



Universidade Federal do Pampa

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA  
CURSO DE LETRAS**

## **O TEXTO IMAGÉTICO NA CONSTRUÇÃO DA AUTORIA**

Artigo apresentado na disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso II como requisito básico para a apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso do Curso de Licenciatura em Letras Português/Espanhol e/ou Respectivas Literaturas.

Orientadora Profa. Me. Carolina Fernandes

**CARLA CAROLINA DE VARGAS OLIVEIRA**

**BAGÉ**

**2013**

## O TEXTO IMAGÉTICO NA CONSTRUÇÃO DA AUTORIA

*Carla Carolina de Vargas Oliveira* (graduanda UNIPAMPA)

*Carolina Fernandes* (orientadora)

**RESUMO:** O presente artigo, desenvolvido sob o apoio teórico da Análise do Discurso, se propõe a apresentar um estudo acerca do uso de textos imagéticos, nas aulas de Língua Portuguesa, como facilitador da assunção dos alunos à autoria de seus textos. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), o texto assume um papel importante no ensino de Língua Portuguesa. Ainda assim, às vezes, os textos são explorados de modo a não contribuir com a capacidade interpretativa dos alunos, ou seja, ele é utilizado para o ensino de metalinguagem e abordagem conteudística. Dessa maneira, o sistema escola acaba por propiciar a formação de alunos presos ao discurso pedagógico, que somente reproduzem os sentidos impostos pela escola, esses são os denominados *sujeitos-escreventes* (ASSOLINI, 2008). Já os sujeitos-autores, são aqueles que se responsabilizam pelo seu texto (ORLANDI, 2002), dotando-o de sentido, conforme sua constituição ideológica. Com a finalidade de analisar os gestos interpretativos e a posição dos alunos quanto à autoria na leitura do texto imagético, a coleta dos dados foi aplicada em uma 7ª série de uma escola do Ensino Fundamental, para isso, propomos uma produção textual a partir da leitura de um texto imagético e após esse momento, houve a reescritura imagética deste. Através das análises, percebemos que, em muitos momentos de suas escrituras, os alunos criaram o efeito de originalidade, logo o interpretaram singularmente, no que se refere a aspectos como a motivação das ações dos personagens, denominação destes, entre outros. Nas reescrituras imagéticas, por sua vez, eles deslocaram os sentidos postos pelo texto-origem, preenchendo as lacunas da imagem com efeitos de sentido diversos. Assim, foi possível concluir que o uso de textos imagéticos, nas aulas de Língua Portuguesa, estimula os alunos a assumirem a autoria de seus textos.

Palavras-chave: Texto Imagético; Leitura/Escrita Imagética; Aluno-Autor.

**RESUMEN:** El presente artículo, desarrollado bajo el apoyo teórico del Análisis del Discurso, se propone a presentar una investigación acerca del uso de secuencias de imágenes, en las clases de Lengua Portuguesa, como facilitador de la asunción de los alumnos a la autoría de sus textos. Según los *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1997), el texto asume un rol importante en la enseñanza de Lengua Portuguesa. Aun así, a veces, los textos son explorados de manera a no contribuir con la capacidad interpretativa de los alumnos, o sea, ellos son utilizados para la enseñanza de metalenguaje y abordaje de contenidos. De ese modo, el sistema escolar propicia la formación de alumnos presos al discurso pedagógico, que solamente reproducen los sentidos impuestos por la escuela, eses son los denominados *sujetos escribientes* (ASSOLINI, 2008). Ya los sujetos-autores, son aquellos que se responsabilizan por su texto (ORLANDI, 2002), dándole sentido, de acuerdo a su constitución ideológica. Con la finalidad de analizar los gestos interpretativos y la posición de los alumnos en relación a la autoría en la lectura de la secuencia de imágenes, la recolección de los datos fue aplicada en el 7º año de una escuela de Enseñanza Básica, para eso

propusimos una producción textual a partir de la lectura de una secuencia de imágenes y tras ese momento, hubo la reescritura por imagen de la secuencia. A través de los análisis, percibimos que, en muchos momentos de sus escrituras, los alumnos crearon el efecto de originalidad, luego interpretaron singularmente, en lo que se refiere a aspectos como la motivación de las acciones de los personajes, la denominación de ellos, entre otros. En las reescrituras por imagen, a su vez, ellos desplazaron los sentidos puestos por el texto-origen, rellenaron los huecos de la imagen con efectos de sentidos diversos. Así, fue posible concluir que el uso de textos de imagen, en clases de Lengua Portuguesa, es un estímulo para que los alumnos asuman la autoría de sus textos.

Palabras clave: Texto por Imagen; Lectura/Escritura de/por Imagen; Alumno-Autor.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente artigo tem por finalidade apresentar uma investigação acerca do uso do texto imagético, nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, como facilitador da assunção dos alunos à autoria de seus textos. A coleta dos dados se concretizou através da proposta da escrita de um texto verbal e reescritura imagética a partir da leitura da sequência de imagens *Pega Ladrão*, retirada da obra *A Bruxinha Atrapalhada* de Eva Fortunari (1984) (ANEXO 1). Estas análises se realizam sob a perspectiva teórica da Análise do Discurso de linha francesa. Cabe salientar que elas se desenvolvem concomitantemente com o desenvolvimento desse artigo. Os dados que embasam esta pesquisa foram coletados em uma 7ª série do Ensino Fundamental da Escola Estadual de Ensino Fundamental Coronel Urbano das Chagas, situada na cidade de Dom Pedrito.

No que tange à tradição do ensino de Língua Portuguesa, prima-se pela formação de sujeitos capazes de ler e escrever, mas, por vezes, tolhidos pelo discurso pedagógico. A leitura, normalmente através de extensos textos verbais, serve para a aprendizagem da metalinguagem, vocabulário e descoberta de uma única mensagem presente nestes, a do autor. A escrita, por sua vez, propicia o ensino e o uso das regras gramaticais. Indicando que o trabalho com textos, seja durante a leitura ou durante a escrita, possui uma única finalidade, usá-los como pretexto (LAJOLO, 1986) para o ensino de gramática. Motivado por essa prática, o que o sistema escolar conseguiu promover foi a formação de meros reprodutores do discurso pedagógico ou até mesmo

dos denominados “analfabetos funcionais”, seres capazes de ler, no sentido literal, mas não capazes de interpretar, de ir além da simples junção de palavras. Diante dessa problemática questão, houve o aprofundamento de estudos e pesquisas acerca das aulas de Língua Portuguesa, passando a investigar o desenvolvimento de habilidades que ultrapassem o simples ato de ler e de escrever, pela formação de cidadãos que refletem e se expressam na sociedade. E isso somente se faz possível quando os alunos se desprendem da posição de meros escreventes e produzem um efeito de singularidade em seus textos.

O aluno na posição de autor é aquele capaz da autoria do seu próprio texto, usa-o como forma de expressar seus sentimentos, suas experiências, opiniões, ou seja, cria o efeito de singularidade. O aluno escrevente, por sua vez, é aquele que simplesmente reproduz as regras gramaticais e transmite, para seu texto, o discurso pedagógico fornecido pelo sistema escolar (CORACINI, 2010). O primeiro se apropria da sua produção escrita e o marca com sua singularidade enquanto sujeito, já o segundo, se torna um receptor e reproduz das exigências feitas nas aulas de Língua Portuguesa. A partir disso, o que necessitamos são estratégias para a conscientização do sistema escolar que mude o modo como estão sendo formados os cidadãos de nossa sociedade.

Segundo os Parâmetros curriculares Nacionais (1997) é dever do sistema escolar a atualização e o oferecimento aos alunos dos meios tecnológicos. Já que a maioria deles, os alunos, está sempre ligada às redes sociais e internet. Os que se socializam com esse mundo estão constantemente realizando leitura de imagens através de fotografias, *emoticons*, etc. Faz-se importante destacar que, não somente o verbal é texto, mas todas as *diferentes formulações significantes* (LAGAZZI, 2010 p.83) também o são. Por isso, se ressalta a importância da escola oferecer aos alunos diversas materialidades do discurso, dentre elas, a imagem, considerando-a por sua opacidade, que induz ao aluno uma pluralidade de interpretações. O trabalho com o livro de imagens, por exemplo, oferece ao aluno, durante a interpretação, inúmeras possibilidades de leituras, pois a imagem é materialidade histórica e social por isso é opaca e permite essa variedade de interpretações.

Este artigo está dividido em três capítulos. O primeiro aborda o texto, enquanto objeto de análise, em sua materialidade visual, e as práticas que a partir dele são mobilizadas nas aulas de Língua Portuguesa. O segundo capítulo, por sua vez, trata do sujeito ideológico e histórico, frente ao texto, enquanto autor ou mero escrevente. No terceiro capítulo, será ressaltada a importância da reescritura no processo de assunção à autoria pelo aluno, já que através da leitura de um texto-origem, o aluno, por meio de gestos interpretativos se afasta do discurso do autor, dotando-o de sentido, mas, normalmente, não o nega. Em todos os capítulos, a teoria estará articulada às análises, de modo a construir um dispositivo teórico-analítico próprio à pesquisa.

## **1 O texto imagético e a pluralidade de leituras**

O uso do texto como ferramenta de aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa é expressivo, aliás, importante salientar que durante a coleta dos dados para a realização da presente pesquisa, foi constatado, nos cadernos dos alunos, que todos os conteúdos gramaticais eram aprendidos através de textos. A professora do grupo revela que aprendeu durante sua formação e adotou como prática a estratégia de transmitir a metalinguagem através de textos, e, ao longo de sua carreira profissional, assim o faz. A metalinguagem, mencionada nesse texto, se refere ao estudo da estrutura da língua. Essa concepção da professora está em oposição ao que Lajolo (1986, p. 52) defende, que o uso do texto, em sala de aula, não deve servir como *pretexto para nada*, logo, nem para o ensino de metalinguagem. Outro aspecto percebido é que o único texto encontrado nos cadernos dos alunos foi o verbal. Isso denota que talvez ainda exista um certo receio, por parte do sistema escolar, em utilizar outras materialidades textuais. Segundo Orlandi (Apud FERNANDES, 2012, p. 128) o texto *é um espaço de significação*, sendo assim, tudo a partir do qual se pode criar um efeito de sentido e se tem a possibilidade de interpretar, é texto. Com isso, o texto pode se apresentar em diversas materialidades. Uma imagem, um gesto, um som são interpretáveis e não necessitam de palavras, porém todos possuem algo em comum, o de provocar, de instigar alguém a interpretá-los.

O texto não é necessariamente verbal, ele tem por finalidade materializar o discurso, esse último, de acordo com Pêcheux (1969, apud ORLANDI, 2012, p. 137) *é um efeito de sentido entre interlocutores*. Nessa produção de efeito de sentido, possível nos textos, é que autor e leitor se encontram. O texto, apesar de ser produzido por um autor, não é homogêneo e nem possui um sentido predeterminado, pelo contrário, é no cruzamento da constituição discursiva, de autor e leitor, que esse sentido é produzido.

Os documentos oficiais clamam pela constante atualização das instituições de ensino, no que diz respeito também à adequação tecnológica. De acordo com tal proposta, é encargo das escolas a inclusão digital, não para a mera reprodução de conteúdos aprendidos, mas que contribua para a formação de um ser que cria, reflete, toma a iniciativa. Atualmente, o acesso à internet vem propiciando essa formação, já que o indivíduo, por meio desta, interage, se expressa, inventa. Esse meio, também proporciona aos alunos uma constante interação com textos não-verbais, já que os *sites* em geral são dotados de imagens, vídeos e áudios. Assim, pode-se perceber que não somente as palavras são portadoras de algum dizer, mas qualquer material que produza sentido para alguém, pois sem esses apoios textuais, os acessos à tecnologia não avançariam de forma expressiva. Ainda, como acresce Freire (1983, apud Fonseca, 2006, p.2) *a leitura de mundo precede a leitura das palavras*. Nessa mesma perspectiva, os jovens e, até mesmo, as crianças, que ainda não frequentam o ambiente escolar, leem, interpretam e se socializam por meio dos recursos propiciados pela internet, não possuindo problemas com a comunicação em textos de diferentes materialidades.

Também é dever da escola propiciar aos alunos esses recursos tecnológicos, entre eles o livro, visto que este vem evoluindo conforme o tempo e já trazem novas formas de escrita, como propõem Martins (1957) e Chartier (2009), sendo um exemplo o livro de imagens analisado por Fernandes (2012). Principalmente pela opacidade de sua materialidade, um mesmo texto imagético pode provocar diferentes efeitos de sentido entre os leitores, já que cada leitor possui sua história de leitura. A pluralidade de interpretações, advindas das leituras de imagens, proporciona aos alunos a autonomia, a liberdade nas suas leituras, pois, como já dito, elas são opacas, conseqüentemente facilitam a assunção do sujeito à posição de autor. Observou-se,

durante as análises, que as produções textuais e as reescrituras imagéticas dos alunos tornaram visíveis suas histórias de leitura e, também, suas formações ideológicas.

Ambas as práticas do ensino de Língua Portuguesa, a leitura e a escrita, servem para que os alunos aprendam a manipular a linguagem, não somente com a aprendizagem da metalinguagem. Em uma perspectiva discursiva, o que esperamos é que eles criem efeitos de sentidos nessas atividades e se apropriem do seu dizer.

A leitura, para a escola, é a decodificação da materialidade do texto, ou seja, é possível interpretar o que está visível, encontrar a literalidade do texto. Como se esse sentido estivesse acabado nele. Pelo contrário, *a leitura é o caminho material pela qual se alcança à interpretação* (LEANDRO-FERREIRA, 2005). Já segundo a proposta de Coracini (2010), a leitura é mais complexa que a decodificação, ela é entendida como um processo discursivo em que são inseridos os sujeitos criadores de sentido. Já que, esses sujeitos produtores de sentido, autores ou leitores, são afetados sócio-histórica e ideologicamente. Não esquecendo a relevância do sentido na produção da leitura, a mesma autora explica (CORACINI, 2010, p.16):

na verdade, o sentido de um texto, por ser produzido por um sujeito em constante mutação, não pode jamais ser o mesmo; aliás, como bem coloca Foucault (1971), tudo é comentário: o dizer é inevitavelmente habitado pelo já dito e se abre sempre uma pluralidade de sentidos, que, por não se produzirem jamais nas mesmas circunstâncias, são, ao mesmo tempo, sempre e inevitavelmente novos.

Assim, entendemos que os gestos de leitura vão além da significação da materialidade textual, o sentido é produzido na opacidade do texto, dependente da ideologia e historicidade de quem lê, já que um texto, lido em diferentes épocas, não manterá o sentido ainda que para um mesmo leitor. Para um texto, é possível despertar uma pluralidade de interpretações, que variam de acordo com a formação discursiva de autor e leitor, como bem completa a autora (ibidem).

É importante salientar que, mesmo havendo uma pluralidade de leituras para um mesmo texto, não é qualquer leitura que é válida. Orlandi (1996) alerta que há leituras possíveis para um texto, mas não qualquer leitura. Logo, as leituras adequadas para um mesmo texto devem estar relacionadas com sua materialidade. Através da leitura verbal

e reescritura imagética da sequência de imagens *Pega Ladrão* do livro de imagens *A Bruxinha Atrapalhada* de Eva Fortunari (2008), foi possível perceber o gesto singular de leitura, por exemplo, no modo como os alunos organizaram o desfecho da história, como direcionaram alguns elementos das narrativas, como preencheram outros, indicando motivações para as ações e designando os personagens. Contudo, apesar da apropriação do texto durante a leitura, a maioria das produções (tanto na leitura quanto na reescritura) trouxe a mesma ordem cronológica dos fatos, ou seja, o enredo se desenvolveu em momentos semelhantes, isso se deve principalmente pelo apego à disposição da sequência de eventos que o texto imagético apresenta.

Na mesma concepção da leitura, encontra-se a escrita. Quem escreve, também interpreta. O trabalho com produções textuais nas aulas de Língua Portuguesa deve ser executado como uma forma dos alunos se colocarem como sujeitos-autores no texto, para que eles possam se colocar na posição de donos do seu dizer, capazes de refletir e não somente de meros reprodutores das exigências da escola. A linguagem, seja verbal ou visual, é o meio que o aluno possui para produzir o efeito de singularidade. É no texto que o aluno se reconhece como sujeito, que reflete, opina e é reconhecido como um ser social.

É encargo das escolas o oferecimento de novas formas de aprendizagem da leitura e da escrita aos alunos, em que eles interajam ativamente nesse processo de construção do conhecimento, e não se tornem meros receptores de regras gramaticais. Afinal cidadãos que estão inseridos na sociedade, não se comunicam através de textos corretos gramaticalmente e vazios de significação, já que a interpretação e a produção de sentidos são indispensáveis à constituição subjetiva e à assunção do sujeito à posição-autor.

## **2 Aluno-autor *versus* Aluno-escrevente**

O homem adquire significação na história através da linguagem, pois como defende Orlandi (2008) é através dela que ele se constitui como sujeito do discurso. O sujeito se constitui concomitantemente ao sentido, logo por meio de gestos de

interpretação ocupa sua posição na sociedade. Segundo Leandro-Ferreira (2005, p. 21), *o sujeito é o resultado da relação com a linguagem e a história*. Sendo assim, pode-se entender que estes são determinados por fatores internos e externos, o primeiro quando se refere à ideologia, ou melhor, às formações discursivas em que o sujeito se insere e o segundo, por sua vez, quando se faz menção à história. E, a importância das aulas de Língua Portuguesa está justamente relacionada à formação de sujeitos reflexivos e críticos, logo indivíduos capazes de contribuir com a sociedade, e isso ocorre através do efeito de originalidade que eles produzem, ou deveriam produzir, na leitura e na escrita.

O sujeito, que está inserido na sociedade, é constantemente afetado por formações ideológicas. Tais formações se materializam nas denominadas formações discursivas (FD). E, conforme o sujeito se desenvolve ideologicamente, também na escola, *sua formação discursiva se configura* (ORLANDI, 2002, p. 44), se trata de um processo contínuo e, como defende Orlandi (ibidem), a formação discursiva se constitui na contradição, na heterogeneidade, e suas fronteiras são fluidas. Assim, compreendemos que as palavras possuem significação em relação a outras palavras, ao já dito. *A memória discursiva* está em constante reconfiguração. A interpretação dos sentidos de uma palavra é concebida por cada sujeito de um modo, pois é determinada pelas posições ideológicas daqueles que interpretam (ibidem). Como defende Orlandi (2002, p.43) com base em Pêcheux, *a formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada - ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada- determina o que pode e deve ser dito*.

Assim, entende-se que o discurso é efeito de sentidos, já que a fala do sujeito se inscreve em uma formação discursiva. É através dela que podemos compreender os diferentes sentidos para uma mesma palavra ou imagem. Durante a produção textual dos alunos a partir do texto imagético, foi possível constatar a circulação de um discurso produzido pela sociedade com o efeito de um estereótipo acerca da figura do “ladrão”, como percebemos nas sequências discursivas (SD) retiradas dos textos dos alunos produzidos a partir da narrativa visual SD-1 e SD-2:

### SD-1

*Quando ele caiu, a bruxinha deu um grande sermão nele, dizendo que ele nunca deve roubar nada de nenhum lugar ou de ninguém.// [...]Quando o ladrão tirou o disfarce, a bruxinha Matilde se espantou, pois era uma simples garotinha.*

### SD-2

*De repente apareceu um homem com uma capa preta e, pé por pé, tentou roubá-lo. Quando Isabel acordou, imediatamente, o homem já ia no meio da rua com Frederico no colo. A bruxinha, rapidamente, pegou sua varinha e jogou um feitiço no ladrão para que uma pedra aparecesse em seu caminho e ele caísse no chão. E não é que ele caiu? Na mesma hora, ela deu uma bronca no homem da capa preta. // [...]Mas descobriu que não era um homem. Quando ele tirou o chapéu e os óculos, era apenas uma mocinha, que disse que sempre quis um gato igual a Frederico.*

Em ambas as SDs, percebemos que há uma formação discursiva que relaciona a figura do ladrão ao gênero masculino e à maior idade. Como se não houvesse a possibilidade de uma ladra (gênero feminino). A SD-2 ainda invalida a periculosidade de uma ladra jovem, dizendo: *era apenas uma mocinha*; mesmo que as pessoas, em geral, estejam sempre em contato com as notícias criminais, onde se veem jovens mulheres no mundo do crime.

A importância da leitura do texto imagético em sala de aula é justamente o de fazer com que o aluno produza o *efeito de singularidade*, que se faz possível quando ele está exposto à opacidade da imagem, preenche as lacunas deixadas por ela e interpreta conforme sua formação discursiva. Outra posição adotada pelos sujeitos-alunos foi o motivo pelo qual o ladrão queria roubar o gato, este fugiu do discurso convencional da sociedade nas duas sequências discursivas que vemos a seguir:

### SD-3

*O ladrão, muito triste, começa a tirar a capa preta. Quando tirou toda a fantasia, a bruxinha viu que era uma criança triste por ter perdido seu gato.*

*Mas o que a bruxa não esperava é que o ladrão fosse uma menina, que queria pegar o gatinho de estimação dela, porque o seu havia desaparecido e era muito parecido com o gato da bruxa.*

Esse gesto de interpretação, concebido em ambas as SDs, foge ao discurso do senso-comum sobre o roubo. Pois o roubo está relacionado a um discurso moralizante imposto pelo cristianismo e reforçado pelo jurídico. Por outro lado, há discursos que circulam na sociedade sobre roubo que, de certa forma, inocentam o ladrão, como por exemplo, quem rouba para saciar a fome dos filhos ou para reparar alguma perda. Esse discurso que descrimina o ato do roubo explica o modo como os gestos interpretativos inocentam esse fato narrado na sequência de imagens apresentada. Logo, é possível entender que os alunos interpretaram e se posicionaram como autores através da produção do efeito de originalidade.

De acordo com a perspectiva da Análise do Discurso, sabemos que um texto ganhará sentido no momento da leitura, em que a formação discursiva e histórias de leitura do sujeito entram em ação. Com isso, percebe-se que há a descentralização do autor como produtor de sentido do texto, logo, não se trata mais de explorar um texto através de uma abordagem conteudística. Esse fato é denominado por Foucault (apud Lagazzi, 2010) como *morte do autor*, que acontece quando não se faz a referência ao indivíduo empírico do autor. Mas em um texto não é possível anular toda e qualquer ação do autor, sua função, dentro do texto, é imprescindível. É bem verdade, que o dizer do autor, para a AD, não é relevante, mas um texto sem a função-autor não existe. Como explica o mesmo teórico (ibidem) o autor é *o princípio do agrupamento do discurso*. Logo, um texto não existirá se não possuir uma organização da dispersão discursiva.

Apesar do descrito anteriormente, há textos que, durante a leitura, inevitavelmente nos remetem ao nome de um autor, seja pela linguagem, pela estrutura, pelo desfecho e até pelo título (FOUCAULT apud Lagazzi, 2010). Esses textos possuem um efeito único, singular. Esse efeito nos leva a pensar que isso ocorre quando o autor se assume como sujeito do discurso, como nos explica Gallo (1992):

A assunção da autoria pelo sujeito, ou seja, a elaboração da Função-Autor consiste, em última análise, na assunção da “construção” de um “sentido” e de um “fecho” organizadores de todo o texto. Esse “fecho”, apesar de ser um entre tantos outros produzirá, para um texto, um efeito de sentido único, como se não houvesse a outro possível. Ou seja, esse “fecho” torna-se “fim” por um efeito ideológico produzido pela “instituição” onde o texto se inscreve: o efeito que faz parecer “único” o que é “múltiplo”, “transparente” o que é “ambíguo” (p.58).

Alguns textos alcançam esse efeito de autenticidade, onde o sujeito consegue agrupar as ideias no texto de modo a criar *um* sentido, como se fosse o único possível. Esse efeito singular decorre dos aspectos ideológicos do autor. O efeito de legitimidade somente ocorre quando os sujeitos assumem a autoria de seus textos e se responsabilizam por seu dizer.

Quando o sujeito escreve, visual ou verbalmente, ou lê, ele está interpretando. Ele tem a necessidade de dar sentido ao texto, pois o sujeito está exposto à opacidade do texto como defende Pechêux (1990 apud Orlandi, 1996), já que este não é transparente e a interpretação não se dá por meio da junção de palavras. A interpretação se faz possível quando o sujeito usa o já-dito, e atribui sentido de acordo com sua formação discursiva. Logo, ao interpretar, o sujeito se apropria do intradiscurso (LEANDRO-FERREIRA, 2005) para expor o já-dito, que se encontra no interdiscurso. Nesse movimento de dotar de subjetividade o já-dito, ele assume a posição de autor. Assim, se *assume como produtor de linguagem* de acordo com Orlandi (2012, p.103) e, em seu texto, se responsabiliza pela *unidade, coerência, progressão, não contradição e fim* correspondentes à textualização do discurso (ORLANDI, 1996, p.69).

O aluno na posição de autor é aquele que cria um efeito de singularidade em seu texto e se apropria dele para se constituir como sujeito inserido na sociedade. Porém, o sistema escolar, ainda muito tradicional, produz um discurso pedagógico, que dá ao texto certa legitimidade, como se ele possuísse uma verdade, e que todos os alunos deveriam interpretá-lo do mesmo modo. Nas aulas de Língua Portuguesa, durante a leitura ou a escrita, o texto é explorado como fonte para o ensino de metalinguagem e a interpretação serve para que o aluno descubra a verdade presente no texto. O texto, quanto à interpretação, em sala de aula, ainda é explorado equivocadamente, apesar das

críticas que recebeu, nos anos cinquenta, a denominada *abordagem conteudística* (LAGAZZI, 2010). Esse trabalho equivocadamente com o texto faz com que se crie um discurso pedagógico que tolhe a capacidade do sujeito se posicionar como autor, como produtor de sentidos, e de se apropriar de um gesto interpretativo singular. Assim, o que ocorre é que o aluno é incitado a reproduzir, inconscientemente, o discurso adquirido na própria escola (CORACINI, 2010). E, desse modo, surgem os denominados *sujeitos-escreventes* (ASSOLINI, 2008), aqueles que não conseguem *deslocar-se da posição de sujeito enunciador de discursos estabilizados* (ibidem, p.98). Isso, segundo a mesma autora, ocorre porque a escola trata a linguagem de forma transparente, homogênea e, dessa maneira, não há lugar para que os alunos interpretem segundo sua formação discursiva e produzam novos efeitos de sentido. Na sequência discursiva abaixo, percebemos um aluno que tenta se colocar na posição de escrevente:

SD-5

*Era uma vez uma bruxinha que estava dormindo com seu gatinho e um ladrão apareceu e roubou o gatinho. Daí, a bruxinha acordou e seguiu o ladrão, usou uma varinha mágica e fez aparecer uma pedra no caminho do ladrão. Ele tropeçou e era uma bruxa que queria o gatinho porque sempre quis ter um. Daí a outra bruxa fez um feitiço e apareceu um gatinho e viveram todos felizes para sempre.*

Em poucas linhas, o aluno discorre sua interpretação sobre a sequência de imagens e produz o efeito narrativo. Diferente das demais produções dos alunos, esse aluno não nomeou os personagens, pouco preencheu as lacunas deixadas pelo texto imagético, ele se mostrou preso à descrição das ações ao invés de significá-las. Logo, ele não produziu, totalmente, o efeito de singularidade como os demais. Porém, cabe salientar que embora esse aluno tenha tentado se colocar na posição de escrevente, ele ainda assim foi exposto à opacidade da imagem e levado, ou ainda, induzido a preencher as lacunas desse texto, como faz em: *Ele tropeçou e era uma bruxa que queria o gatinho porque sempre quis ter um.*

Nesse período, encontramos duas produções de sentido advindas da autoria do texto. A primeira se refere ao segundo personagem designado por “bruxa” no texto, este seria quem queria se apoderar do gatinho. Pelas demais leituras analisadas e pelo texto-

origem, vimos que não se trata de uma personagem bruxa e sim de uma jovem. Também não podemos deixar de mencionar que, no mesmo período, encontramos a motivação do roubo do personagem: sua constante vontade de possuir tal animal. Como percebemos, a opacidade do texto imagético induz o aluno a assumir-se na posição de autoria.

Cada sujeito está inserido em pelo menos uma formação discursiva. Essas formações, como já mencionado, afetam diretamente a interpretação dos sujeitos. Juntamente com elas, há outro fator determinante na interpretação dos sujeitos, que são as denominadas histórias de leituras. A exposição do sujeito às cantigas, às imagens, aos filmes, aos livros infantis e, após a alfabetização, aos textos verbais, obras literárias, enfim à *diferentes formulações significantes* como denomina Lagazzi (2010, p.83), faz com que o sujeito construa uma espécie de arquivo de leituras, onde guarda tudo que lhe proporcionou um efeito de sentido e, ao longo da ampliação desse arquivo, não lerá um texto da mesma maneira que antes. Assim, durante a leitura, enquanto o sujeito se apropria do texto, as suas formações discursivas determinarão sua interpretação, as histórias de leituras são afetadas também pela formação discursiva. Durante as análises das produções textuais dos alunos, que participaram da presente pesquisa, foi perceptível, em alguns casos, a presença de textos anteriores que compõe as suas histórias de leitura, como percebemos na SD abaixo:

#### SD-6

*Era uma vez uma bruxa que não era tão bruxa assim, seu nome era Ofélia, ela era muito bondosa. Ofélia estava em seu castelo, dormindo tranquilamente com o seu gatinho chamado Lauro, quando de repente ouviu alguns sons que vinham em sua direção. // [...] E Marta viveu feliz para sempre com seu novo gatinho e Ofélia com seu gato Lauro, também.*

Esse texto foi escolhido por dois motivos. O primeiro é a referência que o aluno faz ao modo de formulação dos contos de fada: *Era uma vez e Viveram felizes para sempre*. Ambas as orações, presentes no texto do aluno, constituem os contos infantis que, depois de uma lição de moral ou ensinamento, tudo termina bem. O segundo motivo é o elo que existe entre a personagem bruxa e a aparição do castelo, demonstrando que as bruxas, em contos de fada, viviam em castelos afastados do meio

urbano. Ambos os motivos nos levam a crer que os contos de fada fazem parte da história de leitura desse aluno.

Na próxima sequência discursiva (SD-07), veremos outro caso semelhante ao descrito anteriormente:

SD-7

*Era uma vez, uma bruxinha atrapalhada que gostava muito do seu gatinho chamado Mingau.*

Nessa passagem do texto do aluno, nos chama a atenção a denominação que ele dá para o gato. Mingau é o gato da personagem Magali, das histórias em quadrinhos, da “Turma da Mônica”. Ao encontrar o mesmo animal em ambas as histórias, esta e a já lida, o aluno o denominou conforme a sua história de leitura.

Para finalizar, será exposta outra SD advinda da leitura de um dos alunos, que denomina a personagem de forma curiosa:

SD-8

*Era uma vez uma bruxa chamada Clotilde. Clotilde havia encontrado um gato e chamou ele de Laranjinha.*

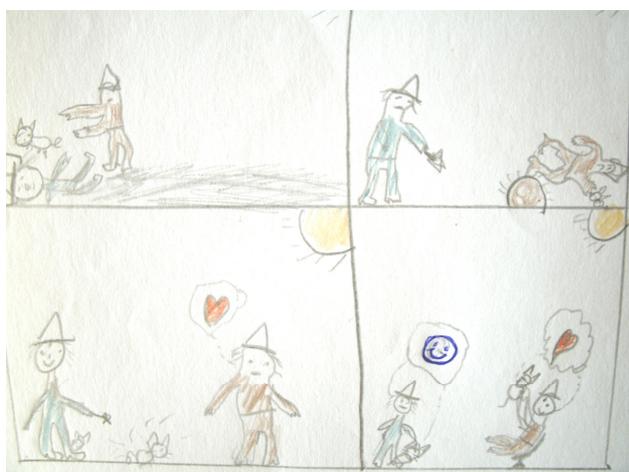
Durante a análise desse texto, foi possível descobrir que, além de ler contos de fada, esse aluno assiste a programas de entretenimento infantil, pois Clotilde é o nome da vizinha que as crianças do cortiço do seriado Chaves apelidam de Bruxa do 71. Esse seriado passa atualmente em canal aberto de televisão.

Para finalizar esse capítulo, nos últimos três casos descritos anteriormente, percebemos os textos que compõem as histórias de leituras dos alunos presentes nas suas produções textuais. Isso mostra que, quando eles não são induzidos a um gesto interpretativo conduzido pelo mediador, o professor, assumem a posição de autoria do seu texto, que se torna tão importante para a formação dos sujeitos críticos.

### 3 Reescritura imagética, um espaço de incerteza

A reescrita é normalmente explorada, nas aulas de Língua Portuguesa, como ferramenta para que o aluno alcance um melhor rendimento no uso da metalinguagem e também, na coesão e coerência do texto. Pois, os equívocos dos alunos são corrigidos pela professora e, com isso, a produção textual se aperfeiçoa em sua organização. Apesar da semelhança na nomenclatura, para a Análise do Discurso, a reescritura tem outra finalidade, que é a de investigar o processo de interpretação do aluno a partir de um texto-origem, ou seja, analisar as *(não)-coincidências* (GRANTHAM, 2002, p. 194) de sentido entre a leitura dos alunos-leitores e o texto-origem (TO). Segundo Grantham (ibdem, p. 195), a reescritura é *um processo de leitura em que os sujeitos-leitores deslocam sentidos já postos, mas não mudam a formação discursiva*. Logo, quem reescreve, para a Análise do Discurso, desloca alguns sentidos, modifica o texto-origem, porém não totalmente. A seguir será exposta a SD-9 que concorda com essa defesa, produzida por um dos alunos que colaborou com a coleta dos dados para a pesquisa.

SD-9



Na reescritura imagética SD-9, o aluno produz o resumo em relação ao TO, ele explicita os momentos principais do enredo, não fugindo totalmente ao discurso do autor. Mas há aqui outro aspecto mais importante que, além de reproduzir o mesmo, o dito anteriormente, comprova a assunção à autoria desse aluno. No momento final da reescritura, na última imagem, a SD-9 coloca em dois balões os sentimentos dos personagens. A menina, que quis roubar o gato, está apaixonada pelo resultado do

feitiço da bruxa, outro gato, expresso pelo coração. E, a bruxa, por sua vez, está feliz, representada pelo *smile* (rosto sorridente). No texto-origem, a menina aparece com seu gato, e os dois estão envoltos em corações, porém a bruxa não demonstra clara expressão de contentamento, apenas revela uma leve expressão de satisfação pelo que fez em virtude de presenciar o momento de afeto entre a menina e o gato. Já segundo a SD-9, a bruxa está explicitamente feliz pelo que fez. A essa interpretação, podemos sentir a presença de uma formação discursiva que valoriza atos de caridade.

A reescritura a partir da sequência de imagens *Pega Ladrão* de *A Bruxinha Atrapalhada*, de Eva Furnari (1984), expôs os alunos à opacidade da imagem, às lacunas significantes do texto. Esse espaço de incerteza da sequência de imagens é que permite a liberdade do leitor para produzir sentidos. À produção de sentidos, nesses casos, Grantham (2002) denomina como *preenchimentos discursivos*, que ocorre somente na reescritura, quando o leitor preenche com efeitos de sentido as lacunas do dizer do texto-origem. Nesse momento, em que o leitor se posiciona quanto ao dizer do autor, é que entendemos se tratar da instauração da autoria, já que ele está atribuindo um novo sentido para o texto-origem. Durante a reescritura imagética, os leitores agregam sentidos ao texto produzido pelo autor ou ainda, que preenche as lacunas do dizer desse texto, presenciamos nas duas sequências discursivas, abaixo, que demonstram essa característica:

SD-10



SD-11



Em ambas as sequências discursivas, presenciamos uma diferença explícita. Na SD-10, o aluno reescreve a história usando a lua e as estrelas para fazer a referência tempo-espacial da narrativa, que, segundo ele, se passava à noite. Na SD-11 encontramos a presença do sol e de algumas nuvens, situando temporalmente o fato no turno diurno. O curioso é que o texto-origem permite esse *preenchimento discursivo* quanto ao turno da narrativa, porque não explicita nada que localize o leitor no tempo e também no espaço onde passa a história. Como percebemos na SD-11, apesar da bruxa aparecer dormindo, pode indicar que ela possa apenas estar descansando, ela aparece ao ar livre, já que as nuvens estão acima de sua cabeça. E o fato de dormir ou descansar ao ar livre é um efeito singular da leitura, pois o texto-origem não indica nada sobre o lugar em que ela estava.

A reescritura trazida na SD-10 mostra apenas uma imagem representando toda a leitura do texto-origem. O aluno optou pelo momento final da história em que ambas as mulheres estão com seus gatos. A expressão de felicidade no rosto delas permite entender que o leitor se identificou com a proposta de sentido do autor do TO, intensificando-a, já que o autor não demonstrou alegria no rosto das personagens. Mas isso também sugeriu um aspecto presente na maioria das leituras que os alunos produziram ao final: “E viveram felizes para sempre”. Isso denota que, retomando o capítulo anterior, nas histórias de leitura desse leitor, os contos de fada estão presentes. E ainda, concorda novamente, que a leitura não se opõe ao que o TO diz, apenas o modifica.

Quanto à presença das histórias de leitura na reescritura dos alunos, encontramos uma imagem bastante interessante na SD-12, que nos permite comparar a outra imagem de um programa de televisão.

SD-12



**Legenda:** Casa da Dona Clotilde, retirado de: <http://www.viladochaves.com/cenarios.htm>.

Na SD-12, o aluno reescreve a narrativa em apenas uma imagem, ele foca toda sua atenção na personagem bruxa. Apesar de todo o desencadeamento das ações que indica o texto, o sujeito se deteve em significar o universo discursivo que conhece acerca das bruxas, presentes em sua história de leituras. A reescrita imagética da SD-12 parece remeter, precisamente, a um dos episódios do seriado Chaves, em que as crianças do cortiço ao entrarem na casa da Srta. Clotilde, vulgo Bruxa do 71, imaginam uma situação em que ela está fazendo uma bruxaria e conversa com seu gato chamado Satanás, o que sugere para as crianças que ela está interagindo com o diabo. Em ambas as imagens, percebemos a personagem bruxa, relativamente parecidas, a

vestimenta, o caldeirão, onde elas fazem o feitiço, o castiçal com velas e também os elementos para a realização do feitiço. O gato e a vassoura, presentes na reescritura, não aparecem na imagem retirada da internet, mas faz parte do episódio. Com isso, a análise nos leva a crer que o aluno assiste ao seriado Chaves e esse episódio está presente nas histórias de leitura desse aluno.

Abaixo será exposta outra sequência discursiva em que o aluno cria efeitos de sentido de acordo com sua formação discursiva. Como veremos a seguir:

### SD-13



Na reescritura SD-13, o aluno representou cinco personagens na parte final, ao invés dos quatro originais. Representa a personagem ladra, que está deitada, os dois gatos, o ladrão e a bruxa. Curiosamente, ao invés de colocar a personagem bruxa deitada, assim como no início do TO, o aluno desenha a ladra deitada e o ladrão, sendo um homem. Apesar de não tê-lo reescrito como na narrativa original, com capa e máscara, o sujeito-aluno desenhou um homem bem apresentado, como se o ladrão descoberto fosse um personagem masculino e não feminino, conforme as imagens do TO. Nesse momento, a SD-13 acaba por desviar do texto-origem, talvez por uma forte influência da sua formação discursiva que o impede de reconhecer a menina como sendo quem comete o ato ilícito de roubar. Também porque existe um estereótipo acerca

da figura do ladrão que o associa ao gênero masculino. A SD-13 consegue negar o texto-origem, pois inverte as posições ocupadas pela ladra e a bruxa.

Como percebemos nas reescrituras analisadas recentemente, os leitores assumiram a posição de autores estimulados pela opacidade do texto imagético e produziram um efeito de singularidade nas reescrituras. Mesmo não indo de encontro ao que foi dito pelo autor no TO, conseguiram modificar o texto, imprimindo um sentido original. Esses gestos interpretativos entre o TO e a reescritura é que permitem ao aluno essa apropriação do seu dizer.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A realização do trabalho em uma 7ª série do ensino fundamental para a coleta dos dados que embasam essa pesquisa, a revisão teórica e as análises feitas propiciaram a compreensão acerca das interpretações dos alunos sobre a sequência imagética, proporcionou ainda, outros conhecimentos sobre o ensino de Língua Portuguesa no sistema escolar, mais precisamente relativos ao uso de texto em sala de aula para o ensino de escrita e leitura.

Embora o texto seja bastante explorado nas aulas de Língua Portuguesa, cabe salientar que a única materialidade textual escolhida é a verbal. Isso nos aclara que, o texto é usado com finalidades didáticas. Há ainda outro problema, quanto à exclusividade do uso do texto verbal pela escola: se os alunos não mantiverem contato com outras materialidades significantes, como a imagem, que lhes induz a realizarem a interpretação, de que maneira propiciarão a formação de cidadãos críticos se não ensiná-los a refletir e interpretar? Há interpretações mais complexas que exigem maior dedicação por parte do leitor do que outras, por isso é dever da escola estimular o aluno a interpretar autonomamente, sem a intervenção do professor. Dessa carência escolar, são advindos os problemas com a capacidade reflexiva e interpretativa dos sujeitos. Daí a importância do professor não permitir que o discurso didático prejudique a iniciativa dos alunos.

A leitura do texto imagético provocou diversas possibilidades de interpretações, como já defendidas pela Análise do Discurso. Essa polissemia também se deve ao fato de que os alunos não foram induzidos a nenhuma prévia interpretação, somente lhes foram solicitadas as tarefas a partir do texto imagético. E, durante as análises das produções dos alunos, foi possível perceber muitas variações entre os gestos de interpretação desde a composição do texto até a denominação dos personagens. Esse deslocamento de sentidos se fez em virtude da inserção dos sujeitos em diferentes formações discursivas e também de suas histórias de leituras. O que comprova a relevância do uso do texto imagético na sala de aula como motivador à assunção da autoria por parte do sujeito-aluno. Até mesmo, quando um aluno tenta se colocar como sujeito-escrevente, foi levado, pela opacidade da imagem, a preencher lacunas do texto, produzindo, assim, um efeito de sentido singular, ainda que pouco expressivo. A incompletude da imagem permite ir além da leitura literal e expor o aluno à necessidade da busca pela completude, o que faz via gesto interpretativo.

Enquanto às análises das reescrituras imagéticas dos alunos, fez-se outro desafio, o de não apenas interpretar, mas *compreender* como defende Orlandi (2012, p. 19) o processo interpretativo dos alunos. De acordo com a análise das reescrituras imagéticas no capítulo III, conseguimos perceber que alguns alunos, assim como previsto por Pêcheux (1988), deslocaram os sentidos postos pelo texto-origem, preenchendo as lacunas do texto imagético, não o anulando, mesmo quando o desvio foi mais intenso. Isso mostra que a reescritura também é espaço de produção de sentidos e, assim, de instauração da autoria, como observa Grantham (2002).

Para finalizar, é possível afirmar que, por meio das análises efetuadas, percebemos que os alunos assumiram a autoria dos seus textos desde o gesto de leitura à reescritura imagética, quando deslocaram os sentidos postos pelo TO, dotando a reescritura de um efeito de originalidade. Assim, podemos concluir que os textos imagéticos estimulam os alunos à apropriação do seu dizer, ou ainda, podemos dizer que os induz a interpretação pelo fato de estar exposto à opacidade da imagem, que não permite que os sentidos apareçam como evidentes. As lacunas deixadas pela imagem é que levam o aluno a assumir tal posição. Com isso, cabe salientar sobre a importância do uso de materialidades significantes, sobretudo a imagem, no contexto escolar. Essas

materialidades acabam por incitar os alunos a criar efeitos de sentido singulares e, assim, desenvolver a capacidade interpretativa, necessária no cotidiano dos sujeitos críticos e reflexivo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSOLINI, Filomena Elaine P. *O discurso pedagógico escolar: condições de produção, interpretação e a emergência da autoria*. In: TFOUNI, Leda V. Múltiplas faces da autoria. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008.

*Casa da Dona Clotilde: Casa da Bruxa do 71*. Disponível em: <<http://www.viladochaves.com/cenarios.htm>> Data de acesso em: 09/04/13

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Ed. UNESP, 2009.

CORACINI, Maria José. *Leitura: Decodificação, processo discursivo...?* In: CORACINI, Maria José. *O jogo do discurso na aula de leitura. Língua Materna e Língua Estrangeira*. 3ª edição: Campinas, SP, Editora Pontes, 2010.

FERNANDES, Carolina. *O uso da imagem no ensino de leitura e escrita: propostas de atividades e avaliação* In: IRALA, Valesca B.; SILVA, Silvana (orgs). *Ensino na área da linguagem: perspectivas a partir da formação continuada*. 1 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2012, v.1, p. 15-30.

FONSECA, Lêda M. *Leitura de imagens e a formação de leitores*. Caderno de Pesquisa, 2006.

FURNARI, Eva. *A bruxinha atrapalhada*. 2 Ed. São Paulo, SP: Global Editora, 1984.

GALLO, S. *Discurso da escrita e ensino*. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

GRANTHAM, Marilei Resmini. *Da releitura à escritura- Um estudo pelo viés da pontuação*. Editora RG: Campinas, 2009.

LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy. *Texto e autoria*. In: ORLANDI, ENI P. *Introdução às ciências da linguagem- Discurso e textualidade*. 2ª Edição. Campinas, SP: Pontes Editores, 2002.

LAJOLO, Marisa. *O texto não é pretexto*. In: ZIBERMAN, Regina (org.) *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

LEANDRO-FERREIRA, Maria Cristina et al. *Glossário de termos do discurso*. Porto Alegre: UFRGS. Instituto de Letras, 2005.

MARTINS, Wilson. *A palavra escrita: história do livro, da imprensa e da biblioteca*. São Paulo: Editora Anhembi limitada, 1957.

ORLANDI, Eni P. *A linguagem e seu funcionamento*. São Paulo, SP: Cortez Editora, 1986.

ORLANDI, Eni P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 4 Ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

ORLANDI, Eni P. Autoria e interpretação. In: ORLANDI, Eni P. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1996.

ORLANDI, Eni P. *Discurso e leitura*. 9 Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

ORLANDI, Eni. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. 3 Ed. Campinas, SP: Pontes, 2008.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: Língua Portuguesa. Brasília, DF, v.02, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livroo2.pdf>. Acesso em: 05 de maio de 2012.

ANEXO 1

