

PRÁTICA LEITORA E SUAS DISCURSIVIDADES: FORMAÇÕES IMAGINÁRIAS E MEMÓRIA DISCURSIVA

READING PRACTICE AND ITS DISCURSIVITIES: IMAGINARY FORMATIONS AND DISCURSIVE MEMORY

Fernanda Correa Silveira Galli *
Dantielli Assumpção Garcia **

RESUMO: Este artigo apresenta uma discussão sobre o modo como, pela memória discursiva, o sujeito-professor significa as concepções de leitura e de leitor em tempos de tecnologias digitais. Com base em pressupostos teórico-metodológicos da Análise do Discurso de linha francesa, procuramos investigar o funcionamento da memória discursiva na relação entre as formações imaginárias e as discursividades sobre leitura e leitor. Para tanto, analisamos os dizeres de sujeitos-professores, a partir do material produzido em uma das atividades da “Oficina de leitura: formação de professores em HTPC”, realizada em um colégio particular de São José do Rio Preto-SP. Por meio da análise do material selecionado, buscamos interpretar as relações de filiação à memória discursiva e a emergência das formações imaginárias.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Leitor. Memória discursiva. Formações imaginárias.

ABSTRACT: This article presents a discussion on the way in which the subject-teacher signifies the conceptions of reading and reader through discursive memory in the context of digital technologies. Based on the theoretical and methodological assumptions of French Discourse Analysis, we investigate the functioning of the discursive memory in the relationship between imaginary formations and discursivities about reading and reader. Therefore, we analyze the sayings of subject-teachers, from the material produced in one of the activities of a reading workshop (“Oficina de leitura: formação de professores em HTPC”), held at a private school in São José do Rio Preto. Through the analysis of such material, we seek to interpret the relations of affiliation to discursive memory and the emergence of imaginary formations.

KEYWORDS: Reading. Reader. Discursive memory. Imaginary formations.

* Pesquisadora e professora no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos do IBILCE/UNESP. Doutora em Linguística Aplicada pela Unicamp. E-mail: fcsgalli@hotmail.com.

** Pesquisadora na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (USP). Doutora em Estudos Linguísticos pela UNESP. E-mail: dantielligarcia@gmail.com.

DIZERES INICIAIS

Os anos 60 do século XX foram o momento em que a leitura suscitou diversos questionamentos, especialmente, a respeito da interpretação³. Pensadores como Lacan (1978), Althusser (1979), Foucault (1998, 1999, 2003), Barthes (2002, 2004), dentre outros, interrogavam o que ler quer dizer, ressaltando a formulação de que a leitura deveria se sustentar em um dispositivo teórico, não sendo, pois, um processo transparente. É nesse cenário que surge a Análise do Discurso (AD) francesa e emergem as inquietações de Michel Pêcheux, o qual propõe um dispositivo teórico-metodológico de interpretação que tem o discurso – compreendido como efeito de sentidos entre locutores (PÊCHEUX, 1997b) – como objeto de análise. Esse efeito de que fala Pêcheux vem marcar um funcionamento outro da língua, da relação do sujeito com a língua e a história, dada a posição epistemológica da AD que conduz à ideia de “existência da língua não como um sistema (o software de um órgão mental!), mas como um real específico formando o espaço contraditório do desdobramento das discursividades” (PÊCHEUX, 2011, p.228). Nessa esteira de reflexão, muitos linguistas brasileiros têm se debruçado sobre investigações que passaram a promover outro olhar acerca do processo que envolve a leitura e o sujeito-leitor, desde meados dos anos 1980.

Embora muito já tenha sido dito sobre leitura, consideramos que a possibilidade de se discutir o funcionamento do conceito de um lugar teórico que tem suas especificidades, como a AD, é um tanto instigante, já que ela, a AD, “supõe a divisão do sujeito como marca da sua inscrição no campo do simbólico” (PÊCHEUX, 2011, p.230) e se constitui, portanto, como um campo – de repetições, retomadas e deslocamentos – engendrado pelo trabalho da memória. Entendemos que a repetição é necessária para a capitalização da memória, pois “sob o ‘mesmo’ da materialidade da palavra abre-se então o jogo da metáfora, como outra possibilidade de articulação discursiva... Uma espécie de repetição vertical, em que a própria memória esburaca-se, perfura-se antes de desdobrar-se em paráfrase” (PÊCHEUX, 1999, p.53). E esse jogo não se sustenta senão pelo processo ideológico, o qual faz parecer evidente que se diga de um modo e não de outro (PÊCHEUX, 1997b), se interprete de uma dada maneira e não de outra, enfim, se proponha uma reflexão e não outra. Tendo, dessa forma, como objeto de reflexão a leitura na perspectiva discursiva, pretendemos, neste artigo, não recomeçar uma discussão sobre o tema, revisitando diferentes noções, mas, sim, apresentar uma proposta de reflexão sobre o modo como, pela memória discursiva, o sujeito-professor significa as concepções de leitura e de leitor. Com base no material produzido em uma das atividades da “Oficina de leitura: formação de professores em HTPC”, realizada em um colégio particular de São José do Rio Preto-SP, em que os sujeitos-professores foram convidados a escrever a respeito de leitura e leitor – mais especificamente, por meio dos enunciados: “Para você, o que é leitura?” e “Partindo dessa ideia de leitura,

³ A interpretação é um gesto de leitura, “presente em toda manifestação da linguagem, através do qual a significação é produzida. A interpretação é uma injunção; diante de qualquer objeto simbólico somos obrigados a interpretar, temos a necessidade de atribuir sentido.” (FERREIRA, 2001). Logo, da perspectiva teórica da Análise do Discurso de linha francesa, ler é interpretar.

como você define o leitor? Em sua opinião, o que a pessoa precisa saber para ser um leitor?” –, procuramos, na análise do material, investigar o funcionamento da memória discursiva na relação entre as formações imaginárias e as discursividades (possíveis) relativas à leitura e ao leitor, em tempos de tecnologias digitais.

PRÁTICA LEITORA: UMA PERSPECTIVA DISCURSIVA

Uma das questões inerentes às discussões em torno da leitura na perspectiva discursiva, como já adiantamos, é a produção dos sentidos a partir da inscrição do sujeito em dada formação discursiva (FD)⁴. Falar em leitura, de acordo com Orlandi (1999, p.11), é falar de um processo que pode ser considerado “bastante complexo e que envolve muito mais do que habilidades que se resolvem no imediatismo da ação de ler. Saber ler é saber o que o texto diz e o que ele não diz, mas o constitui significativamente”. No ato de ler, a ideologia é condição *sine qua non*, já que seu trabalho é produzir evidências, situar o indivíduo na relação imaginária com as condições de existência materiais e interpelá-lo em sujeito, pois é através da interpelação que o sujeito se inscreve como leitor e produz sentidos. Contudo, ao se falar sob uma perspectiva discursiva, alguns fatos se impõem:

- a. O de se pensar a produção de leitura e, logo, a possibilidade de encará-la como possível de ser trabalhada (se não ensinada);
- b. O de que a leitura, tanto quanto a escrita, faz parte do processo de instauração do(s) sentido(s);
- c. O de que o sujeito-leitor tem suas especificidades e sua história;
- d. O de que tanto o sujeito quanto os sentidos são determinados histórica e ideologicamente;
- e. O fato de que há múltiplos e variados modos de leitura;
- f. Finalmente, e de forma particular, a noção de que nossa vida intelectual está intimamente relacionada aos modos e efeitos de leitura de cada época e segmento social (ORLANDI, 2000, p.8).

A leitura na Análise do Discurso não é questão de tudo ou nada, é uma “questão de natureza, de condições, de modo de relação, de trabalho, de produção de sentidos, em uma palavra: de historicidade” (ORLANDI, 2000, p.9). Historicidade do texto e também historicidade da própria ação da leitura, da sua produção. Quando se lê, considera-se não apenas o que está dito, mas também o que está implícito, aquilo que não está dito e que também está significando. O processo de leitura é compreendido, na Análise do Discurso, como gesto de interpretação, como “um processo interpretativo que não é único nem verdadeiro, uma vez que, para cada escritura, há uma leitura e um determinado leitor que, num determinado momento histórico-social, (re)constrói os sentidos possíveis” (GALLI, 2007, p.113). Portanto, ler é interpretar, produzir sentidos relacionados a outros sentidos, é saber que o(s) sentido(s) de um texto passa(m) pela relação dele com outros textos, é saber que toda leitura tem sua história.

⁴ A formação discursiva (FD) diz respeito a “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 deve ser dito...” (PÊCHEUX, 1997, p.160, grifos do autor).

O processo de atribuição de sentidos envolve três dimensões, quais sejam: o inteligível, o interpretável e o compreensível (ORLANDI, 2000, p.115). O inteligível é o processo de codificação em que se atribui sentido ao texto “atomizadamente”, de maneira que a leitura se restringe a apreender o sentido dicionarizado, convencionalizado e o sujeito leitor precisa apenas decodificar os signos, repetindo sentidos prontos. O interpretável emerge na atribuição de um sentido ao texto levando em conta o contexto linguístico (coesão). Já o compreensível se instaura no reconhecimento de que o sentido é sócio-historicamente determinado e está ligado à forma-sujeito. Desse modo, quando o sujeito lê, está produzindo sentidos (reproduzindo-os ou transformando-os) e participando do processo (sócio-histórico) de produção da significação. Essa leitura é feita de um lugar social e com uma direção histórica determinada.

Nesses termos, ler, na perspectiva discursiva, constitui-se como uma prática social (e não só escolar!) que mobiliza a memória discursiva, conduzindo o leitor a inscrever-se em um jogo de interpretações. Essa memória, é preciso destacar, se constitui pelo efeito de esquecimento, de “forma fragmentada e lacunar pelo viés do processo de leitura” (INDURSKY, 2001, p.37) e é atualizada no momento da enunciação, “como estruturação de materialidade discursiva complexa, estendida em uma dialética da repetição e da regularização” (PÊCHEUX, 2007, p.52). Isso se dá, é preciso destacar também, porque todo enunciado – “linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis...” (PÊCHEUX, 2002, p.53) – está sempre suscetível de se tornar outro, de se deslocar discursivamente de seu(s) sentido(s), dada a opacidade da língua. No processo discursivo de leitura, as ambiguidades emergem “por esse efeito de opacidade inerente ao texto (bem como a qualquer objeto simbólico) que é provocado pelo encadeamento sintático que dá suporte e sentido às construções linguísticas” (FERREIRA, 2003, p.206).

Se o processo de leitura envolve, pois, “uma teia discursiva invisível construída de já ditos para desestruturar o texto e (re)construí-lo, segundo os saberes da posição-sujeito em que se inscreve o sujeito leitor” (INDURSKY, 2001, p.38), ele é, também, atravessado pelas formações imaginárias que resultam de processos discursivos anteriores e se manifestam, no processo discursivo, por meio da antecipação, das relações de força e de sentido (PÊCHEUX, 1997b). Na antecipação, o locutor projeta uma representação imaginária de seu interlocutor e, com essas imagens, estabelece suas estratégias argumentativas. O lugar do qual o sujeito fala é constitutivo do que ele diz, assim como determina as relações de força em um discurso, enquanto as relações de sentido pressupõem que não há discurso que não se relacione com outros. Nessas projeções, há um jogo de imagens dos sujeitos entre si, dos sujeitos com os lugares que ocupam na formação social e dos discursos já ditos com os possíveis de emergirem. As formações imaginárias não dizem respeito a sujeitos empíricos, mas às imagens resultantes das projeções da(s) posição(ões)-sujeito. De acordo com Pêcheux (1997b, p.82-83):

[a]. hipótese é a de que esses lugares estão *representados* nos processos discursivos em que são colocados em jogo. Entretanto, seria ingênuo supor que *o lugar como feixe de traços objetivos* funciona como tal no interior do processo discursivo; ele se encontra aí representado, isto é, *presente, mas transformado*; em outros termos, 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 eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro. Se assim ocorre, existem nos mecanismos de qualquer formação social regras de projeção, que estabelecem as relações entre as *situações* (objetivamente definíveis) e as *posições* (representações dessas situações). (grifos do autor)

No jogo das formações imaginárias, o que está presente não são os sujeitos físicos (o professor), nem os lugares empíricos (a escola e a leitura) que funcionam no discurso, mas as imagens (professor/escola/leitura/leitor) que resultam de projeções sustentadas pela história, pelo social e pela ideologia. Logo, o mecanismo imaginário produz imagens dos sujeitos, bem como do objeto do discurso, no interior de uma conjuntura sócio-histórica (ORLANDI, 2002), de maneira que temos: i) a imagem da posição sujeito locutor (quem sou eu para lhe falar assim?); ii) a imagem da posição sujeito interlocutor (quem é ele para me falar assim, ou para que eu lhe fale assim?); e iii) a imagem do objeto do discurso (do que estou lhe falando, do que ele me fala?). Nas palavras de Orlandi (2002, p.42): “O imaginário faz necessariamente parte do funcionamento da linguagem. Ele é eficaz. Ele não ‘brota’ do nada: assenta-se no modo como as relações sociais se inscrevem na história e são regidas, em uma sociedade como a nossa, por relações de poder”. Por fim, na análise das formulações dos sujeitos-professores no que diz respeito às noções de leitura e de leitor, buscamos perceber como os sentidos, sustentados por uma memória discursiva, são constituídos historicamente, em tempos de tecnologias digitais, e passam a circular (não somente) no espaço escolar.

PRÁTICA LEITORA: DISCURSIVIDADES POSSÍVEIS

Quando se questiona o que ler significa, diversas são as formulações sobre esse processo: *compreensão de símbolos, momento de prazer ou lazer, meio de adquirir conhecimentos, busca de novas experiências, apropriação de conhecimento, decodificação do mundo, entrada num universo de informações*, etc. Esses são alguns dos enunciados formulados pelos professores da educação infantil que participaram da “Oficina de leitura: formação de professores em HTPC”⁵, oferecida em um colégio particular de São José do Rio Preto-SP, com o objetivo de refletir sobre as noções de leitura e de leitor e acerca da prática de leitura no contexto de ensino-aprendizagem e na era das tecnologias digitais, de modo a produzir uma discussão que pudesse possibilitar ao sujeito-professor outro olhar para a leitura (não somente) no espaço escolar. Com base em problematizações como: o que é leitura?; qual a noção de leitura abordada

⁵ Destacamos que o material coletado na referida oficina integra o conjunto dos dados de projeto mais amplo, intitulado “Redes de leitura, redes de (in)formação”, cujo objetivo é investigar os processos de produção de sentido que se dão em/por práticas de leitura na contemporaneidade e refletir sobre seu funcionamento na formação de universitários como (futuros) professores.

na escola?; por que é “preciso” ler?; o que é ler na era da conex@o?; como abordar a importância da leitura para a (trans)formação social do sujeito-aluno?; os professores foram convidados, também, a escrever a respeito de leitura e leitor – mais especificamente, com base nos enunciados: “Para você, o que é leitura?” e “Partindo dessa ideia de leitura, como você define o leitor? Na sua opinião, o que a pessoa precisa saber para ser um leitor?”.

Destacamos que, nas discussões⁶ que antecederam a produção escrita dos professores, a prática leitora foi discursivizada, de forma recorrente, com base tanto em visões dicotomizadoras (entender x não entender; saber ler x não saber; bom leitor x mau leitor; texto-papel x texto-digital; dentre outras) quanto em discursos cristalizados (é preciso ler; ler é buscar e entender o que o texto diz; leitura é importante na formação de todo cidadão; os alunos, em geral, não gostam de ler; dentre outras) sobre leitura e leitor. Esses dizeres não só fazem emergir o que circula no espaço escolar, e também social, a respeito da leitura, como é igualmente representativo das pesquisas relacionadas à leitura no Brasil, como as divulgadas pelo Instituto Pró-livro⁷. Destacamos, ainda, da discussão com os professores, a emergência de dizeres que ora apontam as tecnologias digitais como contributiva e muito mais atraente para o desenvolvimento do trabalho com a leitura, ora como obstáculo para o incentivo da leitura nomeada como tradicional – a do livro, do texto-papel. Sabemos que a tecnologia digital “representa uma transformação cultural, à medida que consumidores são incentivados a procurar novas informações e fazer conexões em meio a conteúdos de mídia dispersos” (JENKINS, 2009, p.29-30), o que pode afetar os modos de ler e produzir outras relações de sentidos, já que a leitura envolve relações de forças ideológicas que proporcionam ao sujeito, leitor em potencial, inscrever-se na história e produzir sentidos (GALLI, 2015). Nessa esteira, buscamos analisar os sentidos de duas produções escritas coletadas na oficina já mencionada, com o intuito de compreender o funcionamento da memória discursiva na relação entre as formações imaginárias e as discursividades (possíveis) sobre leitura e leitor.

⁶ Marcamos que os professores não tiveram contato com textos teóricos sobre o tema em nenhum momento da oficina, que teve a duração de duas horas.

⁷ Disponível em: <http://prolivro.org.br/home/>. Acesso em: 01 mar 2015.

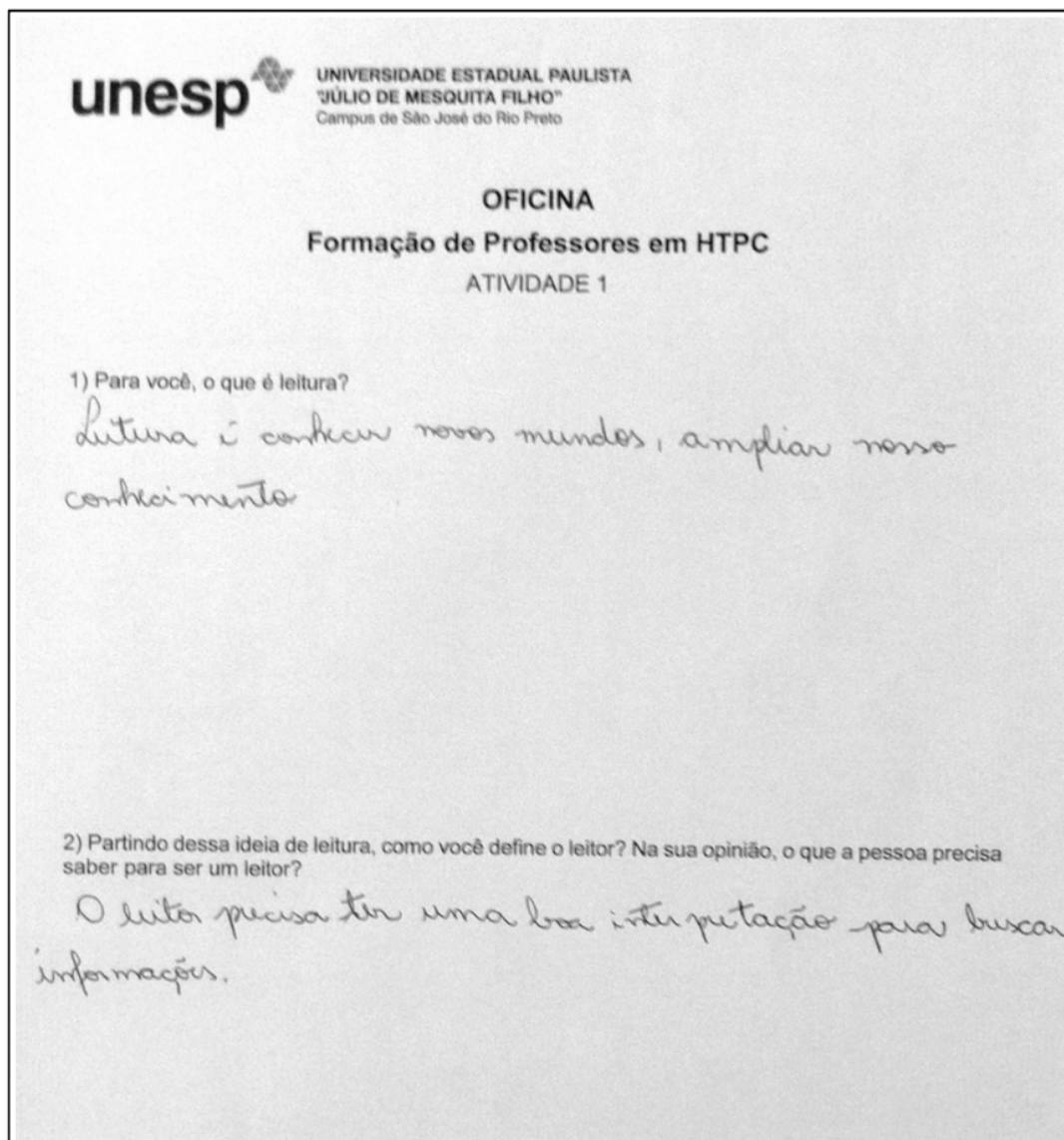


FIGURA 1 – Produção textual A1_1⁸

Conforme já sinalizamos, nas atuais condições de produção das (novas) tecnologias digitais, os discursos relativos à leitura circulam como possibilidade de ter acesso a informações e conhecimentos, o que parece se dar sob o efeito de transparência da linguagem, de objetividade dos sentidos e de neutralidade do sujeito-leitor (GALLI, 2015). Na Figura 1, embora o sujeito, em sua posição de professor, diga que leitura “é conhecer mundos”, o efeito de transparência da linguagem parece emergir uma formulação em torno de uma possibilidade de ampliação do conhecimento. A posição de leitor funciona por uma memória discursiva que o coloca na posição de detentor de um conhecimento prévio (“o leitor precisa ter”), o qual precisaria mobilizar para fazer

⁸ A codificação é referente a: número da atividade desenvolvida (Atividade 1, portanto, A1); número aleatoriamente atribuído à produção textual.

uma “boa interpretação”. Logo, vemos funcionar também, nesses dizeres, uma dicotomização da posição sujeito-leitor: o bom leitor tem/deveria ter “boa interpretação” x o mal leitor não tem “boa interpretação”. Nesse funcionamento, a leitura não emerge enquanto uma relação possível entre sujeito e história, um processo a ser instaurado pelo funcionamento ideológico de produção dos sentidos. O sentido é entendido como presente no próprio texto e o leitor é aquele sujeito capaz de “buscar as informações”, isto é, aquele que apreende o sentido que supostamente estaria arraigado às palavras, numa visão mecanicista da linguagem.

Como adverte Orlandi (2000, p.12), a atribuição de sentidos a um texto pode variar amplamente desde o que se denomina uma leitura parafrástica – que “se caracteriza pelo reconhecimento (reprodução) de um sentido que se supõe ser do texto (dado pelo autor)” – e o que se denomina leitura polissêmica, definida como a atribuição de múltiplos sentidos ao texto, pelo funcionamento da história e da ideologia. Nas palavras de Orlandi (2000, p.44):

Na escola, a colocação das leituras previstas (possíveis e/ou razoáveis) por um texto escamoteiam, em geral, o fato de que se dá uma leitura prevista para ele, como se o texto, por si, a suscitasse inteiramente. Exclui-se, dessa forma, qualquer relação do texto, e do leitor, com o contexto histórico-social, cultural, ideológico.

Sendo assim, o funcionamento da ideologia não se dá senão pela historicidade, de maneira que os sentidos não existem em si mesmo, não prescindem de uma “boa interpretação” do sujeito-leitor; eles são determinados “pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico” (PÊCHEUX, 1997b, p.160). Sobre esse aspecto, destacamos, ainda na Figura 1, a emergência de um imaginário que vai ao encontro dos anseios de grande parte dos brasileiros e/ou dos leitores, qual seja: ler para ampliar o conhecimento. Além do efeito direto de causa e consequência que permeia essa sequência discursiva – ampliação do conhecimento (só) se dá pela leitura, o que, de fato, pode acontecer –, marcamos que é a ideologia que permite a identificação do sujeito com essa formação discursiva que o domina. Nesse caso, a ideologia da conexão em rede, que tem suas discursividades fundadas no e pelo discurso das tecnologias digitais e da globalização (GALLI, SOUSA, 2013), as quais têm produzido outros modos de filiação discursiva. Observamos, nessa análise, um processo discursivo desencadeado pelo gesto de filiação do sujeito-professor face às atuais discursividades, marcado pela deriva de um dizer sobre leitura e leitor para outro, de uma formação discursiva para outra.

Nos dizeres da Figura 1, marcamos, também, que a leitura discursivizada desse modo, como um meio de transmissão de informações para a “ampliação do conhecimento”, parece se alinhar aos pressupostos da Teoria da comunicação e da Ciência da informação, as quais preveem o processo de leitura como linear, instrumental, baseado na transmissão de mensagens que chegam ao receptor de forma passiva. Parece-nos, ainda, que esses dizeres, produzidos no contexto das novas tecnologias de informação

e comunicação, evidenciam o modo como a oferta de uma vastidão de informações tem potencializado o imaginário do sujeito – o professor, nesse caso – de que tudo é acessível (“novos mundos”) e permite o alcance do conhecimento. Contudo, o excesso⁹ de informação disponível na contemporaneidade não é, como sabemos, “por si só, garantia de construção ou acesso ao ‘conhecimento’” (ALMEIDA, 2009, p.11), de maneira que esse imaginário sobre a oferta do conhecimento pronto para e consumível pelo leitor configura-se como um traço constitutivo do sujeito, que está constantemente em busca da completude, o que é da ordem do impossível.

Na Figura 2, podemos observar, novamente, um caráter instrumental de leitura, ou seja, o leitor (só) pode ler a mensagem que o autor quis transmitir. O sujeito-professor aponta para um funcionamento da leitura em que diferentes posições (leitor-autor) estão em relação, mas por meio de um “‘diálogo’ entre o autor e o leitor” que parece autorizar apenas determinadas leituras, as que o autor pensou para “atingir o leitor”. Dito de outra maneira, a leitura é vista como um processo de interação, todavia, de certo modo, controlado pelo autor do texto, o que evidencia a consolidação de duas posições-sujeito (autor e leitor) como naturais e únicas, as quais contribuem para a cristalização do processo de leitura. De acordo com Orlandi (2000, p.9), há um leitor virtual inscrito no texto, um leitor que é constituído no próprio ato de escrita, aquele que o autor imagina (destina) para seu texto e para quem ele se dirige. Ou seja, no processo de interação da leitura, há uma relação (de confronto) estabelecida entre o leitor virtual e o leitor real: “O que, já em si, é uma crítica aos que falam em interação do leitor com o texto. O leitor não interage com o texto (relação sujeito/objeto), mas com outro(s) sujeito(s) (leitor virtual, autor, etc.).” (ORLANDI, 2000, p.9).

⁹ Esse excesso parece ter uma estreita relação com a necessidade de consumir, criada socialmente. Com base em Debord (1997), destacamos que toda mercadoria tem uma força peculiar que se instaura na e ocupa a vida social.

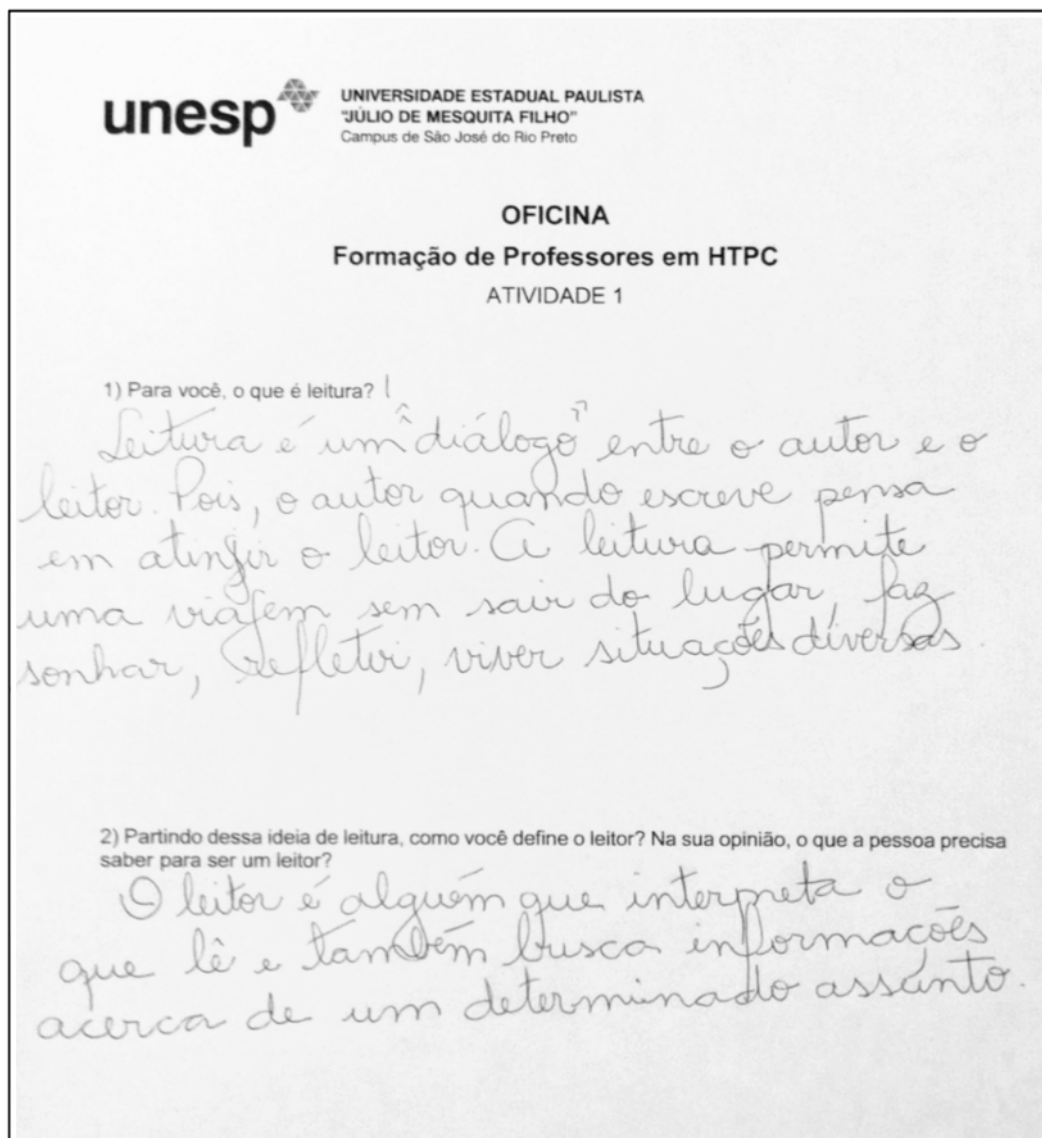


FIGURA 2 – Produção textual A1_2

Ainda na Figura 2, a leitura é discursivizada, e também estabilizada pela memória discursiva, como aquela capaz de permitir ao sujeito-leitor “viajar sem sair do lugar”, “sonhar, refletir, viver situações diversas”. Nessas relações parafrásticas, vemos emergir o funcionamento da leitura como um processo que se dá através de “busca de informações”, o que, como já discutimos, é potencializado pelas possibilidades de acesso (às informações) via tecnologias digitais. Desse modo, parece que, nos dizeres acima, a leitura assume o caráter de produto a ser consumido (para viajar, sonhar, refletir, sonhar), de maneira que o sujeito-leitor (o professor, inclusive) é engendrado por certas práticas sociais de natureza espetacular, a qual adere “de forma positiva” (DEBORD, 1997, p.15). Essa positividade se manifesta mediante uma posição-professor-leitor que se constitui na sociedade do espetáculo, pelo modo não transparente de como o sujeito é

interpelado, conduzido, “sem se dar conta, e tendo a impressão de estar exercendo sua livre vontade, a ocupar o seu lugar” (PÊCHEUX, FUCHS, 1997, p.166). Isso aponta para uma imagem de leitor, semelhantemente ao da Figura 1, que detém a capacidade de interpretar o que lê, ademais de buscar as informações contidas no texto, com base em um dizer estabilizado que circula socialmente e que sustenta a ideia de que os sentidos (verdadeiros) precisam ser recuperados tal como pensados pelo autor.

DIZERES FINAIS

Da perspectiva da Análise do Discurso francesa, a leitura constitui-se como uma prática social que mobiliza a memória discursiva, direcionando o leitor a inscrever-se em uma disputa de interpretações. Nossa proposta, neste trabalho, foi analisar como, na posição de professor, os sujeitos discursivizam as noções de leitura e leitor, ou seja, o modo como os sentidos estão em disputa, como o imaginário sobre a prática de leitura funciona e como o sujeito-professor inscreve seu dizer em um já dito sobre o que ler significa, a partir das filiações à memória discursiva. A realização de uma oficina como a que nos referimos ao longo deste artigo, com problematizações que proporcionam ao professor um deslocamento, pode ser um modo de não só de romper com as discursividades naturalizadas sobre a prática leitora, mas também de produzir “conhecimento sobre leitura e sobre sujeito-leitor que dê à escola uma sustentação sobre bases descritivas histórico-discursivas consistentes e que lhe permita trabalhar com noções mais próximas das determinações reais de seus aprendizes” (ORLANDI, 2003, p.7).

Considerar a constituição histórica do sujeito-leitor e a produção dos modos de leitura parece crucial para o trabalho com a prática leitora em sala de aula. O que estamos propondo é que a leitura não seja vista como algo estático, em que a função do aluno, em sua prática leitora, seja somente apreender o sentido que se supõe ser do texto (leitura parafrástica), mas que haja uma tensão entre o que é possível e razoável em relação à compreensão de um texto, abrindo-se, (não só) no espaço escolar, à possibilidade de uma leitura polissêmica, em que as diferentes histórias (do autor, do leitor, da leitura) sejam colocadas em confronto no processo de produção de sentidos, constituindo, assim, o espaço tenso da discursividade em que se instaura um modo de significação específico. Como pontua Orlandi (2000, p.12): “Entre o Homem e a Instituição [no nosso, caso a escolar], numa relação em que o poder e a ideologia são as constantes, os sentidos balançam entre uma permanência que às vezes parece irremediável e uma fugacidade que se avizinha do impossível. E aí ficamos”.

Por fim, marcamos que nossa proposta se configura como uma reflexão sobre um modo outro de pensar a prática leitora e suas discursividades, especialmente nas atuais condições de produção das tecnologias digitais, consistindo, por conseguinte, “em marcar e reconhecer as evidências práticas, que organizam estas leituras, mergulhando a ‘leitura literal’ (enquanto apreensão-do-documento) numa ‘leitura interpretativa’”,

conforme propõe Pêcheux (1997a, p.57). Marcamos, ainda, que refletir sobre a prática leitora em contextos diversos (instituições públicas e/ou privadas) e com públicos variados (professores formados e/ou professores em formação, tanto nas escolas quanto nas universidades) é de extrema relevância para a produção de deslocamentos relacionados às visões cristalizadas e dicotomizadoras sobre as noções de leitura e leitor.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. A. A produção social do conhecimento na sociedade da informação. *Informação & Sociedade. Estudos*, v. 19, p.11-18, 2009. Disponível em: <<http://www.ies.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/1829/2683>>. Acesso em: 01 mar. 2015.
- ALTHUSSER, L.; RANCIÈRE, J.; MACHEREY, P. *Ler o capital*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- BARTHES, R. *O prazer do texto*. Trad. J. Guinzburg. 4. ed. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2004.
- BARTHES, R. *Aula*. Trad. Leyla Perrone-Moisés. 10. ed. São Paulo: Cultrix, 2002.
- DEBORD, G. *A sociedade do espetáculo*. Tradução Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- FERREIRA, M. C. L. Nas trilhas do discurso: a propósito de leitura, sentido e interpretação. In: ORLANDI, E. (org.). *A Leitura e os Leitores*. 3. ed. Campinas: Pontes, 2003, p.201-208.
- _____. (org.). *Glossário de termos do discurso*. Porto Alegre: Gráfica da UFRGS, 2001.
- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. Tradução Laura F. de A. Sampaio. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas*. Tradução Salma T. Muchail. 8 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FOUCAULT, M. *Isto não é um cachimbo*. Trad. Jorge Coli. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- GALLI, F. C. S. Práticas de leitura no contexto acadêmico: a constituição histórica do sujeito-leitor e dos sentidos. *Linguagem & Ensino* (UCPel. Impresso), 2015. (no prelo)
- GALLI, F. C. S.; SOUSA, L. M. A. Redes virtuais contemporâneas: um efeito ideológico de conexão. In: ABRIATA, V. L. R.; CÂMARA, N. S.; GONÇALVES, M. G.; SCHWARTZMANN, M. N. (org.). *Leitura: a circulação de discursos na contemporaneidade*. Franca, SP: UNIFRAN, 2013, p. 87-101.
- _____. Traduzir: um espaço de escritura e (re)construção de sentido. In: XAVIER, A.C.S. (org.). *O texto na escola: produção, leitura e avaliação*. Recife: UFPE, 2007. p.106-125.

HENRY, P. *A ferramenta imperfeita: língua, sujeito e discurso*. Tradução Maria Fausta P. de Castro. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

INDURSKY, F. Da heterogeneidade do discurso à heterogeneidade do texto e suas implicações no processo da leitura. In: ERNST-PEREIRA, A.; FUNCK, S. B. (org.). *A leitura e a escrita como práticas discursivas*. Pelotas: Educat, 2001. p. 27-42.

JENKINS, H. *Cultura da convergência*. Tradução Susana Alexandria. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

LACAN, J. *Escritos*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1978.

ORLANDI, E.P. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. (org.). *A leitura e os leitores*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2003.

_____. *Discurso e leitura*. Campinas: Cortez; Editora da Unicamp, 2000.

_____. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2002.

PÊCHEUX, M. *Análise de discurso: Michel Pêcheux – Textos selecionados por Eni Puccinelli Orlandi*. Campinas: Pontes Editores, 2011.

_____. Papel da memória. In: ACHARD, P. et al. (org.). *Papel da Memória*. Tradução e introdução José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 2007, p. 49-57.

_____. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Tradução Eni P. Orlandi. 3. ed. Campinas: Pontes, 2002.

_____. Análise automática do discurso. In: GABET, F.; HAK, T. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Ed. Unicamp, 1997, p. 61-161.

_____. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. L. P. (org.). *Gestos de leitura: da história no discurso*. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997a.

_____. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 3. ed. Campinas- SP: Ed. Unicamp, 1997b.

Recebido em: 16 de abril de 2015
Aprovado em: 28 de junho de 2015