uma posição-professora-autora menos envolvida, e sim, mais uma imagem de uma professora-pesquisadora. Mas, se assim o fosse, não seria eu (Vanda) nem teria optado pela Análise do Discurso.

---

## REFERÊNCIAS

ALÓS, Anselmo Peres. Em busca de um percurso singular de sentidos: cinco noções básicas do dispositivo teórico na análise do discurso. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 4, n. 2, jan./jun. 2004. Disponível em <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0402/12.htm>. Acesso em: maio 2008.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos do Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos do estado. 6. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1992.

ANDRADE, Maria Lúcia da Cunha de Oliveira. Carta do leitor: a interatividade na correspondência publicada em jornais. **Anpoll**. Brasília, DF, 1994.

ANDRIOLI, Antonio Inácio. O científico e o ideológico. **Espaço Acadêmico**, n. 29, out. 2003.

AUTHIER-REVUZ, Jaqueline. **Palavras incertas**. Campinas: Unicamp, 1998.

BARROS, Diana Pessoa de. A comunicação humana. In: FIORIN, Jose Luiz (Org.) **Introdução à Lingüística**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2005. p.25 -54.

BARBOSA, Marialva. Imprensa, poder e público: os diários do Rio de Janeiro (1880-1920). **Intercom Revista Brasileira de Comunicação**. São Paulo, v. XIX, n. 2. São Paulo, jul/dez, 1997.

BRANDÃO, Maria Helena Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 2 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1993.

BARTHES, Roland. **Fragmentos de um discurso amoroso**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1981.

BORGES, Luiz Carlos . A busca do incontável: uma missão politicamente (in) correta. **Caderno de Estudos Lingüísticos**, Campinas, n.31, p.109-125, dez. de 1996.

CARRATO, Ângela. Jornal online: uma avaliação sobre a experiência mineira. In: **Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, XXIV**. Campo Grande, MS.

Disponível em: [reposcom.portcom.intercom.org.br/dspace/bitstream](http://reposcom.portcom.intercom.org.br/dspace/bitstream). Acesso em out. 2008.

CAZARIN, Ana Ercília. Posição-sujeito: um espaço enunciativo heterôgeneo. In: INDURSKY, Freda; LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina (Org.) **Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites**. São Carlos: Claraluz, 2007. p.109-122.

CEZAROTTO, Oscar Angel. **O discurso lacaniano**. Viver mente X cérebro, Lacan: o grau zero da subjetividade. São Paulo, 2005, p. 22-29. (Coleção Memória da Psicanálise, 4).

CHAUÍ, Marilena Chauí. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2003.

CORACINI, Maria José. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas(materna e estrangeira), plurilingüismo e tradução**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.

\_\_\_\_\_, Maria José. Concepções de leitura na (Pós-) Modernidade. In: PASCHOAL, Regina Célia de Carvalho (Org.). **Leitura: múltiplos olhares**. Campinas, SP: Mercado das Letras: São João da Boa Vista, São Paulo: Unifeob, 2005. p.15-44.

\_\_\_\_\_. Leitura : decodificação, processo discursivo...? In: CORACINI, Maria José (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura**. Campinas: Pontes, 2002. p.13-20.

DORNELES, Elizabeth Fontoura. O discurso do MST: um acontecimento na estrutura agrária brasileira. In: INDURSKY, Freda; LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina (Org.). **Os múltiplos territórios da análise do discurso**. Porto Alegre: Editora sagra Luzzatto, 1999. p. 149 -172.

DIMENSTEIN, Gilberto. **Jornalismo comunitário**. Disponível em : [http://www1.folha.uol.com.br/folha/dimenstein/quem\\_somos/index.htm](http://www1.folha.uol.com.br/folha/dimenstein/quem_somos/index.htm). Acesso em: set. 2008.

\_\_\_\_\_. “Tropa de Elite” deveria ser obrigatório nas escolas. **Folha Online**. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/dimenstein/colunas/gd151007a.htm>. Acesso em: nov. 2007.

\_\_\_\_\_. Como ganhar diploma de otário. **Folha Online**. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/dimenstein/colunas/gd121107a.htm>. Acesso em: em dez. 2007.

\_\_\_\_\_. A grande estrela da educação brasileira. **Folha Online**. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/folha/dimenstein/colunas/gd260208.htm>. Acesso em: mar. 2008.

\_\_\_\_\_. O mistério do câncer. **Folha Online**. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/dimenstein/colunas/gd190508.htm>. Acesso em: jul. 2008.

\_\_\_\_\_. A lei não é seca. **Folha Online**. Disponível em : <http://www1.folha.uol.com.br/folha/dimenstein/colunas/gd070708a.htm>. Acesso em: ago. 2008.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do discurso**: reflexões introdutórias. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2005.

FIORIN, José Luiz. **Elementos de análise do discurso**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 1997.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. A paixão de trabalhar com Foucault. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 39-60.

FONTES, Virgínia Maria. **Reflexões im-pertinentes**: História e Capitalismo Contemporâneo. Rio de Janeiro: Bom Texto, 2005.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

\_\_\_\_\_. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense. Universitária, 1995.

FROTA, Maria Paula. A interpretação na análise de discurso e nos estudos da tradução. In: INDURSKY, Freda; LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina (Orgs.) **Análise do Discurso no Brasil**: mapeando conceitos, confrontando limites. São Carlos: Claraluz, 2007. p.391-400.

GADET, Françoise; HAK, Tony. **Por uma análise automática do discurso**. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Trad.: Bethânia S. Mariani et al. 3. ed. Campinas Unicamp; 1997.

GADET, Françoise; PÊCHEUX, Michel. **A língua inatingível**. Trad. Bethânia Mariani e Maria Elizabeth Chaves de Melo. Campinas: Pontes, 2004.

GALLO, Solange Leda. Autoria: questão enunciativa ou discursiva? **Revista Linguagem em (Dis)curso**, v. 1, n. 2, jan./jun. 2001. Disponível em: <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0102/03.htm>. Acesso em: nov. 2008.

\_\_\_\_\_. **Discurso da escrita e ensino**. Campinas; Unicamp, 1992.

GRANTHAN, Marilei Resmini. Ensinar leitura: possibilidade ou utopia? In: CAZARIN, E.A.; RASIA, Gesualda dos Santos (Org.). **Ensino e aprendizagem de línguas**: língua portuguesa. Ijuí: Unijuí, 2007. p. 119-140

- GREGOLIN, Maria do Rosário Valencise. Análise do discurso: os sentidos e suas movências. In: GREGOLIN, Maria do Rosário Valencise; CRUVINEL, Maria de Fátima; KHALIL, Marisa Gama (Org.). **Análise do discurso: entornos do sentido**. Araraquara: Unesp, FCL, Laboratório Editorial; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2001a. p. 9-34.
- \_\_\_\_\_. Michel Pêcheux e a história epistemológica da Lingüística. **Estudos da Língua(gem)**. Vitória da Conquista, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. n.1, jun. 2005
- \_\_\_\_\_. Olhares oblíquos sobre o sentido do discurso. In: GREGOLIN, Maria do Rosário; BARONAS, Roberto. **Análise do discurso: as materialidades do sentido**. São Carlos, SP: Claraluz, 2001.
- GRIGOLETTO, Evandra. **A questão da autoria na escrita virtual**. (no prelo). 2008.
- GUEDES, Olga Maria Ribeiro. O conceito marxista de ideologia nos estudos de mídias britânicas. **Revista Famecos**, Porto Alegre, n. 5, nov. 1996.
- GUIMARÃES, Eduardo; ZOPPI-FONTANA, Mônica. **Introdução às ciências da linguagem: a palavra e a frase**. Campinas: Pontes, 2006.
- INDURSKY, Freda; ZINN, Maria Alice. Leitura como suporte para a produção textual. **Trabalho em Lingüística Aplicada**, Campinas, n. 5-6, p.77-98, 1985.
- INDURSKY, Freda. A prática discursiva da leitura. In: ORLANDI, Eni Pucinelli. (Org.). **A leitura e os leitores**. Campinas: Pontes, 1998.
- \_\_\_\_\_. O sujeito e as feridas narcísicas dos lingüistas. **Gragoatá**. Niterói, RJ, n.5, p.111-120, 1998.
- \_\_\_\_\_. O texto nos estudos da linguagem: especificidades e limites. In: ORLANDI, Eni Pucinelli; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy Maria. (Org.). **Introdução às ciências da linguagem: discurso e textualidade**. Campinas, SP: Pontes, 2006. p. 33-79.
- LACAN, Jacques. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.
- LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy. Texto e autoria. In: ORLANDI, Eni Pucinelli; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy. (Org.); **Introdução às ciências da linguagem: discurso e textualidade**. Campinas, SP: Pontes. 2006. p. 81-103.
- LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina. **As interfaces da análise de discurso no quadro das ciências humanas**. (10/05/2004) Disponível em: [http://www.discurso.ufrgs.br/article.php3?id\\_article=3](http://www.discurso.ufrgs.br/article.php3?id_article=3). Acesso em: out. 2008.
- \_\_\_\_\_. **Da ambigüidade ao equívoco: a resistência da língua nos limites da sintaxe e do discurso**. Porto Alegre: Universidade UFRGS, 2000.

\_\_\_\_\_. Linguagem, ideologia e psicanálise. **Estudos da Língua (gem)**, Vitória da Conquista: Edições Uesb, v.1, p.69-76, 2005.

\_\_\_\_\_. Nas trilhas do discurso: a propósito de leitura, sentido e interpretação. In: Eni Puccinelli Orlandi (Org.) **A leitura e os leitores**. Campinas: Pontes, 1998. p. 201 -208.

\_\_\_\_\_. O lugar da sintaxe no discurso. In: INDURSKY, Freda; LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina (Org.). **Os múltiplos territórios da análise do discurso**. Porto Alegre: Sagra, 1999, p.60-66.

\_\_\_\_\_. O quadro atual da análise de discurso no Brasil: um breve preâmbulo. In: INDURSKY, Freda; LEANDRO FERREIRA (Org.). **Michel Pêcheux e a análise do discurso: uma relação de nunca acabar**. São Carlos: Claraluz, 2005, p.13-22

\_\_\_\_\_. Saussure, Chomsky, Pêcheux: a metáfora geométrica do dentro/fora da língua. **Linguagem X Ensino**. Universidade Católica de Pelotas, v.2. n.1, jan/1999.

MARCONDES FILHO, Ciro J. R. **O enterro de Althusser**. Disponível em [Iwww.eca.usp.br/nucleos/filocom/althusser2.doc](http://www.eca.usp.br/nucleos/filocom/althusser2.doc). 1993. Acesso em jul. 2008.

MARIANI, Bethania. Ideologia e inconsciente na constituição do sujeito. **Gragoatá**. Niterói, n. 5, p.87-95, 1988.

\_\_\_\_\_. Silêncio e metáfora, algo para se pensar. In: INDURSKY, Freda; LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina (Org.) **Análise do Discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites**. São Carlos: Claraluz, 2007. p.213-228.

\_\_\_\_\_. Subjetividade e imaginário lingüístico. **Revista Linguagem em (Dis)curso**, v. 3, n. esp., 2003. Disponível em: <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0303/04.htm>. Acesso em: abr. 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1974.

MILLER, Jacques-Alain. **Lacan elucidado: palestras no Brasil**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

MILNER, Jean-Claude. **O amor da língua**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MITTMANN, Solange. A formação do leitor: o que o ensino de gramática tem a ver com isso? In: CAZARIN, Ercilia Ana; RASIA, Gesualda dos Santos (Org.). **Ensino e aprendizagem: língua portuguesa**. Ijuí: Uinijuí, 2007. p. 81-105.

BORGES NETO, José. O Empreendimento gerativo. In: MUSSALIM Fernanda; BENTES, Anna Christina (Org.) **Introdução à Lingüística: fundamentos epistemológicos**, v. 3. São Paulo: Cortez, 2004. p. 93-130.

NUNES, José Horta. Aspectos da forma histórica do leitor brasileiro na atualidade. In: Eni Puccinelli Orlandi (Org.) **A leitura e os leitores**. Campinas: Pontes, 1998. p. 25 - 46.

\_\_\_\_\_. Leitura de arquivo. In: INDURSKY, Freda; LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina (Orgs.) **Análise do Discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites**. Aspectos da forma histórica do leitor brasileiro na atualidade. São Carlos: Claraluz, 2007. p. 373-380.

ORLANDI, Eni Pucinelli. O sujeito discursivo contemporâneo: um exemplo. In: INDURSKY, Freda; LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina (Org.) **Análise do Discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites**. São Carlos: Claraluz, 2007. p.11-20.

\_\_\_\_\_. Silêncios: presença e ausência. Com ciência. **Revista Eletrônica de Jornalismo Científico**. Disponível em : <http://www.comciencia.br/comciencia/?section=8&edicao=38&id=456>. Acesso em: nov. 2008.

\_\_\_\_\_. Análise de discurso: conversa com Eni Orlandi. Entrevista. **Teias**: RJ, ano 7, n. 13-14, jan/dez 2006. Disponível em: <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=article&op=view&path%5B%5D=210&path%5B%5D=209>. Acesso em: jul. 2008.

\_\_\_\_\_ et al. **Sujeito & discurso**. São Paulo: Editora da PUC-SP, 1988b (Série Cadernos PUC – 31).

\_\_\_\_\_. A análise de discurso em suas diferentes tradições intelectuais: o Brasil. In: INDURSKY, Freda; LEANDRO FERREIRA (Org.) **Michel Pêcheux e a análise do discurso: uma relação de nunca acabar**. São Carlos: Claraluz, 2005. p.75-87.

\_\_\_\_\_. **A incompletude do sujeito**. E quando o outro somos nós. São Paulo: EDUC, p.9-16, 1988c. Série Cadernos PUC, 31.

\_\_\_\_\_. A leitura proposta e os leitores possíveis. In: ORLANDI, Eni Pulcinelli. **A Leitura e os Leitores**. Campinas: Pontes, 1998b. p.7 a 24.

\_\_\_\_\_. Discurso e argumentação: um observatório do político. **Fórum Lingüístico**, Florianópolis, n. 1, p. 73-81. jul/dez. 1988c.

\_\_\_\_\_. **A linguagem e seu funcionamento**. 4. ed. Campinas: Pontes, 1996b.

\_\_\_\_\_. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 3. ed. Campinas: Pontes, 2001b.

\_\_\_\_\_. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1988a.

\_\_\_\_\_. **Discurso e texto**: formulação e circulação de sentidos. Campinas: Pontes, 2001a.

\_\_\_\_\_. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis: Vozes, 1996a.

\_\_\_\_\_. **O que é lingüística**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

\_\_\_\_\_. Paráfrase e polissemia. A fluidez nos limites do simbólico. **RUA**: Revista do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade da Unicamp, Campinas, n. 4. 1988b.

\_\_\_\_\_. **Terra à vista!**: discurso do confronto: velho e novo mundo. Campinas: Cortez, 1900.

\_\_\_\_\_. Uma amizade firme, uma relação de solidariedade e uma afinidade teórica. In: ORLANDI, Eni Pucinelli. (Org). **Gestos de leitura**. 2 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997. p.7 -14

\_\_\_\_\_. A análise de discurso em suas diferentes tradições intelectuais: o Brasil. In: INDURSKY, Freda; LEANDRO FERREIRA (Org.) **Michel Pêcheux e a análise do discurso**: uma relação de nunca acabar. São Carlos: Claraluz, 2005. p. 75-88.

\_\_\_\_\_. O lugar das sistematicidades lingüísticas na análise do discurso. **Delta**, São Paulo: Educ, v. 10, n. 2, p. 295-307, 1994.

PAYER, Maria Onice. Memória de leitura e meio rural. In: ORLANDI, Eni Pulcinelli. **A Leitura e os leitores**. Campinas: Pontes, 1998. p.139-154.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A propósito de uma análise automática do discurso: atualização e perspectiva. In: GADET, Françoise e HAK, Tony. **Por uma análise automática do discurso**. Uma introdução a Obra de Michel Pêchux. Tradutores: Bethania S. Mariani et al. 3. ed. Campinas: Unicamp, 1997.

PÊCHEUX, Michel. A análise automática do discurso. In: GADET, Françoise.; HAK , Tony. (Org.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Unicamp. 1997a. p.61-161

PÊCHEUX, Michel. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Gestos de Leitura**: da história no discurso. Campinas: Unicamp, 1994. p. 55-66.

\_\_\_\_\_, Michel. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Trad. Eni Orlandi. 2. ed. Campinas: Pontes, 1997b.

\_\_\_\_\_, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica a afirmação o *óbvio*. Trad. Eni Orlandi. 2. ed. Campinas: Pontes, 1995.

- \_\_\_\_\_, Michel. Papel da memória. In: ACHARD, Pierre et al. **Papel da memória**. Campinas : Pontes, 1999. p. 40-57 .
- PETTER, Margarida. Linguagem, língua, lingüística. In: FIORIN, José Luiz (Org). **Introdução a Lingüística**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2005. p.11-23.
- PFEIFFER, Claudia Castellano. O leitor no contexto escolar. In ORLANDI, Eni Puccinelli (Org.). **A Leitura e os Leitores**. Campinas: Pontes, 1998. p. 87-104.
- PICANÇO, Deise Cristina de Lima. **Discurso, lingüística e história**: diálogos entre a lingüística e a teoria da história através da análise do discurso. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.
- PIETROFORTE, Antonio Vicente. A língua como objeto da Lingüística. In: FIORIN, José Luiz (Org.). **Introdução à lingüística**. São Paulo: Contexto, 2005. p.75-94.
- RODRÍGUEZ-ALCALÁ, Carolina. Em torno de observações para uma teoria geral das ideologias de Thomas Herbet. **Estudos da Linguagem**, Vitória da Conquista: Uesb, n.1, p.15-21, 2005.
- \_\_\_\_\_. Sentido, interpretação e história. O leitor no contexto escolar. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (Org.). **A Leitura e os Leitores**. Campinas: Pontes, 1998. p. 47 - 58.
- SANTANA , Bruna Carvalho. **Falla dos Pinhaes**, Espírito Santo de Pinhal, SP, v.1, n.1, p.171-183. jan./dez.2004.
- SCHONS, Carme Regina. **Adoráveis revolucionários**: produção e circulação de prática político-discursivas no Brasil da Primeira República, Tese ( Doutorado em Letras). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS. 2006
- SERRANI, S. **A linguagem na pesquisa sociocultural**. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Criticidade e leitura**: ensaios. Campinas: mercado das Letras. 1998.
- SILVA, Maria José Moraes da; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. A avaliação da compreensão em leitura e o desempenho acadêmico de universitários. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9, n. 3, p. 459-467, set./dez. 2004.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- SOUZA, Pedro de. A interpretação como permanente estado de intolerância. In: INDURSKY, Freda; LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina (Org.) **Análise do Discurso no Brasil**: mapeando conceitos, confrontando limites. São Carlos: Claraluz, 2007, p.381-390.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1997.

WEEDWOOD, Bárbara. **História concisa da lingüística**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2002.

YUNES, Eliane. Políticas públicas de leitura: modos de fazer. In: RETTENMAIER, Miguel e RÖSING, Tânia M. Kuchenbecker. (Org.) **Questões de leitura**. Passo Fundo: UPF, 2003. p.13-20.

ZOPPI FONTANA, Mónica Graciela. O real do discurso e suas materialidades. Simpósio II: O real da língua, do sujeito, da história e do discurso. **II SEAD**. Porto Alegre, 30 de outubro de 2007. Disponível em: [http://www.discurso.ufrgs.br/sead/textos/o\\_real\\_do\\_discurso.pdf](http://www.discurso.ufrgs.br/sead/textos/o_real_do_discurso.pdf). Acesso em: nov. 2008.

## ANEXOS

### Anexo 1

Leia o texto que segue:

#### **"Tropa de Elite" deveria ser obrigatório nas escolas**

O filme "Tropa de Elite" deveria ser obrigatório nas escolas. Mais do que a envolvente denúncia da banalização do mal no Brasil, na qual policiais e bandidos se transformam em animais e criminosos, o filme provoca uma reflexão sobre a responsabilidade individual.

O inocente consumidor de maconha, sentindo-se conectado com a natureza, ou com a leveza espiritual, ou o alto executivo que consome cocaína são apresentados também como sócios do tráfico – e com razão.

É fácil apenas culpar o governo, a polícia, os traficantes, e assim por diante. Mais difícil é nos culparmos – e, aí, está um dos problemas brasileiros. A culpa é sempre dos outros. Vejamos:

Muito mais do que as drogas, o que mais mata no Brasil é o álcool, uma das causas das cem mortes diárias e mais de 100 mil feridos por ano no trânsito. Nem os publicitários nem os veículos de comunicação que exibem os anúncios de cerveja, com sedutores apelos, se sentem minimamente responsáveis por essa tragédia. A culpa? Só do governo.

Um motoboy morre por dia apenas nas ruas da cidade de São Paulo (e mais 25 por dia ficam feridos). Isso porque contratam-se empresas irresponsáveis de entrega. Mesmo sabendo que já existe um selo de qualidade para motofrete. A culpa? Só do governo.

As pessoas emporcalham as ruas com lixo apenas porque não têm paciência de jogá-lo em algum lugar apropriado. Madames não se incomodam que seus cachorros façam das calçadas banheiros. A culpa? Só do governo, que não limpa as ruas.

O governo sobe os impostos sem parar assim como contrata novos funcionários públicos sem parar. Pouco se faz contra essa extorsão. Nem mesmo sabemos como o orçamento é feito. De quem é a culpa? Do governo.

Deputados, senadores, vereadores cometem crimes e fazem negociatas, mas pouco acompanhamos seus mandatos. Durante a campanha, preferimos o show do marketing à análise de propostas. Até nos esquecemos em quem votamos. De quem é a culpa? Dos políticos.

Não quero deixar, claro, de responsabilizar os governos. Mas apenas dizer que, num mundo civilizado, todos deveriam saber não só quais são seus direitos mas também seus deveres. Isso é o básico de cidadania, cuja discussão o filme, através da droga e da violência, lança com alto teor pedagógico --portanto, deveria ser obrigatório nas escolas.

É um bom debate para que saíamos dessa adolescência da cidadania, com muitos direitos e poucos deveres.

Assim como é obrigatório pensarmos que, no futuro, a droga não será um problema de polícia, mas apenas de saúde pública. Não sei se a repressão não acaba fazendo mais mal do que bem no combate ao vício.



**Gilberto Dimenstein**, 48, é membro do Conselho Editorial da **Folha** e criador da ONG Cidade Escola Aprendiz. Coordena o site de [jornalismo comunitário](#) da **Folha**. Escreve para a **Folha Online** às terças-feiras. **E-mail:** [palavradoleitor@uol.com.br](mailto:palavradoleitor@uol.com.br)

<http://www1.folha.uol.com.br/folha/pensata/gilbertodimenstein/ult508u336641.shtml14/10/2007>

*Proposta de escrita:*

A partir das idéias apresentadas no texto acima, exponha o seu ponto de vista para a seção “Opinião do leitor”, do site do Projeto Discurso, Mídia e Escola, [www.upf.br/interfaces](http://www.upf.br/interfaces), discutindo a proposta de Gilberto Dimenstein de tornar obrigatório o filme “Tropa de Elite” nas escolas. Favor enviar para o e-mail: [carne\\_regina@hotmail.com](mailto:carne_regina@hotmail.com).

Anexo 2

Leia o texto que segue:

**Como ganhar diploma de otário**

Infelizmente não causou escândalo relatório divulgado pelo governo federal que informa que, apesar do gigantesco desemprego, sobram centenas de milhares de vagas para funções qualificadas. Daria, na minha opinião, uma CPI.

O escândalo é o seguinte: gastam-se bilhões de reais, saídos dos cofres públicos, para manter programas de formação profissional de sindicatos patronais e de trabalhadores, sem contar os cursos mantidos pelos governos estaduais e municipais. A sobra de emprego revela que se deveria fazer uma profunda investigação nesses programas.

Enquanto isso se estimulam, com dinheiro público, bolsas para jovens cursarem faculdade, cujos alunos, uma vez formados, ficam longe do mercado. Será que precisamos de mais alunos em direito ou administração? Ou precisamos de técnicos em informática, logística ou exploração mineral?

O que o mercado está dizendo claramente é que o jovem teria mais chance de ganhar um emprego se fizesse um curso técnico ou tecnológico. Fazer um curso superior pode significar, em muitos casos, apenas o diploma de otário.

Preparei um material em meu site ([www.dimenstein.com.br](http://www.dimenstein.com.br)) sobre tendências e novos cursos profissionais. São Paulo começa a oferecer, dentro das escolas públicas, por exemplo, cursos técnicos à distância.



**Gilberto Dimenstein**, 48, é membro do Conselho Editorial da **Folha** e criador da ONG Cidade Escola Aprendiz. Coordena o site de [jornalismo comunitário](http://jornalismo.comunitario.com.br) da **Folha**. Escreve para a **Folha Online** às terças-feiras. **E-mail:** [palavradoleitor@uol.com.br](mailto:palavradoleitor@uol.com.br). Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/folha/dimenstein/colunas/gd121107a.htm>) 11/11/2007.

*Proposta de escrita:* A partir das idéias apresentadas no texto acima, exponha o seu ponto de vista para a seção “Opinião do leitor”, Projeto Redação Acadêmica, discutindo a proposta de Gilberto Dimenstein no texto **Como ganhar diploma de otário**. Favor enviar para o e-mail: [vandatutoria@hotmail.com](mailto:vandatutoria@hotmail.com).

Anexo 3

Leia o texto que segue:

## A lei não é seca

Crescem ataques contra a lei que inibe o motorista de beber e dirigir – alguns deles, com razão. Pessoalmente, temo que o excesso de rigor inviabilize sua aplicação. Também tenho dúvidas sobre a legalidade de exigir que alguém se submeta ao bafômetro. Em essência, porém, sou dos que apóiam a dureza contra os irresponsáveis do trânsito. Por isso, fico muito incomodado com o apelido "lei seca" – é um apelido tendencioso, abençoado por nós, jornalistas.

Fico incomodado por dois motivos:

1) Não existe nenhuma proibição à bebida. Mas apenas a se dirigir depois de bebida. É muitíssimo diferente da vivida pelos Estados Unidos. Erro, portanto, conceitual. Não tem nada a ver com aquela maluquice dos americanos.

2) Como aquela lei era, nos EUA, uma maluquice, o apelido lei seca estimula as ações e a desobediência.

Não sou moralista. Gosto de beber e, reconheço, aprecio aquela sensação de leveza que provoca uma dose a mais. Mas não apoiar essa lei é uma irresponsabilidade. Há tempos precisávamos de algo mais duro contra a matança no trânsito – e os comunicadores fazem um julgamento quando sustentam o apelido de lei seca.

Pode parecer um detalhe, mas não é.



**Gilberto Dimenstein**, 48, é membro do Conselho Editorial da **Folha** e criador da ONG Cidade Escola Aprendiz. Coordena o site de [jornalismo comunitário](http://jornalismo.comunitario.com.br) da **Folha**. Escreve para a **Folha Online** às terças-feiras. **E-mail:** [palavradoleitor@uol.com.br](mailto:palavradoleitor@uol.com.br) (<http://www1.folha.uol.com.br/folha/dimenstein/colunas/gd070708a.htm>) 04/07/2008.

*Proposta de escrita:* A partir das idéias apresentadas no texto acima, exponha o seu ponto de vista para a seção “Opinião do leitor”, Projeto Redação Acadêmica, discutindo a proposta de Gilberto Dimenstein no texto **A lei não é seca**. Favor enviar para o e-mail: [vandatutoria@hotmail.com](mailto:vandatutoria@hotmail.com).