

A IMAGEM DA LEITURA E A LEITURA DA IMAGEM: A CONTRIBUIÇÃO DA ANÁLISE DE DISCURSO PARA A ASSUNÇÃO DA AUTORIA NAS AULAS DE INTERPRETAÇÃO DE TEXTO

THE IMAGE READING AND READING THE IMAGE: THE DISCOURSE ANALYSIS' CONTRIBUTION FOR THE ASSUMPTION OF THE AUTHORSHIP IN THE TEXT INTERPRETATION CLASSES

Carolina Fernandes *

RESUMO: Neste texto, proponho uma discussão, com base na Análise de Discurso de vertente materialista, sobre a prática de leitura na escola com o propósito de desvelar a evidência do imaginário de texto e de leitura cristalizados em torno da literalidade da linguagem verbal e apresentar uma alternativa para a promoção da autoria em atividades de leitura e escrita na escola. Para isso, analiso diferentes gestos de leitura e de interpretação do livro de imagens *Branca*, da ilustradora e escritora Rosinha Campos, realizados por alunos de sétimos e oitavos anos do Ensino Fundamental. Esses diferentes gestos de interpretação revelam a opacidade da imagem e a possibilidade da polissemia na leitura, o que também permite aos alunos compreender o livro de imagens como um texto passível de leitura e de diferentes interpretações. A partir das análises, busco mostrar que a prática de leitura do livro de imagens em diferentes níveis de escolaridade pode ser uma alternativa pedagógica para a promoção da autoria já no processo de leitura, visto que permite a leitura polissêmica em aula e a tomada da posição de autor por parte do sujeito-aluno.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura polissêmica. Imagem. Discurso lúdico. Interpretação. Autoria.

ABSTRACT: In this paper, I propose a discussion based on the Discourse Analysis' materialistic aspect about the reading practice at school in order to uncover the evidence of the text and the reading imaginary crystallized around the verbal language literalness and present an alternative for promoting authoring in reading and writing activities at school. For this, I analyze different reading and interpretation gestures of

* Professora Adjunta da Universidade Federal do Pampa; Doutora em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: carolinafernandes@unipampa.edu.br.

the picture book *Branca* - by the illustrator and writer Rosinha Campos - performed by students of the 7th and the 8th grades of elementary school. These different interpretation gestures reveal the opacity of the image and the possibility of polysemy in reading, which also allows students to understand the picture book as a text open to reading and interpretation. From the analysis, I try to show that the practice of reading the picture book at different education levels may be a pedagogical alternative for the promotion of the authorship already in the reading process, as it allows the polysemic reading in class and the author position taking by the subject-student.

KEYWORDS: Polysemic reading. Image. Playful discourse. Interpretation. Authorship.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Neste texto, proponho uma discussão na perspectiva discursiva sobre a prática de leitura na escola com o propósito de desvelar a evidência do imaginário de texto e de leitura cristalizados em torno da literalidade da linguagem verbal e apresentar uma alternativa para a promoção da autoria em atividades de leitura e escrita. Para isso, analiso diferentes gestos de leitura do livro de imagens *Branca*, da ilustradora e escritora Rosinha Campos, realizados por alunos de sétimos e oitavos anos do Ensino Fundamental de duas escolas públicas da região metropolitana de Porto Alegre, RS.

Como suporte teórico para as análises, a Análise de Discurso de vertente materialista apresenta-se como a principal referência, visto que a definição do seu objeto teórico, o *discurso*, como efeito de sentido entre interlocutores (PÊCHEUX, 1997), permite a abordagem da linguagem e do texto no seu aspecto simbólico e material, o que significa podermos ultrapassar as amarras do sistema linguístico e incorporar a exterioridade, bem como considerar outras materialidades significantes, como a imagem.

A partir das análises, busco mostrar que, por meio de um discurso pedagógico lúdico, a prática de leitura do livro de imagens pode ser uma alternativa pedagógica para a promoção da autoria já no processo de leitura. Essa postura teórica incita que a leitura seja considerada um processo polissêmico de construção, e não apenas de reprodução, dos sentidos. Seguindo Assolini (2013, p. 44), entendo que “ocupar a posição de autor é, assim, ter direito ao exercício da palavra, quesito essencial para a formação de sujeito-cidadão, que responde pelo seu dizer”. Ocupar a posição de autor já no processo de leitura significa compreender o texto ao mesmo tempo em que o sujeito se inscreve em sua leitura, desvelando a evidência da linguagem no próprio processo da constituição de seus efeitos. Dessa forma, compreendemos juntamente com Indursky (2001) que os sujeitos-leitores (alunos) podem deslocar os sentidos do texto, produzir significações não esperadas e, assim, participar da construção efetiva do conhecimento.

POR OUTRO IMAGINÁRIO DE TEXTO

Barthes e Compagnon (1987, p. 152) explicam que se encontra em *Institutio oratoria*, de Quintiliano (1540), a primeira ocorrência da palavra *texto*, originado do termo latino *textura* que era o particípio passado do verbo *texere*, cujo significado é *tecer*. A referência ao verbo *tecer* diria respeito às “relações entre as partes de uma obra” (loc. cit.), a costura entre as palavras, o entrelaçar das frases pensadas pelo autor como se fossem fios, tecendo uma superfície plana, sua “textura”. Essa definição conduz a um imaginário de texto escrito em linguagem verbal que corresponde à expressão do pensamento. Nele as frases são organizadas de modo que o todo homogêneo produza um efeito de início, meio e fim. O texto tornou-se desde a antiguidade clássica a possibilidade de registro e documentação do pensamento de seu autor. Investida do poder de perpetuação do dizer, a palavra *textus* surge em um mundo judaico-cristão que julgava possuir “as tábuas da lei ‘escritas pela mão de Deus’” (ibid., p. 153), assim o texto se torna objeto sagrado e inviolável. O verbo é imposto com poder de salvação ou mesmo de condenação (como nas inquisições). Nessa época, o significado de *textus* ainda oscilava entre o nível simbólico e seu aspecto material ao ponto de *textus* equiparar-se ao códice, antigo formato do livro. O texto era, portanto, aquilo que continha os dizeres, e, aquilo em que se dava a ler um dizer, seu suporte. A Análise de Discurso (AD), assumindo uma perspectiva materialista da linguagem, não ignora o aspecto material dos sentidos tampouco sua especificidade. Ao definir o objeto de estudo da AD como sendo “efeito de sentido” entre interlocutores, Pêcheux (1997, p.82) já permite o desvio da materialidade linguística, abrindo para outras formas de materialização discursiva. É justamente em virtude do simbólico que a AD não se restringe à língua, visto que os “sentidos não se sustentam apenas pela palavra”, estes são “produzidos sócio-histórica-ideologicamente” (NECKEL, 2010, p. 30).

O próprio fundador da Análise do Discurso (outrora automática, AAD) alertava para a emergência de se investigar materialidades discursivas que não são propriamente linguísticas ao alertar sobre a falta de uma “*teoria do gesto como ato simbólico*” (PÊCHEUX, 2009, p.78). Analisando o discurso de um parlamentar, Pêcheux (ibid.) conclui que não é suficiente analisar a materialidade linguística desse discurso, que há outras materialidades igualmente ideológicas que influem no processo discursivo como a manifestação gestual do auditório que interfere no modo como fala o orador. Esses “gestos no nível simbólico” como sugere o filósofo (2009) não podem ficar incólumes ao analista. Portanto, assim como a materialidade linguística, os gestos e as imagens podem se tornar material de estudo.

A concepção materialista da linguagem abre espaço para a investigação de outras formas de manifestação do discurso, tomando a imagem ou os gestos como materialidades do efeito de sentido e não apenas como signos atuantes em um sistema como o vê a Semiótica, teoria tradicional na Linguística para a análise do não verbal. Ao assumirmos a perspectiva da Análise do Discurso na abordagem dos textos escritos

apenas por imagens, estamos nos afastando da ideia de que a imagem transmite uma mensagem, como se fosse um código, mas que é, assim como a língua, opaca e possibilita diversas leituras. Essa perspectiva materialista da linguagem substitui a noção de *texto* como tessitura do verbal por “espaço significante”, visto que texto em AD é percebido como a textualização do discurso que pode se efetuar por meio de imagens, gestos, sons, ou palavras como propõe Orlandi (2008, p. 89):

Se texto é, como dissemos, a unidade de análise afetada pelas condições de produção e pela memória, ele é, para o analista, o lugar da relação com a representação física da linguagem, onde ela é som, letra, espaço, dimensão direcionada, tamanho - material bruto – mas é sobretudo espaço significante (ORLANDI, 2008, p. 89).

Na perspectiva discursiva, diferente da Semiótica que transporta todo tipo de “código” ao verbal para que o texto faça sentido, é importante compreender a especificidade de cada materialidade textual, entendendo que:

Os diferentes materiais e as diferentes superfícies determinam diferentes relações com/ de sentidos. Escrito, ou oral, letra ou sinal, superfície plana ou multidimensional, parede, papel, faixa, letreiro, painel, corpo. Textura, tamanho. Cor, densidade, extensão, tudo significa nas formas de textualização, nas diversas maneiras de formular (ibid., p. 205).

No caso do livro de imagem, o corpo do texto é o objeto de experimentação do artista visual. A textualidade é trabalhada por meio da combinação de cores e formas, de perspectiva, de luminosidade, de tonalidade. Esse entrelaçamento de significantes visuais compõe a *textualidade* do texto. E textura no livro de imagem ganha outra conotação que a de tecido, ela é a própria imagem que apela aos sentidos (percepção dos objetos exteriores). Assim, a textura é, antes de tudo, sensação, depois significação. É como defende o filósofo alemão Baumgarten, afirmando que a Estética diz respeito tão somente aos sentidos e não à razão (apud NECKEL, 2010, p. 119). Esse é o modo de operar da textualidade do texto de fruição, produzindo sensações. Os textos que fruem são “aqueles que fazem vacilar as bases históricas, culturais [...], faz entrar em crise sua relação com a linguagem” de acordo com Barthes (2008, p. 20-21), ou seja, subvertem a textualidade convencional, rompem com as regras de organização dos parágrafos, de seu encadeamento, da relação entre os dizeres na superfície textual.

A partir do funcionamento do texto de fruição, percebe-se que a textura está amarrada à natureza da materialidade sensível e faz deslocar a própria concepção de texto como tecido construído por fios de palavras para tecido de imagens. A textura é, no livro de imagens, *um recurso de sua textualidade*. Ao reconhecermos a singularidade dessa materialidade, é preciso estabelecer um observatório de análise específico para a análise do discurso nela materializado, visto que seu gesto de escrita implica em um gesto de leitura diferente daquele do texto verbal. Ler imagem é diferente de ler composições frasais, visto que, na leitura do texto verbal, os olhos percorrem as letras em sua linearidade, já com a imagem há a dispersão da visão, os olhos podem se fixar em

um detalhe da montagem visual apenas, como podem em nada se fixar. Um texto de fruição também quer fazer a leitura fruir, e para que isso ocorra os sentidos não podem ser regulados ou direcionados pelo professor, é nesse ponto que a leitura polissêmica aparece como possibilidade de trabalho em sala de aula.

POR UM OUTRO IMAGINÁRIO DE LEITURA

Com a noção tradicional de texto definida pela tessitura dos signos verbais pensados pelo autor, a leitura é vista como o processo pelo qual se decifram os signos escritos para atingir as ideias de quem os escreveu. Explicam Barthes e Compagnon (1987) que a etimologia da palavra *leitura* indica o ato de soletrar, de decifrar códigos. Assim, a leitura é entendida como uma “técnica de decifração” que cristaliza o sentido literal como sendo a única possibilidade de gesto interpretativo. Os autores (ibid.) ainda observam que sendo a leitura uma técnica, esta comporta uma aprendizagem, então se faz necessário uma pedagogia para seu ensino.

Na Idade Média, foram elaborados exercícios pedagógicos em torno de textos sagrados com o intuito de melhor atender aos anseios da doutrina religiosa. Essa pedagogia medieval estendeu-se até o século XIII e difundiu certas atividades fundadas na lógica, tais como: *lectio*, *quaestio*, *disputatio* e *determinatio*. O primeiro exercício, a *lectio* consistia em uma atividade mnemônica de recitação e reprodução dos sentidos literais semelhante às atividades escolares de leitura coletiva em que se treinam as pausas e expressão da pontuação. Para Haroche (1992, p. 72), esse exercício pedagógico constituía um meio não discursivo de assujeitar o indivíduo através de “processos comportamentais e mnemotécnicos”, visto que não há interpretação do texto, apenas a repetição mnemônica que exercitava a dicção perfeita digna do caráter sagrado do texto.

O sujeito só começará a exercer a função de leitor com a *quaestio*, mesmo assim de modo formal. Diante de uma frase não muito clara, o sujeito pode questionar, entretanto, para sua questão, deve haver apenas uma resposta aceitável. Lia-se com o propósito de se atingir a Verdade, o texto era incontestável, não havia contradições. Se fossem identificadas falhas, estas eram do sujeito que, como autor, falhava em não ser suficientemente claro ou, como leitor, falhava no desempenho de sua compreensão. As diferentes interpretações eram julgadas no método *disputatio* que indicava a validade destas conforme a relevância de seus autores. A contradição é apagada da estrutura da língua, ficando como consequência da desigual competência interpretativa dos sujeitos (HAROCHE, op. cit.). Dando sequência à *disputatio*, o mestre é quem dá a palavra final sobre a validade das interpretações, ele o faz por meio da *determinatio*, que consiste em atribuir um sentido único, literal e absoluto ao texto, excluindo quaisquer outras possibilidades que possam vir a prejudicar a “inefabilidade da Santa Escritura”, como menciona Haroche (ibid., p. 75).

De acordo com Haroche (1992), escrever e ler são as formas mais eficazes de submissão ao Estado, é assim que o ensino formal se constitui nos termos althusserianos como um Aparelho Ideológico de Estado, interpellando os indivíduos em sujeitos aparentemente “livres”. A autora ainda observa que “pelo viés da transparência, o poder procura tornar o sujeito ‘sem defesa’, procura disciplinar e normalizar sua subjetividade” (ibid., p. 21), por isso é preciso “controlar” os sentidos, frear a interpretação, impondo a *transparência da linguagem* como natural.

Essa concepção de linguagem transparente acabou sendo reforçada no ensino através das contribuições da linguística formal. Adotando a perspectiva funcionalista da linguagem, Roman Jakobson (2008) passa a entender a língua como sendo um código, comum aos falantes da mesma comunidade, e a fala representaria a mensagem a ser transmitida pelos falantes daquele código. Assim, ele introduz, no campo dos estudos linguísticos, o sujeito falante, a fala e o contexto de comunicação. Segundo seu esquema, Jakobson (ibid., p. 123) postula que todo ato de comunicação verbal envolve um remetente que envia uma mensagem, ou informação, ao destinatário por meio de um contato (canal físico: conversa face a face, carta, telefonema etc.). Para que essa transmissão seja eficaz, o autor salienta que o código utilizado para produzir a mensagem seja comum entre os dois falantes, isto é, se um falar apenas português e o outro inglês não irão se entender². A teoria da comunicação de Jakobson permite compreender o texto como uma mensagem transmitida de autor para leitor, e, por meio dele, o remetente (autor) teria maior liberdade na combinação dos elementos significativos³.

Embora tenha ajudado a flexibilizar o ensino de escrita e leitura aliando ao sentido denotativo o sentido conotativo (sobretudo nos textos literários), a perspectiva funcionalista contida nos esquemas comunicacionais de Jakobson (2008) acabou mantendo a ideia de que há um sentido no texto a ser “desvendado” pelo leitor, esse sentido (privilegiadamente literal) passa a ser tratado em termos de “mensagem”. “Qual é a mensagem do texto?” essa questão envolve qualquer trabalho de interpretação no campo pedagógico. Não mais a *lectio*, nem mesmo a *dispositio*, mas a busca pela mensagem do autor do texto é o método que passou a guiar os manuais escolares. O esquema comunicacional de Jakobson é deliberadamente transportado para estudar os procedimentos de escrita e leitura, colocando o autor na fonte da produção da mensagem e o leitor na recepção desta mensagem. Para haver compreensão da mensagem, o leitor deve compartilhar o mesmo código (sistema de signos) que o autor e entender o contexto de que trata o texto (mensagem). Outros fatores externos podem prejudicar a recepção da mensagem, entretanto, se o autor foi suficientemente claro em sua escrita, a mensagem só pode ser compreensível.

² Outro fator a ser compartilhado pelos falantes é o contexto, este deve ser compreensível para ambos, pois, se um está falando de algo e o outro não sabe do que se trata, a mensagem é inválida. Além disso, o canal de transmissão não pode sofrer interferências, por exemplo, ruídos na linha telefônica, o que impossibilita a compreensão da mensagem.

³ Jakobson (/2008, p. 47) forjou o par liberdade/coerção para falar da “escala ascendente de liberdade”, isto é, nas unidades menores, a liberdade de composição, por exemplo, de transpor fonemas em palavras, é nula, mas, após certo nível da frase, o falante teria maior número de possibilidades de composição dos sintagmas que formariam o texto.

Com o deslocamento proporcionado por Jakobson, tornando a língua um código e a fala uma mensagem dirigida de um emissor a um receptor, a visão sobre a linguagem se volta para a comunicação. Tudo comunica. Aprendemos a ler e a escrever para nos comunicar. Essa tendência funcionalista acaba atingindo – mesmo que mal compreendida – o ensino no Brasil. A Língua Portuguesa, como componente curricular do Ensino Fundamental, ganha o rótulo “Comunicação e Expressão”, frisando que o ensino da língua estava pautado na linguagem enquanto “instrumento de comunicação” (LDB, 1996). Nessa conjuntura, os materiais didáticos perdem a erudição das letras clássicas e passam a apostar na leitura de textos do cotidiano como notícias jornalísticas, crônicas e textos publicitários. Os livros didáticos foram os principais divulgadores da visão funcionalista, apresentando o texto como uma mensagem codificada (escrita) por um autor que a envia (passa à leitura) a um receptor, o leitor, que deve decodificar o código utilizado pelo autor para compreender a mensagem. Assim, é vista a interpretação no discurso pedagógico, como o desvendar do que o “autor intencionou dizer”. Esse discurso pedagógico tradicional (DPE), conforme Orlandi (2009), funciona como um *discurso autoritário*, em que o professor (apoiado nos livros didáticos) tudo sabe e “transmite” ao aluno, que nada sabe. O professor teria o papel de regulador dos sentidos para direcionar o aluno à “aquisição do conhecimento”. Assim, a ideia de “transmissão de conhecimento” também se apoia nessa perspectiva instrumentalista da linguagem. Todo texto guardaria uma mensagem, que deveria ser desvendada pelo leitor, seria um bom leitor aquele capaz de decifrar essa mensagem.

Ao tratarmos de textos como os publicitários, entra em cena a imagem como objeto de leitura contaminado pela “codificação/decodificação” de mensagens. Os estudos sobre imagem nos campos da arte e da comunicação consideram a imagem como uma mensagem visual, de acordo com o que afirma Joly (2006, p. 45): “Quer ela seja expressiva ou comunicativa, pode-se admitir que uma imagem constitui sempre uma *mensagem para o outro*, mesmo quando este outro é o próprio autor da imagem”. No universo da imagem publicitária, o autor buscaria sempre, por meio da manipulação visual, persuadir o consumidor, levá-lo a consumir um produto, um serviço ou uma ideia. Para a Semiótica, identificar o destinatário da mensagem visual seria um passo para melhor compreender as intenções do autor da imagem. No final da década 1970, cunha-se o termo “leitura de imagem” sob os fundamentos da teoria de Gestalt e da Semiótica peirciana, que reforçam a ideia de que produzimos textos com o objetivo de informar e persuadir. Na abordagem semiótica, a imagem é vista como “uma mensagem visual composta de diferentes tipos de signos” (JOLY, 2006, p. 45) e seu sentido é visto por Greimas como a “possibilidade de transcodagem” (VOGT, 2010, p. 113), ou seja, de transpor uma linguagem visual a uma linguagem verbal. Na Semiótica, o sentido é visto pela lógica enunciativa de Benveniste, para quem a significação só pode partir da língua, isto é, essa transposição ou ainda “tradução” da imagem é uma condição para que esta faça sentido. Não há sentido fora do verbal determinará a Linguística, o que justifica a abordagem de qualquer sistema de signos em torno das

regras formuladas para o estudo da estrutura da língua. Não se reconhece, portanto, a especificidade da imagem enquanto material simbólico.

Nessa perspectiva funcionalista pedagogizada, buscou-se entender por que, mesmo com textos claros e objetivos, há problemas de compreensão. Dessa forma, surgem estudos do campo cognitivo para tratar dessas “falhas de interpretação”. Essas teorias cognitivas dedicam-se a estudar o modo pelo qual a mente humana compreende, objetivando resolver o problema pedagógico da incompreensão de textos ou da má leitura. Assim, escrita e leitura são tomadas como operações mentais que requerem intensa prática e correção para o seu aprendizado, correção esta frequentemente aplicada pelo professor em seu discurso autoritário. Já com os estudos da Análise de Discurso, vemos que não há nem boa nem má leitura (ORLANDI, 2009), há apenas gestos de leitura diferentes que incitam distintos ou singulares modos de interpretar. Essa diferença no modo de interpretar um texto é própria da *opacidade da linguagem*⁴ e da *incompletude* do texto, efeitos da sua relação com a exterioridade, o que significa que há uma equívocidade inerente a todo dizer que faz emanar sentidos outros que não foram pensados pelo seu enunciador, mas surgiram de seus interlocutores. A célebre citação de Pêcheux (1990, p. 53) “todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro” mostra que todo texto permite pontos de deriva, mudando os rumos dos sentidos que foram pensados pelo seu autor.

As condições de produção do discurso pedagógico tradicional (DPE) autorizam uma homogeneização do trabalho interpretativo, impondo aos alunos atividades de reprodução, as quais não lhes fazem sentido, impedindo que o sujeito-aluno compreenda o funcionamento da linguagem. Percebemos que o DPE tende a abordar o texto como uma unidade fechada, dotada de um sentido único. Dessa forma, adota uma prática que impõe uma interpretação pré-estabelecida pelo livro didático ou pelo professor em sala de aula. Exclui-se, desse modo, a participação e autonomia do aluno, consequentemente prejudicando a produção de criatividade e de autoria. Segundo Pêcheux (2010, p.51), “os gestos incansavelmente repetidos (de cópia, transcrição, extração, classificação, codificação etc.) constituem também uma leitura, mas uma leitura impondo ao sujeito-leitor seu apagamento atrás da instituição que o emprega”. No discurso autoritário, não é dada a oportunidade ao aluno de atribuir outros ou mesmo novos sentidos. A esse sujeito-aluno que apenas reproduz dizeres do DPE designou-se *sujeito-escrevente*. Para Assolini (2011), o sujeito-escrevente não se coloca em uma posição de autor do texto que escreve, visto que apenas exerce o “trabalho de reprodução e de sustentação dos sentidos legitimados”. O aluno-escrevente, portanto, executa a tarefa de escrita, organiza sua produção, mas, em virtude da submissão ao discurso pedagógico escolar fundamentalmente autoritário, deixa de produzir o efeito de autenticidade e de originalidade, passando a reproduzir os sentidos que imagina serem os esperados pelo professor. Isso diz respeito à *formação imaginária* (PÊCHEUX,

⁴ Opacidade é um termo usado por Michel Pêcheux (1997, 2009) em oposição ao de transparência, o que seria um sentido literal para a linguagem ou imagem. Logo, a opacidade da materialidade visual se refere aos diferentes modos de interpretação de uma imagem.

1997) que o aluno faz do professor a partir de seu lugar social que é representado pela posição de aluno, do aprendiz, de quem executa as tarefas para responder a um propósito pedagógico, e, como resultado da atividade, o professor avalia sua produção imprimindo certo ou errado, ou ainda a gradação entre esses extremos por meio de valores, conceitos ou pareceres. Assolini (2011, p. 153) explica que “a posição de intérprete historicizado opõe-se a uma concepção de intérprete que se fundamenta em uma leitura literal e dirigida”, o leitor precisa historicizar seu dizer para que este faça sentido, e seja singular. A escola, ao cultivar as atividades de mera reprodução, anula os saberes discursivos dos alunos, anula sua subjetividade e sua autoria. Acrescentamos que “ocupar a posição de autor é, assim, ter direito ao exercício da palavra, quesito essencial para a formação de sujeito-cidadão, que responde pelo seu dizer” (idem, 2013, p. 44), e ainda observa-se que a linguagem escrita é um recurso de que o sujeito dispõe para a participação na prática social. Portanto, para que o sujeito possa assumir-se como sujeito de linguagem, é preciso que se coloque na *posição de autor*.

Apenas escrever um texto com coerência e aparente unidade não é suficiente para que o sujeito se coloque na posição de autor; há em AD a distinção entre a *função-autor* e a *posição-autor*. A função-autor é um conceito emprestado de Foucault (1992) que diz respeito ao princípio de organização da dispersão discursiva que produz o efeito de unidade e homogeneidade do texto. Já para assumir a posição-sujeito de autor, Orlandi (2012, p. 79) é enfática ao afirmar que é preciso “aprender a se colocar”, ou seja, não basta organizar os dizeres no texto, é preciso se inscrever nele na condição de sujeito sócio-histórico, ou de intérprete historicizados como propôs Assolini (2011). De acordo com Solange Gallo (1994, p. 95), a assunção da autoria pelo sujeito se faz quando há “a elaboração de uma Função-Autor consistente” que produz não só o efeito de unidade, como também o efeito de que o texto é único e original. Assim como Orlandi pensa a interpretação, a autoria é pensada por Gallo (1994) como um *gesto*, “o gesto de autoria faz com que o sujeito assuma a posição-autor” (FERNANDES, 2013, p. 142). Caso não haja a instauração do gesto de autoria, o sujeito pode se colocar na posição de escrevente, executando uma função-autor sem singularidade e consistência.

Nessa perspectiva teórica, os processos de leitura e escrita envolvem *as condições de produção* do texto (quem escreve, para quem, o que, de que modo, em que circunstâncias sociais, históricas, etc.). Escrever, do lado do autor, significa produzir um efeito de unidade, de um todo; já a leitura é sempre a desconstrução desse efeito, é a produção de outro texto (INDURSKY, 2001), trabalho de outro autor, o leitor na posição-autor. A leitura, assim concebida, não apreende os sentidos do texto, mas se constrói em *um espaço intervalar de significação* entre autor e leitor como propõe Orlandi (2009). É nesse meio, onde o texto “pode vir a ser”, que o sentido se constrói. Portanto, na interpretação de um texto, há sempre a possibilidade de deslizamentos de sentido. A autora (2007) observa que a abertura da linguagem também se faz na natureza de sua textualização, conforme a citação a seguir:

Por outro lado, não há um sistema de signos só, mas muitos. Porque há muitos modos de significar e a matéria significante tem plasticidade, é plural. Como os sentidos não são indiferentes à matéria significante, a relação do homem com os sentidos se exerce em diferentes materialidades, em processos de significação diversos: pintura, imagem, música, escultura, escrita, etc. (ORLANDI, 2007, p. 12).

A leitura como processo discursivo envolve, portanto, a natureza do material textual que permite maior abertura ao simbólico quanto menor for o direcionamento dado pela função-autor.

Além da forma material do texto, estão implicados na produção de sentido do texto os processos de paráfrase e polissemia. A paráfrase é o que permite os dizeres retornarem do eixo interdiscursivo para dar sentido aos novos dizeres, já a polissemia instaura uma ruptura na cadeia parafrástica, provocando deslizos dos sentidos, instaurando novas possibilidades de dizer. Como observa Orlandi (2009, p. 27), “a polissemia é essa força na linguagem que desloca o mesmo, o garantido, o sedimentado”, promovendo a tensão entre o “mesmo” e o “diferente”. Assim, os sentidos de um texto só podem ser aparentemente controlados. Não há como garantir a leitura na escrita, há apenas como antecipá-la imaginariamente por meio da projeção do *leitor virtual* (ORLANDI, 2012), mas se este compartilhará os mesmos sentidos que a função-autor buscou lhe imprimir, isso não é garantido. É assim que Orlandi (2009, p. 160) entende o sentido de um texto como *intervalar*, ou seja, constrói-se entre leitor e autor, não está nem em um somente, nem em outro. Por isso, não cremos em uma leitura única, mas em *leituras possíveis*.

Nos livros de imagem, como consequência do processo discursivo que envolve a paráfrase e a polissemia está o processo criativo que abre ao leitor a possibilidade de criar sua própria narrativa, com seus efeitos de sentido singulares (FERNANDES, 2014). Esses procedimentos simbólicos reconstróem a realidade como efeitos do seu funcionamento estético e discursivo. Assim, não cabe ao professor orientar a leitura de uma sequência de imagens, pois como na escrita, a leitura desse texto também deve surgir de um ato de fruição, o que significa que o discurso pedagógico não pode funcionar como um discurso autoritário, mas como um *discurso lúdico*, em que a polissemia está aberta (ORLANDI, op. cit., p. 15). Somente com maior abertura às leituras possíveis é que podemos instaurar a prática da polissemia em aula e permitir a assunção do sujeito-aluno à posição de autor como veremos nas leituras do livro de imagens, *Branca*, de Rosinha Campos.

A LEITURA POLISSÊMICA E A INSTAURAÇÃO DA AUTORIA

Na perspectiva discursiva que defendo, ler imagem não é compreender uma mensagem, investigar “o que o autor da imagem quer transmitir”, mas expor o aluno à opacidade de sua materialidade, permitindo-lhe fruir pela criatividade. É dar ao aluno os

instrumentos que o levarão à tomada da autoria, o que seria o propósito do ensino de línguas. Como exemplo do processo de leitura de imagens, trago três textos resultantes de diferentes gestos interpretativos que servem de possíveis narrativas para o livro de imagens, *Branca*, da ilustradora pernambucana Rosinha Campos.

Esses textos foram coletados durante minha prática docente na educação básica nas escolas Colégio de Aplicação da UFRGS e Escola Municipal Cecília Meirelles, durante os anos de 2008 e 2009. Os alunos dos sétimos e oitavos anos foram apresentados aos livros de imagens durante as aulas de língua portuguesa através de atividades e leitura e escrita. Foram distribuídos quinze livros de imagens de diferentes autores para que os alunos fizessem a leitura espontânea, ou seja, livre do direcionamento da professora. Depois de olharem os livros em duplas ou trios, eles foram estabelecendo relações de sentido e cada aluno escreveu um texto que registrasse sua leitura do livro. O enunciado da ordem da atividade foi o seguinte: “Agora, escrevam a história do livro que vocês leram, ou o que entenderam da história que leram”. Cada livro de imagens obteve mais de um efeito narrativo, a mesma sequência de imagens foi lida/interpretada de diferentes formas, um dos livros que mais evidencia a pluralidade de leitura nessa prática é o livro *Branca*, o qual trago à análise neste artigo.

Começamos nossa análise dos gestos interpretativos de *Branca* considerando que “a imagem não carrega em si um trajeto predeterminado de sua leitura. É materialidade desviante que só encontra no sujeito uma paragem” (FERNANDES, 2014, p. 441). Nenhum dos gestos de interpretação mobilizados neste trabalho fecha a leitura do texto, esta está sempre em curso, mudando os rumos dos sentidos, fazendo surgir outras narrativas como leituras possíveis para a mesma sequência de imagens. Mas, ao mesmo tempo em que a obra abre caminhos para diferentes gestos interpretativos, sua materialidade impõe certos limites: podemos considerar uma ou mais ovelhas, mas, ao final, são ovelhas e não bois. Por isso, falamos em AD nas leituras possíveis. O modo de textualização de *Branca* nos permite fazer a interpretação de que se trata de mais de uma personagem, pois as páginas não estão divididas em quadros, o que gera o efeito de concomitância de ações. A imagem que finaliza o livro também permite vários sentidos, pois não limita a interpretação. A imagem da ovelha sobre um penhasco e depois a imagem do céu com as nuvens em forma de ovelha sugere distintas interpretações: a ovelha poderia ter finalmente conseguido voar; ela teria se suicidado, jogando-se do penhasco; ela apenas estaria imaginando como seria ser nuvem; entre outras leituras possíveis.

Nesse livro de imagens, os espaços de incerteza constituem efeitos do trabalho estilístico da escritora-ilustradora que produz, como um recurso autoral, esses *efeitos de abertura*, “espaços de incerteza” na terminologia de Jouve (2002), que abrem para a criatividade do leitor. No entanto, pela própria natureza do significante visual, não se pode crer que os espaços de abertura ao leitor se deem apenas em pontos colocados estrategicamente, pois o leitor está a todo tempo se colocando no texto, dando vida à personagem, dando-lhe um humor, um desejo, situando-a nos lugares. A leitura da

imagem não é tradução de um tipo de linguagem para outra, é a exposição da imagem à sua materialidade opaca, como já foi dito. A seguir, analiso três textos verbais que registram gestos distintos de interpretação da obra de Rosinha Campos.

Texto 01:

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, 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 (da ovelha e 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 gera um gesto interpretativo diferente.

Texto 02:

Certa vez dezesseis pássaros que voavam de cabeça para baixo encontraram onze ovelhas que, admiradas pelo que viram, tentaram voar como os pássaros - mas não de cabeça para baixo, é claro.

Então uma delas subiu em uma pedra e se jogou lá de cima, ficando por alguns segundos no ar. Ela tentou de novo e caiu com a cara no chão, se machucando muito. Essa mesma ovelha foi dormir. Quando estava dormindo sonhou que estava pulando a cerca com suas amigas. Logo que acordou teve uma ideia: “vou usar balões!”.

Encheu três balões e os amarrou na cintura. As outras ovelhas acharam uma boa ideia e resolveram fazer o mesmo e elas saíram voando pela cidade. Quando estavam voando sobre um mato, estourou os balões de uma das ovelhas e ela caiu. Decepcionada, ela levantou-se, foi até um penhasco, se atirou e morreu.

Assim, ela foi para o céu definitivamente e ficou voando por lá para sempre.

O texto já começa em tom cômico, comentando o modo fantasioso com que voavam os pássaros, essa observação não implica no fio narrativo, porém, o sujeito-leitor fez questão de imprimir sua percepção da imagem como algo singular de sua leitura. Outra diferença é a leitura de que há mais de uma ovelha em alguns momentos. Esse gesto interpretativo decorre do modo como a imagem da ovelha está disposta na página e no modo como o enquadramento das páginas é feito, visto que não há linha divisória entre as duas páginas, o que nos traz à vista a personagem reproduzida na mesma página várias vezes. Essa reprodução pode ser lida de duas formas: como a mesma personagem em vários momentos, ou como várias personagens em um único momento, já que não há nada que singularize a representação da personagem Branca, podendo se tratar de qualquer ovelha. Em Fernandes (2013), analisei esse enquadramento da imagem nas páginas do livro como um recurso autoral do livro de imagens que permite o *efeito de abertura* próprio dos textos literários. Portanto, considerar que há mais de uma posição-sujeito representada para a ovelha Branca é possível, visto que não podemos considerar um erro os gestos e leitura de uma materialidade visual se formos adotar um discurso pedagógico lúdico e não autoritário.

O efeito de humor do texto ainda é produzido por meio da expressão “caiu de cara no chão” e a sucessão de ações em “ela levantou-se, foi até um penhasco, se atirou e morreu”. A morte da ovelha aqui aparece como o resultado de mais uma peripécia em que a ovelha tenta voar, e ao contrário das outras tentativas, esta é bem-sucedida porque ela consegue voar para sempre. Nesse gesto interpretativo, também o tradicional efeito trágico da morte é desfeito. No próximo texto, veremos que a morte nem chega a instaurar o gesto interpretativo para esse livro.

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, desnorteada, 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.

Nesse terceiro texto, não há o gesto de interpretação de morte nem do desejo de voar, aqui a ovelha cai e se machuca por que é travessa, ou “arteira” na linguagem regional que foi utilizada. Ela não quer voar como os pássaros, mas alcançá-los. Também, nesse texto, é possível ver o gesto de leitura de mais de uma posição-sujeito para

a representação da ovelha, que seriam as suas amigas. A denominação Dona Branca também lembra os contos e cantigas infantis que dizem, por exemplo, a Dona Aranha, a Dona Baratinha, o que sinaliza a personagem principal em distinção das “outras” ovelhas. O desfecho da narrativa surpreende, pois Branca de forma alguma busca a morte, nem por acidente, nem por suicídio. Ela simplesmente admira o céu e imagina as nuvens no formato de ovelhas como sendo suas amigas.

Esses três gestos de interpretação do livro *Branca* nos mostram que a leitura da imagem não segue um “programa” de leitura prévio, mas se move por fronteiras de distintas formações discursivas, fazendo surgir outras imagens, outras ovelhas, outras formas de ler eventos cristalizados, como a morte. Penso que erro eu cometeria se regulasse essas leituras, se chegasse a um desses leitores e dissesse: “mas veja que aqui ela está triste por não conseguir voar, por isso ela se joga do penhasco! Ela se suicida, entendeu?” E eu provocaria a morte de outra narrativa, mais colorida, mais poética, mais fantástica, ou mesmo mais cômica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises da leitura do livro de imagens *Branca*, de Rosinha Campos, vimos que apenas um discurso lúdico pode fornecer condições favoráveis de leitura e escrita em sala de aula, permitindo ao aluno deslocar-se da posição de “fazedor de tarefas” e assumir a posição de autor. Esse deslocamento também permite ao aluno compreender que a condição própria da linguagem e de suas diversas formas é a incompletude. Assim, o texto, tampouco a imagem, não se apresenta como algo “intocável” que está ali para ser “decodificado” ou “traduzido”, mas como um ponto de partida para a criação, para a produção de sentidos, para a descoberta.

Com a prática de leitura de *Branca*, vimos nascer diversas ovelhinhas Brancas, umas bem sonhadoras, corajosas, outras mais frágeis, porém todas as narrativas retomaram o fio narrativo proposto pela sequência de imagens, o que nos permite dizer que são leituras possíveis para uma mesma narrativa visual. São leituras, sim, apesar da criação, pois não se bastam pela repetição, são atos no nível simbólico, gestos de interpretação que dão origem a outros textos, são “leituras-escrituras”, como propunha Pêcheux (2010, p. 59) ao defender “a pluralidade dos gestos de interpretação” na prática de leitura de arquivos.

Esse trabalho de leitura dos livros de imagens possibilitou o rompimento com o logicamente estabilizado do imaginário de texto fechado e de leitura decodificadora, assim como com o discurso autoritário que nega ao aluno seu direito de palavra, de produção de sentidos. Essas rupturas só são viáveis se nós, enquanto sujeitos-formadores e educadores, soubermos nos deslocar desse lugar confortável de “agentes do *savoir-faire*” e permitir que o sujeito-aluno também se coloque no lugar de quem pode produzir conhecimentos.

REFERÊNCIAS

- ASSOLINI, F. E. P. Interpretação e letramento no Ensino Fundamental: dificuldades e perspectivas para a prática pedagógica escolar. In: TFOUNI, L. V. (Org.). *Letramento, Escrita e Leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 143-162.
- _____. O discurso lúdico na sala de aula: letramento, autoria e subjetividade. In: ASSOLINI, F. E. P.; LASTÓRIA, A. C. (Org.). *Diferentes linguagens no contexto escolar: questões conceituais e apontamentos metodológicos*. Florianópolis: Editora Insular, 2013. p. 33-52.
- BARTHES, R. (1973). *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- BARTHES, R; COMPAGNON, A. Leitura. In: *Enciclopédia Einaudi*. v. 11, Porto: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1987.
- CAMPOS, R. *Branca*. São Paulo: Paulinas, 2004.
- FERNANDES, C. *A resistência da imagem: uma análise discursiva dos processos de leitura e escrita de textos visuais*. 2013. 226 f. Tese (Doutorado em letras) PPG-Letras: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.
- _____. O sujeito-artista e seus desdobramentos: uma análise discursiva do processo criativo do livro de imagens. *Revista da Anpoll*, n. 36. Florianópolis, jan./jun. 2014, p. 435-467.
- GALLO, S. *Texto: como apre(e)nder essa matéria?* Tese (Doutorado em letras). IEL, UNICAMP, Campinas, 1994.
- HAROCHE, C. *Fazer dizer, querer dizer*. Tradução Eni P. Orlandi. São Paulo: Editora Hucitec, 1992.
- INDURSKY, F. Da heterogeneidade do discurso à heterogeneidade do texto e suas implicações no processo de leitura. In: ERNEST, A.; FUNEK, B. S. *A leitura e a escrita como práticas discursivas*. Pelotas: EDUCAT, 2001, p.27-42.
- JAKOBSON, R. *Linguística e comunicação*. 21. ed. São Paulo: Cultrix, 2008.
- JOUBE, V. *A Leitura*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- NECKEL, N. R. M. *Tessitura e Tecedura: movimentos de compreensão do discurso artístico no audiovisual*. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.
- ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2009.
- _____. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. Campinas: Pontes, 2001.

PÊCHEUX, M. Por uma análise automática do discurso. In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). *Análise do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997. p.61-89.

_____. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 4. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.

_____. *O discurso: Estrutura ou acontecimento*. Campinas, SP: Pontes, 1990.

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

Recebido em: 22 de março de 2015.

Aprovado em: 20 de junho de 2015.