



A LEITURA EM SALA DE AULA: UMA ABORDAGEM DISCURSIVA

Elisane Pinto da Silva Machado de Lima¹ e Alexandre Kerson de Abreu²

RESUMO

Neste trabalho, apresentamos um estudo, na perspectiva da Análise de Discurso, sobre a questão da leitura, envolvendo a atividade de interpretação de texto em sala de aula. Nosso objetivo é mostrar que, para além do gesto de leitura realizado pelo sujeito-professor, há outros gestos de leitura possíveis realizados pelo sujeito-aluno (leitor) em virtude de que sua constituição sócio-histórica pode ser diferente daquela do sujeito-professor e que o trabalho de leitura em sala de aula deve considerar tal fato. É preciso, pois, trabalharmos com a dicotomia leitor ideal e leitor real, considerando o trabalho discursivo da leitura, em que o sujeito-leitor não trabalha extraindo sentidos daquilo que lê, dado que os sentidos não estão prontos, mas produzindo sentidos sobre aquilo que lê.

PALAVRAS-CHAVE: gestos de leitura; sentido; Análise de Discurso.

ABSTRACT

In this paper, we present a study, from the perspective of the Discourse Analysis, on the Reading question, involving the activity of text comprehension in the classroom. Our aim is to show that, beyond the reading act performed by the teacher-subject, there are other possible reading acts performed by the student-subject (reader) due to the fact that their social-historical constitution may be different from that of the teacher-subject and that the reading task in the classroom should consider such reality. Thus, it is necessary to work with the ideal reader/real reader dichotomy considering the reading discursive work, in which the reader-subject does not work extracting meanings from what they read, since the meanings are not something ready, but producing meaning about what they read.

KEYWORDS: reading acts; meaning; Discourse Analysis.

1 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul)/Câmpus Pelotas. E-mail: elisane@pelotas.ifsul.edu.br

2 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul)/Câmpus Pelotas. E-mail: alexandreabreu@pelotas.ifsul.edu.br

Introdução

Nesta oportunidade, pretendemos apresentar uma questão, trazida pela Análise de Discurso (AD), que é de suma importância quando se pensa a prática de leitura em sala de aula, qual seja: “o leitor tem sua determinação sócio-histórica”. O que significa dizer isso? Significa dizer que seu ato de leitura não consiste em decodificar o texto, extraindo dele um sentido, conforme proposto pela linguística imanente e praticado frequentemente em sala de aula. Sob tal ótica, o texto é um produto pronto, construído por um autor e cuja função do leitor seria extrair dali o(s) sentido(s) já previsto(s). Conforme Orlandi (2008), a escola tem trabalhado a leitura parafrástica, aquela que procura as formas de repetição do que teria dito o autor, mas não a polissêmica, que compreende um trabalho sobre o objeto simbólico, atribuindo-lhe múltiplos sentidos. Aqui entra em cena a questão da legitimação dos sentidos preconizada pela escola através do discurso concernente a esse espaço, o discurso pedagógico, representado, entre outros, mais diretamente pelos espaços discursivos do professor e pelo autor do livro didático.

Assim sendo, a prática escolar da leitura, a qual, normalmente, parte do princípio de que a leitura pode ser ensinada, costuma apresentar como estratégia de compreensão do texto, a elaboração de questões, as quais direcionam o sujeito-leitor (aluno) a tecer respostas previsíveis e aceitáveis. Havendo, então, um controle do sentido, gerido pelo professor, o qual normalmente segue o livro didático ou elabora suas próprias questões, mas que não fogem à sua historicidade, ou seja, à sua inscrição na história, esperando que o “bom leitor”, aquele que “sabe interpretar”, encontre as respostas almejadas. Contudo, cabe ressaltar que há uma grande diferença entre o leitor ideal imaginado pelo sujeito-autor e, também, pelo professor, uma vez que este normalmente intermedia a leitura, seja através de questões, seja através de comentários, e o sujeito-leitor real, aquele que tem sua historicidade, suas outras leituras e que, por isso, realizará o processo discursivo de leitura, intervindo na constituição do sentido, escapando ao controle que sobre ele a escola e suas práticas tentam fazer. Respaldam o que acaba de ser dito as palavras de Orlandi, a qual diz:

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 histórico-social, cultural, ideológico. (op. cit., p. 44)

Nessa prática de leitura, o autor é concebido como aquele que cria o texto e que determina o sentido, e o leitor como aquele que precisa saber realizar a leitura, o que nada mais seria do que identificar o sentido pretendido pelo autor, chegando muitas vezes a responder questões direcionadas como “o que o autor do texto quis dizer?”, “o que pretende o autor do texto ao afirmar...?” dentre outras. Não é, pois, essa a proposta quando trabalhamos com a leitura enquanto prática discursiva.

A leitura sob a ótica da AD

Salientamos que, quando abordamos a questão da leitura, precisamos pontuar que o texto é um espaço discursivo simbólico, ilusoriamente completo e fechado, é o chamado efeito-texto. De tal forma, é importante considerar as suas condições de produção: quem escreveu, para quem escreveu e sobre o que escreveu, o lugar ocupado socialmente pelos sujeitos envolvidos no proces-

so de leitura, o dito e o não-dito, o espaço em que é realizada a leitura (neste caso, a escola). São as condições de produção que vão influenciar na instauração dos sentidos. No que tange a quem escreveu um texto, é preciso observar que, sob a ótica da Análise de Discurso, o autor define-se por sua função de realizar o fechamento do texto, ou melhor, o efeito de fechamento, já que o texto, além de ser materialidade linguística, é materialidade discursiva e, como tal, constituído numa relação de interdiscursividade. Vale lembrar que essa relação interdiscursiva compreende aos já ditos em outro lugar que, enquanto interdiscurso, emergem no dizer, sustentando os efeitos de sentido ali produzidos. À questão do texto como um efeito, acrescentam-se as seguintes palavras de Indursky:

do ponto de vista da Análise de Discurso, é possível pensar o texto como um espaço simbólico, não fechado em si mesmo, pois ele estabelece relações com o contexto, com outros textos e com outros discursos, o que nos permite afirmar que o fechamento de um texto é mero efeito, embora indispensável. (2001, p.29)

O efeito de fechamento ora mencionado é resultado do trabalho do autor, o qual, enquanto sujeito discursivo, organiza o dizer.

Na escola, o sujeito-professor exerce grande influência sobre o processo de leitura e a instauração de sentidos pelo sujeito-aluno, e este, por sua vez, direciona o dizer, ou melhor, as suas respostas, com base, principalmente, nas formações imaginárias, as quais correspondem, conforme Pêcheux (1997), às imagens que os sujeitos fazem de si e do outro, compreendendo o lugar de onde cada um fala, o que implica o fato de que “o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz” (cf. Orlandi, 2015, p. 37). Convém observarmos que, sendo a interpretação regulada pelo sujeito-professor, embora não esteja ao alcance do sujeito-aluno o controle do dizer e do que deve dizer, ele dá indícios de tal tentativa, principalmente quando, no intradiscurso, na materialidade linguística, aparecem elementos como “eu acho”, “eu penso”, “para mim”, o que funciona como uma espécie de negociação com o sujeito-professor entre os possíveis sentidos do texto, qual seja, o previsto pelo professor, com base no leitor ideal e o que possa estar sendo instaurado pelo aluno (leitor real).

Considerando que sujeito-autor e sujeito-leitor são interpelados ideologicamente, devemos levar em conta o fato de que nem sempre a posição-sujeito do sujeito-leitor vai coincidir com a do sujeito-autor e também com a do sujeito-professor, estando aí uma das fendas por onde os sentidos escapam ao controle. O sujeito-leitor ocupa uma posição-sujeito em virtude (cf. Pêcheux, 1997b) dos “gestos de interpretação”, compreendidos como atos simbólicos de produção de sentidos.

O processo de leitura é um processo de interação não do sujeito com o texto enquanto objeto de leitura ilusoriamente homogêneo e fechado em si, mas com sujeitos (o autor que organizou o texto procurando dar a ele fechamento e aparência homogênea, o professor que está mediando o processo de leitura, os sujeitos cujas vozes estão entrelaçadas no texto e se fazem ouvir, enfim, a interdiscursividade que atravessa o texto). Vale ressaltar que as diferentes vozes que se entrecruzam no texto são dissimuladas, aparentemente homogeneizadas (cf. Orlandi; Guimarães, 1988), pela “vocalização totalizante”, a qual compreende a capacidade que o sujeito-autor possui de organizar as diferentes formações discursivas que se entrecruzam em um texto, dando-lhe a aparência de unidade e coerência. Desse modo, são as relações estabelecidas entre cada sujeito-leitor, com sua historicidade, e a interdiscursividade do texto, enquanto materialidade discursiva, que implicarão as diferentes leituras.

Antes de partir-se para a análise, convém vislumbrar a questão do processo de leitura, comparado ao processo de observação de imagens. No primeiro, é a posição sócio-histórica do leitor, ou seja, a sua filiação ideológica, que determina a leitura e, no segundo, além disso, é muitas vezes, o ângulo de visão ou o foco que determina o que se vê. Tomemos como exemplo as duas imagens a seguir:

Que animais vemos na imagem?

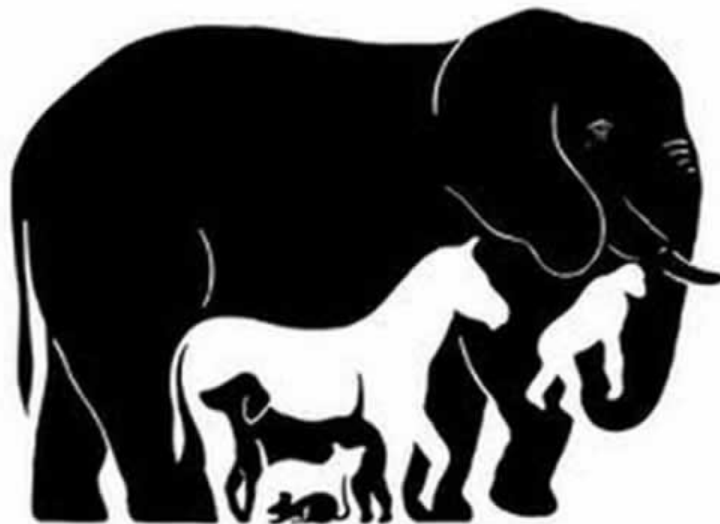


Figura 1: animais.jpg (2016)

Será que todos os observadores abordam a imagem da mesma forma? Como a focam? De que ângulo a observam? O que mais teria chamado a atenção de cada um? Quais animais foram visualizados primeiro? Nesse agrupamento de figuras, algumas se sobressaem, outras não tanto, mas estão ali significando.

E, nesta segunda imagem, quantos cavalos são visualizados?

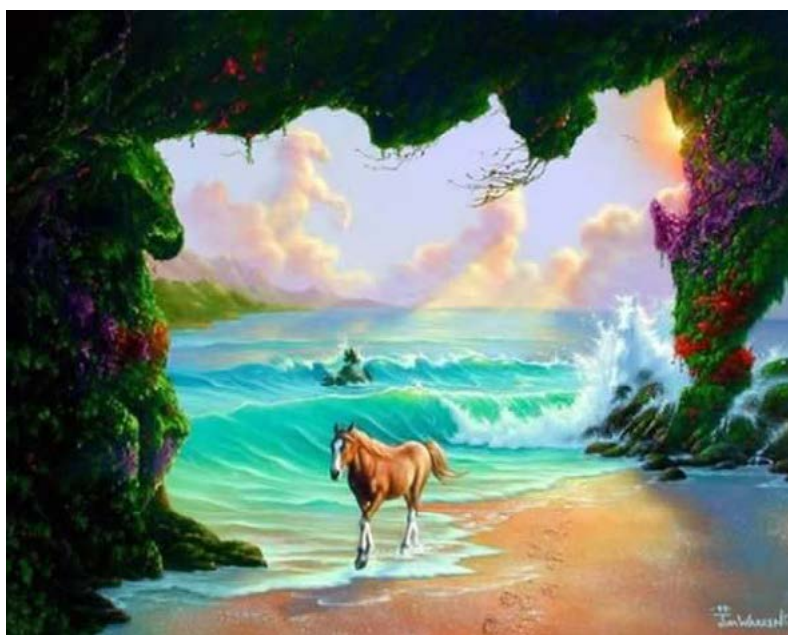


Figura 2: cavalos.jpg (2016)

A maioria dos observadores visualiza apenas o primeiro, aquele que se destaca ao centro da imagem, mas outros encontram mais: de dois a cinco, saindo do centro e vendo o que está nas margens, o que está semioculto.

Com os exemplos dessas imagens, é possível fazermos um paralelo com o processo de leitura de um texto: embora haja unidade e coerência, voltada para o elemento central que seria o elefante na primeira imagem e o cavalo na segunda, há as margens, os implícitos, aqueles elementos que nem todos os observadores observarão, mas que estão ali significando e nos quais outros leitores, por sua vez, se deterão. No processo de leitura, aquilo que o sujeito-leitor vê na materialidade linguística - o sentido que ele instaura - depende do lugar de observação, ou seja, da posição-sujeito por ele ocupada. Convém esclarecermos a noção de posição-sujeito, recorrendo à Orlandi, a qual afirma: “o sujeito, na análise de discurso, é posição entre outras, subjetivando-se na medida mesmo em que se projeta de sua situação (lugar) no mundo para sua posição no discurso. Essa projeção-material transforma a situação social (empírica) em posição-sujeito (discursiva).” (2010, p.11). Desse modo, o dito tem sentido em função da formação discursiva a que é remetido, uma vez que (cf. Pêcheux, 1997a) é esta, por sua vez, que determina aquilo que pode e deve ser dito pelo sujeito. Além disso, o sujeito-leitor pode ver nas bordas aquilo que teria escapado ao gesto de leitura do sujeito-professor, em função de suas posições-sujeito, mas que para o sujeito-leitor significa, produz sentido.

Análise do corpus

Partimos, então, para a prática, através de algumas análises, cujo principal objetivo não é ensinar a trabalhar leitura em sala de aula, mas mostrar de que forma a Análise de Discurso pode interferir positivamente na prática pedagógica de professores, no que aqui está sendo focado: a leitura.

O corpus selecionado para este trabalho foi extraído de atividades de interpretação textual desenvolvidas em aulas de Língua Portuguesa em turmas de primeiro ano do ensino médio de uma escola pública.

Primeiramente serão apresentadas duas questões interpretativas, aplicadas por um professor de língua portuguesa. A primeira compreende uma questão sobre a leitura do conto “O coronel e o lobisomem”, de José Cândido de Carvalho, a qual incidia sobre o seguinte trecho:

*Num repente, lembrei estar em noite de lobisomem – era sexta-feira.
Já um estirão era andado quando, numa roça de mandioca, adveio aquele figurão de cachorro, uma peça de vinte palmos de pelo e raiva...
Dei um pulo de cabrito e preparado estava para a guerra do lobisomem. Por descargo de consciência, do que nem carecia, chamei os santos de que sou devocioneiro:
– São Jorge, Santo Onofre, São José!*

Questão apresentada pelo sujeito-professor: *Em que trecho percebe-se que o coronel sentiu medo?*

O sujeito-professor tinha uma leitura prevista, cuja resposta contemplaria o fragmento em que o coronel invoca os santos de seu devocionário. Entre tantas respostas, o professor foi surpreendido com a seguinte: “*Num repente lembrei estar em noite de lobisomem*”. Por não estar de acordo com o que seria previsto como resposta “correta”, o professor considerou-a inaceitável, ou ainda, sem sentido. Num segundo momento, houve a discussão oral, na qual as respostas seriam deba-

tidas, para que os alunos que não atenderam à previsibilidade da leitura pudessem compreender o porquê de seus “erros”. Foi, então, que o professor compreendia que o aluno que teria dado a resposta anteriormente referida, indicando um processo de leitura diferente e, assim, um sentido também diverso o fez desse modo por ser ateu, o que implicava que a prece, a oração ou a invocação de santos não faziam parte de seus saberes. Nesse momento, é preciso que o sujeito-professor considere a possibilidade de outras práticas discursivas de leitura, neste caso específico, aqui apresentado, o fato de que se o sujeito-aluno não for interpelado por saberes provenientes de uma determinada formação discursiva, neste caso a religiosa, é muito provável que ele não realize o processo de leitura e a consequente produção de sentido da mesma forma que o sujeito-professor e, possivelmente, de outros colegas em cuja constituição sócio-histórica possa haver presença de saberes religiosos. Em compensação, o mundo fantástico do folclore, com seus entes assustadores, era o que despertava o medo para esse sujeito, era o que fazia sentido a ele. Por esses saberes, sim, ele era interpelado e, a partir daí, os sentidos foram produzidos.

A partir do exposto, é possível perceber que o sujeito-professor vislumbrava com certa convicção a resposta, pelo fato de ocupar uma posição-sujeito inscrita em uma Formação Discursiva religiosa, colocando-a em relação ao texto, estabelecendo o sentido, a partir dela. Ao passo que o sujeito-aluno, neste caso, não considerou tal possibilidade, estabelecendo o sentido a partir da sua constituição sócio-histórica, ou seja, não sendo significativamente constituído por determinados saberes religiosos. Conforme Cazarin, “Ler constitui-se assim em uma prática social que mobiliza o interdiscurso, conduzindo o leitor, enquanto sujeito histórico, a inscrever-se em uma disputa de interpretações” (2006, p. 302). É preciso, portanto, que o sujeito-professor saiba ceder espaço a outras leituras, pois só assim estará colocando o sujeito-aluno na reversibilidade de papéis, assumindo a função também de autor, trazendo para o texto o que não está lá, mas que poderia estar, por um trabalho de derivas, de deslocamentos e de história.

O segundo caso diz respeito a uma atividade de interpretação textual sobre o texto “Pausa”, de Moacyr Scliar. Nesse texto, há um sujeito que, aos domingos, cansado da vida conjugal, pega seu lanche e sai, dizendo para a esposa que vai trabalhar no escritório, mas, na verdade, vai para um hotelzinho vulgar à beira do cais do porto apenas para dormir. Embora nesse lugar haja mulheres dispostas a “distraí-lo”, ele realmente só quer descansar e fugir de sua rotina conjugal. Às 17h, acorda, veste-se e volta para casa.

Duas das questões que envolviam a atividade de interpretação do texto eram as seguintes:

1ª) Em algum momento a leitura nos faz pensar em traição na história? Justifique.

2ª) A atitude do marido indica traição? O que o leva a agir assim?

De acordo com o sujeito-professor, a resposta à primeira questão consistia em discorrer sobre aspectos do texto, inclusive o trecho que compreendia a chegada ao hotel, os quais levavam o sujeito-leitor a pensar que o homem trairia a mulher com outra pessoa, suspeita essa que depois se desfaz.

Na segunda, a resposta esperada pelo sujeito-professor, ou seja, a leitura prevista seria a de que o sujeito não havia traído a esposa, na acepção de cometer adultério, mas que ele agira assim para fugir da rotina desgastante do casamento e do convívio não harmonioso com a mulher e que, para ter mais privacidade, frequentava o hotel para descansar. Essa foi a leitura realizada pela maioria dos alunos, que assim responderam à questão, mas outros realizaram gestos de leitura diversos, quais sejam:

Sujeito-aluno 1: Indica traição no sentido de mentira. Ele acaba fazendo isso por necessitar de uma pausa de sua vida corrida.

Sujeito-aluno 2: De certo modo, sim, pois ele não falou a verdade para a mulher...

Sujeito-aluno 3: Indica, pois o marido não está sendo sincero com sua mulher, pois ele diz ir trabalhar, quando, na verdade, vai a um hotel dormir.

Mais uma vez a prática pedagógica é surpreendida pelo “real” da leitura, aquilo que não está previsto, mas que emerge e desestabiliza. O sujeito-professor empregou na linearidade a palavra “traição” resgatando do interdiscurso um sentido proveniente das relações conjugais, ligando-a a adultério, mas alguns sujeitos-alunos, a partir de tomadas de posições diversas daquela do sujeito-professor, resultantes do trabalho da história e da ideologia, atribuíram à palavra “traição” um sentido diverso proveniente de qualquer relação em que a mentira indica rompimento de um contrato social, não cumprimento das responsabilidades assumidas e da confiança recebida, não necessariamente nas relações conjugais. O gesto de leitura do sujeito-professor, consequente do seu gesto de interpretação, alicerça-se no senso comum, mas assim não o fazem todos os alunos. Recordamos aqui as palavras de Pêcheux, segundo o qual

O sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc. não existe “em si mesmo” (...), mas é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas. (1997a, p.160)

Mais uma vez, o que determina a leitura e a instauração dos sentidos são as posições-sujeito, os saberes que constituem cada sujeito envolvido no processo de leitura. Neste caso, a relação entre a linearidade e a interdiscursividade dá-se por vieses diferentes, ou seja, aqueles correspondentes ao assujeitamento do sujeito-professor e o do sujeito-aluno.

O terceiro caso a analisar é o de uma atividade elaborada a partir do seguinte cartoon de Quino (2016):



Figura 3: cartoon.jpg (QUINO, 2016).

O sujeito-professor teria pedido para que os alunos analisassem a cena constituinte do cartoon e que depois construíssem um texto narrativo abordando os fatos por eles observados, com o objetivo de avaliar a interpretação do texto não-verbal e a forma como os fatos seriam apresentados. Segundo o sujeito-professor, o cartoon traz três momentos definidos: o namoro, com seus encantos; o momento do casamento, com os sonhos e as idealizações; a vida a dois, com as rotinas e suas implicações. A leitura prevista pelo sujeito-professor era de que os sujeitos-alunos, ao observarem a terceira cena, percebessem que a rotina havia sacrificado o amor e que alguns alunos pontuassem inclusive a questão do machismo retratada ali, em que a mulher cuidava da casa, passando a roupa no calor do ferro de passar, enquanto o marido assistia à televisão, bem acomodado em uma poltrona, abanando-se para driblar o calor. Era previsto também, pelo sujeito-professor, que alguns poderiam pontuar a questão de que em nossa sociedade existe um saber, proveniente de uma formação discursiva machista, em que caberia à mulher zelar para manter o casamento, uma vez que, na imagem, ela estava passando os coraçõezinhos amarrotados. Realmente, as leituras e os sentidos, produzidos a partir desse cartoon, foram em grande parte por esse caminho, mas outros sentidos também foram produzidos, diferentes daqueles instaurados e pretendidos pelo sujeito-professor. Isso ocorreu justamente porque há, retomando Orlandi (2008), as bordas significantes, e não o centro, delineado e pretendido pelo sujeito-professor.

Primeiramente é preciso observar, que a terceira cena, para alguns poucos sujeitos-alunos não foi compreendida como um problema sócio-cultural, conforme pretendido pelo sujeito-professor, mas sim como um momento familiar harmônico em que, enquanto o marido, cansado do trabalho, descansava merecidamente, a esposa dividindo o mesmo ambiente, cuidava da casa e do filho. Eis o embate entre a leitura e o leitor ideal e a leitura e o leitor real, entre o previsível e o imprevisível. Aqui está a questão da historicidade, dos saberes que interpelam o sujeito-autor e o sujeito-professor, os quais não são necessariamente os mesmos que constituem o sujeito-leitor. Assim sendo, como o processo de leitura e de instauração de sentidos pode ser o mesmo? O diferente, o inesperado, o estranho não está posto, mas sempre e a qualquer momento poderá surpreender a prática pedagógica. Resta ao sujeito-professor abrir este espaço, a fim de não cercar os sujeitos, não silenciar sua historicidade e os sentidos por eles produzidos.

Nesta mesma atividade, outras leituras surgiram e outros sentidos instauraram-se. Vejamos alguns recortes:

Sujeito-aluno 1: Mas tudo acabou quando tivemos nosso primeiro filho...

Sujeito-aluno 2: Logo Ana engravidou, teve um filho chamado Lucas e daí em diante acabou o amor,...

Nesses dois recortes, observamos que o sujeito-leitor percebeu que o casamento havia sucumbido à rotina, às responsabilidades que envolvem o dia a dia da vida a dois, mas, ao atribuir sentido, focou na questão do nascimento do filho, o que aponta para o fato de ser interpelado por saberes que colocam como uma das causas principais do fim de um relacionamento a chegada do primeiro filho. Assim, diferentemente da maioria dos sujeitos-leitores, que pontuaram a questão do amor ter perdido espaço para a rotina, o sujeito em questão acessou, via memória discursiva, um saber interdiscursivo, de que a chegada de um filho aplaca o amor. Embora a maioria dos sujeitos-leitores não tenha produzido essa leitura, os que a fizeram não teriam realizado uma leitura “equivocada” ou “descontextualizada”, mas visto no texto o que nem todos

viram, pois a sua historicidade é que determina os pontos relevantes a sua leitura. Além desta, outra leitura foi realizada.

Sujeito-aluno 3: Mas ele não estava tão contente, pois não recebia atenção de sua mulher há muito tempo, pois ela estava encarregada de cuidar do filho, da casa...

No terceiro recorte, emerge outra possibilidade de leitura, ou seja, outro sentido, não nuclear (chamamos nuclear aquele instituído pelo professor e por grande parte dos alunos), mas uma borda extremamente significativa, qual seja o fato de o homem ser vitimado por não receber a atenção devida pela mulher. O processo de leitura realizado por esse sujeito e o sentido por ele instaurado é de que “a mulher, além de cuidar da casa e dos filhos, deve dar atenção e carinho ao marido”. Temos aqui uma posição-sujeito machista que entende caber à mulher o cuidado com o lar e com os filhos, mas sem descuidar do marido, a fim de manter o amor e a harmonia conjugal. Não caberia, pois, ao sujeito-professor julgar os sentidos que aí foram produzidos, mas entender que eles não são fixos, homogêneos, transparentes, mas produzidos por sujeitos que trazem na memória discursiva os traços constituintes deixados pela história e pela ideologia.

Considerações finais

Concluimos, então, reafirmando que este trabalho não tem a pretensão de mostrar um modelo de aula de leitura a ser seguido, mas sim mostrar que a Análise de Discurso de Pêcheux, através de seus pressupostos, aponta para uma outra abordagem de leitura de materialidades discursivas concebendo o texto como espaço simbólico heterogêneo com a exterioridade que lhe é constitutiva, desestabilizando os papéis naturalizados de autor, professor e aluno e negando a concepção de sentidos já-lá, presentes no texto que seriam desvendados pelo leitor bem treinado para tal tarefa. Em outras palavras, a Análise de Discurso põe em causa uma outra forma de relação com o texto. A leitura é abordada como trabalho discursivo em que o sujeito-leitor, a partir de uma posição-sujeito ocupada realiza um trabalho de construção e desconstrução do texto remetendo-o à interdiscursividade para que sentidos possam ser, então, produzidos.

A Análise de Discurso permite ao professor a possibilidade de este perceber que a constituição do sujeito-aluno não é a mesma dele e, por conseguinte, assim também não serão os gestos de leitura realizados. Do mesmo modo, põe em causa o fato de que, embora a materialidade discursiva seja uma, os leitores são diversos e, assim também se constituem, resultando daí as múltiplas possibilidades de leitura. Conforme Indursky, “a cada novo sujeito-leitor, novas relações podem ser estabelecidas, novos efeitos de memória podem ser mobilizados, novas interpretações podem ser projetadas.” (2001, p.36).

Enfocando, pois, na questão da leitura, foi possível delinear uma entre tantas formas que a Análise de Discurso oferece para que as aulas de leitura sejam momentos de intervenção crítica sobre o texto (a materialidade discursiva), considerando a historicidade do sujeito-aluno e, por conseguinte, o seu trabalho discursivo responsável pelo aparecimento de outros sentidos, que embora não previstos, são possíveis e, portanto, devem ser aceitos.

Referências

- ANIMAIS.JPG. 2016. Altura: 367 pixels. Largura: 500 pixels. 72 dpi. 24 BIT p&b. 10.9 Kb. Formato JPG. Disponível em: <<http://www.oqueoquee.com/wp-content/uploads/2013/09/quantos-animais-voce-ve-na-imagem.jpg>>. Acesso em: 29 abr.2016.
- CAVALOS.JPG. 2016. Altura: 477 pixels. Largura: 600 pixels. 72dpi. 24BIT CMYK. 328 Kb. Formato JPG. Disponível em: <<http://www.oqueoquee.com/wp-content/uploads/2013/09/quantos-cavalos-tem-na-imagem.jpg>>. Acesso em: 29 abr.2016.
- CAZARIN, E. A leitura: uma prática discursiva. In: *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 6, n. 2, p. 299-313, mai./ago. 2006.
- INDURSKY, F. Da heterogeneidade do discurso à heterogeneidade do texto e suas implicações no processo da leitura. In: ERNST-PEREIRA, A.; FUNCK, S. B. (orgs.). *A leitura e a escrita como práticas discursivas*. Pelotas: Educat, 2001. p. 27-42.
- ORLANDI, E. Discurso e leitura. São Paulo: Cortez, 2008.
- _____. *Do sujeito na história e no simbólico*. Disponível em: <http://www.labeurb.unicamp.br/portal/pages/pdf/escritos4.pdf> Acesso em: 03 dez. 2010.
- _____. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2015.
- _____; GUIMARÃES, E. Unidade e dispersão: uma questão do texto e do sujeito. In: ORLANDI, E. et al. *Sujeito e texto*. Série Cadernos PUC, nº 31, São Paulo: EDUC, 1988. p.17-36.
- PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. Eni Orlandi et al. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997a.
- _____. *Análise automática do discurso (AAD-69)*. In: GADET, F.; HAK, T. *Por uma análise automática do discurso*. Trad. Bethania S. Mariani et al. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997b. p. 31-161.
- QUINO, J. S. L. T. CARTOON.JPG.2016. Altura: 1313 pixels. Largura: 1000 pixels. 96 dpi. 24 BIT p&b. 281 Kb. Disponível em: <https://poiesispsicologia.files.wordpress.com/2014/07/13.jpg>. Acesso em: 29 abr. 2016.

Recebido em 30 de abril de 2016.

Aprovado em 20 de julho de 2016.