

ERAM TANTAS VEZES OUTRAS HISTÓRIAS: A REPRODUÇÃO/TRANSFORMAÇÃO DO DISCURSO PEDAGÓGICO E A LEITURA POLISSÊMICA

Carolina Fernandes¹

Este trabalho insere-se no campo de pesquisas em Análise do Discurso (AD) que focalizam o discurso pedagógico e seu funcionamento com relação à prática de leitura. A base teórica dessa análise encontra-se em Michel Pêcheux (2010), principalmente em seu texto *Ler o arquivo Hoje*, em que apresenta a existência de uma divisão do trabalho de leitura construída sócio-historicamente, que separa os autorizados a ler e a interpretar daqueles a quem só cabe a reprodução das interpretações já produzidas. Essa divisão social do trabalho de leitura regula-se pela divisão social de classes e é uma reflexão teórica apropriada por Eni Orlandi para tratar do discurso pedagógico e dos processos discursivos na escola brasileira.

Orlandi (2009) analisa o discurso pedagógico dentro da conjuntura social do regime militar. Em um texto escrito em 1978, Orlandi (ibidem, p. 15) conclui que: “o discurso pedagógico *tal qual ele se apresenta atualmente*, se caracteriza como um *discurso autoritário*”. O discurso autoritário diz respeito à contenção da polissemia e à interdição de sentidos em favor do efeito de sentido único e se distingue de outros dois tipos de discurso: o lúdico e o polêmico. O discurso lúdico, para Orlandi, é aquele em que a polissemia está aberta, não há o controle dos sentidos; já, no discurso polêmico, há uma disputa pelos sentidos e a polissemia é controlada, mas não freada como no discurso autoritário. O modo de funcionamento do discurso autoritário relaciona-se a essa divisão do trabalho de leitura percebido por Pêcheux (op. cit.), onde, de um lado, está o professor como detentor do saber e, de outro, o aluno como receptáculo desse saber.

¹ Doutora em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, professora Adjunta do Curso de Letras e do curso de Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa, UNIPAMPA, campus Bagé.

Nessa perspectiva, Orlandi (op. cit, p. 17) observará que: “mais do que informar, explicar, influenciar ou mesmo persuadir, ensinar aparece como *inculcar*”. Inculcar significa fazer valer um saber como um discurso verdadeiro e imutável que deve ser reproduzido sem contestação. E, nesse modo de ver, o ensino é mera reprodução da ideologia dominante. Segundo Pêcheux (2010, p. 144), a *transformação* deve ser realizada nos próprios Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE), dentre eles a escola, uma vez que estes constituem “a sede e as condições ideológicas da transformação das relações de produção (isto é, da revolução, no sentido marxista-leninista). *Daí a expressão ‘reprodução/transformação’*”. A teorização dos meios de transformação ou “revolução” começa por questionar a evidência subjetiva e de sentido, a contestar a autonomia do sujeito consciente, tido como dono do seu dizer, e a transparência da linguagem. Esses questionamentos nos fazem pensar a linguagem a partir de processos metafóricos que envolvem a paráfrase (reprodução de sentidos) e a polissemia (produção de vários sentidos), considerando o par reprodução/transformação das relações de produção de sentido.

A linguagem como efeito metafórico nos permite observar o sentido em sua movência na pulsação da palavra entre sua origem no *non-sens* e o *deslizamento* de sentido que possibilita a significação (Pêcheux, [1975]/2009). Neste trabalho, proponho uma discussão sobre a prática de leitura na escola, com o propósito de desvelar a evidência da leitura meramente parafrástica e da linguagem transparente. Em AD, a leitura é vista como a desconstrução do texto por parte de um sujeito leitor (INDURSKY, 2001), um ato singular e ao mesmo tempo social de produção de sentidos; por isso, não se reconhece uma única leitura como a verdadeira, mas possibilidades de leitura, o que Orlandi (2009) caracterizou como *leitura polissêmica* e Pêcheux (2010) chamou de *leitura interpretativa*. Assim, a leitura e o gesto de interpretação são passíveis de deslizos, pois os sentidos nunca são evidentes e jamais se fecham nos processos de significação.

Sendo assim, estamos em consonância com Orlandi (2002), quando afirma que o dizer é aberto e o sentido está sempre em curso, por isso nosso objeto teórico é o “discurso” que significa o sentido em curso. Com base em tal afirmativa, percebemos que, no discurso pedagógico escolar, essa especificidade da língua não é considerada, uma vez que, funcionando como discurso autoritário próprio do

sistema de ensino como um AIE, o que existe é a contenção dos sentidos em uma tentativa de controle do saber e do sujeito. Há, portanto, uma distorção do trabalho de leitura e interpretação, que é visto apenas como uma “transmissão de conhecimento”, que deve ser “adquirido” pelo aluno tal e qual foi “transmitido” pelo professor, o que implica a mera repetição.

Segundo Assolini (2008, p.82), com base em Pêcheux (2010), “o direito à interpretação (à leitura) é sócio-historicamente distribuído, uma vez que, do ponto de vista das formações sociais, as instituições regem as (im)possibilidades de interpretação”. E percebendo a escola como uma instituição reguladora dos sentidos legitimados, apropria-se da leitura como o meio de garantir a manutenção desses sentidos, produzindo o efeito de verdade, de naturalização de certas formações discursivas.

Em pesquisa que desenvolvi sobre os livros de imagens, observei que, mais que as lacunas deixadas pela opacidade das palavras, as lacunas da opacidade da imagem favorecem a instauração do discurso lúdico e a emergência da polissemia e da autoria na leitura realizada em aula. Isso ocorre porque a imagem, por sua forma não-linear, exige do leitor a produção do efeito de unidade necessário para que o significante visual produza sentido. Sendo assim, vejo que a leitura de livros de imagens, em qualquer que seja o nível escolar, é uma prática pedagógica que contribui para a assunção à posição-autor por parte do sujeito-aluno. Para ilustrar minha pesquisa, neste trabalho analiso diferentes gestos de leitura do livro de imagens *Branca*, da ilustradora pernambucana Rosinha Campos, realizados por alunos do Ensino Fundamental.

Ao receber o livro de imagens nas mãos com a tarefa de lê-lo, alguns alunos estranharam o material textual contestando: “mas, professora, aqui não há nada para ler”. Esse estranhamento dos alunos deve-se ao imaginário de texto construído sócio-historicamente e legitimado pelo Discurso Pedagógico Escolar tradicional que evidencia o texto escrito como sendo o texto verbal e, por ser verbal, é que podemos estudá-lo nas aulas de LP como amostra de uso da linguagem padrão escrita. Dessa forma, o primeiro deslocamento de sentidos é propor a leitura do livro de imagens como um texto, e desestabilizar a evidência do conceito de texto.

O segundo passo de desconstrução das “verdades” inerentes à prática de leitura na escola é deslocar o próprio conceito de leitura. A leitura não mais como a decodificação da linguagem verbal, ou de qualquer outra linguagem. Desfazer esse imaginário da leitura do texto verbal também serve para evitar a decodificação da imagem, sendo que, diante da linguagem visual, ainda se pergunta pelo sentido que o desenhista/pintor/fotógrafo pretendeu com aquela imagem, qual seria a maneira “correta” de ler suas linhas, suas cores. Não há um modelo de leitura para a imagem, não há um signo visual que exprima uma única possibilidade de sentido, a imagem é opaca, sua sintaxe fluida joga com o visível e o invisível (FERNANDES, 2013).

Sobre a leitura da narrativa visual *Branca*, obtive o registro de diferentes gestos de interpretação, alguns que se contrastam, como o texto em que a ovelha queria ser nuvem e percorreu seu sonho até a frustração e morte; outros que consideram que há mais de uma ovelha em virtude da forma material como a personagem é retratada nas páginas contínuas do livro; outra leitura traz a ovelha como sendo muito solitária, então ela queria fazer amizade com os pássaros e as nuvens, entre outras leituras.

A seguir, apresentamos a sinopse do livro encomendada pela editora à escritora e ilustradora Angela Lago, e que foi divulgada nos sites das livrarias em uma tentativa de dar um caminho aos sentidos da obra:

Texto 01

Branca é uma ovelha que quer ser nuvem. Ela tenta alcançar seu sonho várias vezes, de diversas formas, utilizando as mais incríveis artimanhas. Até que consegue, mas, quando enfim atinge seu objetivo, deixa de ser ovelha... para sempre. Apenas com lindas ilustrações, Branca conta uma história de perseverança e determinação, que vai além dos limites da vida e da morte.

Observando as imagens do livro, percebemos que a sinopse materializa o gesto interpretativo de que a ovelha sonhava em ser nuvem, e está determinada a realizar esse sonho, entretanto sua obstinação a leva à morte, por suicídio ou descuido. Esse gesto interpretativo acaba circulando como uma leitura legitimada para o livro *Branca*, porém não podemos considerar essa como a única possibilidade

de leitura para a sequência de imagens do livro, visto que sua materialidade opaca em nada assegura a leitura de que a personagem desejava ser nuvem e que ela teria morrido no final da narrativa. As leituras a que tive acesso durante a pesquisa com alunos do Ensino Fundamental desvendam a evidência do sentido de morte e mostram que são várias as possíveis interpretações para essa narrativa visual. Nesta apresentação, irei contrastar dois registros de leitura da obra a fim de dar visibilidade à leitura polissêmica.

Texto 02

Num belo dia de sol, pássaros voavam pelo céu azul. Admirando a beleza do dia, estava uma ovelha deitada no verde pasto. No dia seguinte, a ovelha, no belo jardim de margaridas, tentou voar como os pássaros, mas ela não conseguiu.

No outro dia, ela tentou novamente voar no céu que parecia cor de rosa, mas acabou caindo no gramado. Então teve uma ideia, encheu balões coloridos e os amarrou na cintura para voar. Porém, novamente a ovelha caiu. Caminhando pelo gramado, ela viu algumas pedras, eram diferentes umas das outras, algumas eram ovais. Ela procurou achar a maior de pedra de todas e quando a encontrou subiu em seu topo.

Lá de cima a ovelha ficou tão perto do céu que conseguia alcançá-lo. E pelo céu azul, a ovelha terminou seus dias. Lá ela encontrou nuvens branquinhas como ela.

Nesse primeiro texto, percebemos que o sujeito-leitor é afetado de tal forma pela coloração das imagens que imprime adjetivos ao ambiente descrito: “belo dia de sol”, “céu azul”, “verde pasto”, “belo jardim de margaridas”, “céu que parecia cor de rosa”, “nuvens branquinhas”. O encantamento do leitor com as formas arredondadas como a das pedras e com o colorido das imagens o faz produzir um efeito poético no modo como escreve seu gesto de interpretação da narrativa visual. Nem mesmo a interpretação de que a ovelha teria morrido ao se jogar de um penhasco produz um efeito melancólico: “E pelo céu azul, a ovelha terminou seus dias. Lá ela encontrou nuvens branquinhas como ela”. A união da ovelha com o céu e as nuvens “branquinhas” desfazem o efeito negativo da morte, ela teria, enfim, realizado seu desejo, estaria agora feliz.

Já o segundo texto se afasta totalmente do sentido de morte.

Texto 03

Era uma vez uma ovelha chamada Branca. Ela era tão "arteira" que vivia caindo no chão. Um dia ela foi pular para pegar os pássaros e caiu de novo se machucando feio. Mas ela não desistiu de pegar os pássaros, e foi caindo cada dia um tombo mais feio.

Em uma de suas tentativas, ela caiu no meio do mato, arranhou-se toda e desmaiou. Ela ficou ali por horas, desmaiada até que ao acordar ela não viu mais nenhum pássaro voando no céu. Então, desorientada, ficou se indagando: "onde estão os pássaros? Será que eles fugiram de mim?".

Mas, como Dona Branca era muito "arteira", ela continuou a se aventurar, pulando a cerca com suas amigas ou se pendurando em balões. Certa vez um balão estourou e ela caiu na grama e foi rolando até as pedras até que encontrou uma pedra bem grande.

No topo dessa pedra, ela podia ver o céu mais de perto e ficou imaginando que as nuvens eram suas amigas que estavam no céu.

“Arteira” é a forma regional de falar de uma menina travessa. Fazer “arte”, no Rio Grande do Sul, é fazer travessuras. Aqui já percebemos as condições de produção dessa leitura, de um sujeito-leitor ainda muito próximo da infância em cujo discurso ainda faz ressoar os alertas dos pais de que menina “arteira” pode se machucar. A denominação Dona Branca também lembra os contos e cantigas infantis que dizem, por exemplo, a Dona Aranha, a Dona Baratinha etc. Diferente do gesto de interpretação anterior, em que a morte ainda parece uma possibilidade de leitura para “o término dos seus dias”, nesse texto, a ovelha apenas observa as nuvens e imagina que as nuvens fossem suas amigas ovelhas. A polissemia também é produzida na interpretação sobre o sonho da personagem: ora ela quer voar como os pássaros, ora ela quer é fazer amizades, ora ela quer pegar os pássaros; porém, em nenhuma leitura dos alunos, obtive a mesma interpretação da sinopse encomendada pela editora de que a ovelha queria ser nuvem, ela pode ter se transformado em nuvem em algumas leituras, mas porque ser nuvem era um modo de ela voar como os pássaros.

Esses dois gestos de interpretação do livro Branca nos mostram que a leitura da imagem não segue um “programa” prévio como pensava Davallon (1999), mas move-se por fronteiras de distintas formações discursivas, fazendo surgir outras imagens, outras ovelhas, outras formas de ler eventos cristalizados como a morte. Esses gestos de interpretação singulares assentam a instauração de um gesto de autoria, mostrando que os sujeitos-alunos se desvencilharam do logicamente

estabilizado e promoveram uma abertura nos cercos do discurso pedagógico autoritário. Isso só é possível quando o professor também assume a postura de autor de sua prática pedagógica e permite a instauração de um discurso lúdico em detrimento do discurso autoritário.

Assumir um discurso lúdico no espaço discursivo pedagógico é a proposta de Assolini (2013) para o rompimento com o discurso autoritário, e penso ser a leitura do livro didático uma atividade pedagógica que emerge desse discurso, uma vez que, para ler o livro de imagens, é preciso, como afirma a autora (ibidem, p. 42), que os alunos se insiram “em formações discursivas que lhes permitam inaugurar sentidos, a partir de seu interdiscurso, possibilitando-lhes deslocá-los para outras zonas de significação, para outros espaços nos quais possam ser (res)significados”, assim como ocorre com as leituras analisadas. A partir das análises do processo de leitura do livro de imagens *Branca*, da ilustradora Rosinha Campos, vimos que assumir um discurso lúdico em sala de aula instaura condições favoráveis de leitura e escrita, visto que permite o aluno deslocar-se de sua posição de sujeito-escrevente, o “fazedor de tarefas”, e se constituir no texto enquanto autor.

Por fim, entendo que, o trabalho pedagógico em torno dos livros de imagens é uma alternativa pedagógica válida para a prática de leitura em sala de aula que possibilita o rompimento com o logicamente estabilizado do imaginário de texto fechado e leitura decodificadora, assim como com o discurso autoritário que renega ao aluno seu direito de palavra. Essas rupturas só são viáveis se nós, enquanto formadores e educadores, soubermos nos deslocar desse lugar confortável de “agentes do *savoir-faire*” e permitirmos que o sujeito-aluno também se coloque no lugar de quem pode produzir conhecimentos. Somente dessa forma podemos promover a “transformação” a que tanto aspiramos.

REFERÊNCIAS

ASSOLINI, Filomena Elaine. P. Discurso pedagógico escolar: condições de produção, interpretação e emergência da autoria. In: TFOUNI, Leda V (Org.). *Múltiplas faces da autoria*. Ijuí: Editora Unijuí, 2008, p. 81-100.

_____. O discurso lúdico na sala de aula: letramento, autoria e subjetividade. In: ASSOLINI, F. E. P.; LASTÓRIA, A. C. (Orgs). *Diferentes linguagens no contexto escolar: questões conceituais e apontamentos metodológicos*. Florianópolis: Editora Insular, 2013, p. 33- 52.

CAMPOS, Rosinha. *Branca*. São Paulo: Paulinas, 2004.

DAVALON, Jean. A imagem, uma arte de memória? In: ACHARD, Pierre et al. *Papel da memória*. São Paulo: Pontes, 1999, p. 11-32.

FERNANDES, Carolina. *A resistência da imagem: uma análise discursiva dos processos de leitura e escrita de textos visuais*. Tese de doutorado, PPG letras, UFRGS, Porto Alegre, 2013.

INDURSKY, Freda. Da heterogeneidade do discurso à heterogeneidade do texto e suas implicações no processo de leitura. In: ERNEST, Aracy & FUNEK, B. Susana. *A leitura e a escrita como práticas discursivas*. Pelotas: EDUCAT, 2001, p.27-42.

ORLANDI, Eni. P. (1984). *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 5 ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2009.

_____. *Análise de Discurso: princípios & procedimentos*. São Paulo: Pontes, 2002.

PÊCHEUX, Michel. (1975). *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 4 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

_____. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, Eni et al. (orgs). *Gestos de leitura: da história no discurso*. 3 ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2010, p. 55-66.