

O FUNCIONAMENTO DA MEMÓRIA DISCURSIVA A PARTIR DOS GESTOS DE INTERPRETAÇÃO DE TIRINHA

THE FUNCTIONING OF DISCURSIVE MEMORY FROM GESTURES OF INTERPRETATION OF COMIC STRIP

Michele Lemões da Silva Santos¹
Clóris Maria Freire Dorow²
Ana Paula de Araujo Cunha³

Resumo: *Este artigo constitui-se em um estudo da leitura e da interpretação pelo viés do discurso humorístico produzido e materializado na tirinha cômica As Cobras, de Luis Fernando Veríssimo. O objetivo é investigar os efeitos de sentidos, os prováveis gestos de interpretação produzidos pelos sujeitos-alunos-leitores, analisando as posições-sujeito do discurso e as ideologias que subjazem às formações discursivas. A análise dá-se pelo exame de produções textuais realizadas por alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, a partir de um texto oferecido a eles para leitura, interpretação e produção de novos textos no componente curricular de Língua Portuguesa.*

Palavras-chave: *Leitura; Interpretação; Discurso.*

Abstract: *This article studies reading and interpretation by the bias of the humorous discourse produced and materialized in the comic strip As Cobras, by Luis Fernando Veríssimo. The goal is to investigate the effects of meanings, the probable gestures of interpretation produced by the subjects-students-readers, by analyzing the subject-positions of discourse and the ideologies that underlie the discursive formations. The analysis takes place by examining textual productions carried out by 8th grade students of elementary school, based on a text offered to them for reading, interpretation and production of new texts in the curriculum component of Portuguese Language.*

Keywords: *Reading; Interpretation; Discourse.*

1 Introdução

Este artigo tem como tema de investigação a leitura sob a perspectiva teórica da Análise de Discurso (AD) de linha francesa, cujo fundador é Michel Pêcheux. No final dos anos 60, a disciplina de Análise de Discurso surge a partir das problematizações colocadas

¹Docente de Língua Portuguesa e Supervisora de Ensino da área de Língua Portuguesa na Secretaria Municipal de Educação e Desporto – Pelotas (SMED). Mestre em Educação e Tecnologia pelo Instituto Federal Sul-rio-grandense – Campus Pelotas, (IFSUL). Pelotas, Brasil, e-mail: michelelemoes@gmail.com

²Docente Titular do Curso de Pós-graduação Lato Sensu em Linguagens Verbo/Visuais e Tecnologias, Instituto Federal Sul-rio-grandense – Campus Pelotas e do Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia, Instituto Federal Sul-rio-grandense – Campus Pelotas (IFSUL). Doutora em Letras pela Universidade Católica de Pelotas. Pelotas, Brasil, e-mail: clorisdorow@hotmail.com

³Docente Titular do Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia, Instituto Federal Sul-rio-grandense – Campus Pelotas. Doutora em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pelotas, Brasil, e-mail: cpead.anapcunha@gmail.com

diante do conceito homogêneo e abstrato de língua⁴, postulado por Saussure, que não considerava alguns elementos, como sujeito, história, fala e ideologia.

Contemporaneamente, parte-se do pressuposto de que a linguagem é “mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social” (ORLANDI, 2015, p. 13). Neste sentido, o discurso, visto como prática de linguagem, será nosso objeto de análise, uma vez que não se pode pensar o estudo da linguagem fora do âmbito social, no qual há confrontos ideológicos. Neste sentido, torna-se incoerente utilizar uma prática pedagógica de língua materna que prioriza, exclusivamente, a transmissão de conceitos e regras gramaticais, sem levar em conta a opacidade, o equívoco e a incompletude constitutivos da língua. Conforme Lagazzi-Rodrigues (2015, p. 96),

somos, necessariamente, sujeitos de linguagem, pegos na poesia da língua!
Não há pensamentos e ideias anteriores à relação entre significantes e significados. Também não há língua independente dos sujeitos que a colocam em funcionamento. Por isso dizemos que língua e sujeito se constituem mutuamente.

O texto, sob o viés discursivo, é a materialização do discurso que é produzido por um sujeito que ocupa um lugar social e, a partir desse lugar, mobiliza seus gestos de interpretação. Assim, priorizar o ensino da língua portuguesa através do texto, sob a perspectiva da Análise de Discurso, é uma maneira de, primeiramente, repensar o ensino da língua materna, a partir de atividades que envolvam a leitura, a interpretação e a produção de textos e, em segundo lugar, de tornar mais produtivo e significativo seu ensino. No que diz respeito à produção textual, em contexto escolar, recorre-se a Gallo (1992, p.58) que, ao discorrer sobre autoria, afirma que “a assunção da autoria pelo sujeito, ou seja, a elaboração da Função-autor consiste, em última análise, na assunção da ‘construção’ de um ‘sentido’”.

2 Metodologia

O estudo exposto neste artigo parte da visão de ensino de língua portuguesa que leva em consideração a língua exposta à exterioridade e, a partir de uma atividade realizada em sala de aula, busca investigar os efeitos de sentidos, os prováveis gestos de interpretação

⁴ Língua, a partir do conceito saussuriano, “é de natureza homogênea: constitui-se num sistema de signos onde, de essencial, só existe a união do sentido e da imagem acústica, e onde as duas partes do signo são igualmente psíquicas.” (SAUSSURE, 2006, p. 23). Na urgência de dar um caráter mais científico para os estudos da linguagem, Saussure, na definição de seu objeto, isola a *langue* (língua) da *parole* (fala) e analisa a língua somente no nível da estrutura, mantendo, assim, o rigor científico exigido na época para os estudos linguísticos.

produzidos pelos sujeitos/alunos-leitores, analisando-os como sujeitos discursivos. Para essa finalidade, a análise dar-se-á pelo exame de produções textuais realizadas a partir da tirinha *As cobras*, de Luis Fernando Veríssimo, por alunos de 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Capão do Leão, localizado na metade sul do Rio Grande do Sul, a partir de um texto oferecido a esses para leitura, interpretação e produção de novos textos no componente curricular de língua portuguesa.

Para fins metodológicos, o texto oferecido será chamado, aqui, de texto-motivador. Ele é pertencente ao gênero tirinha e, por isso, apresenta outro elemento importante: o humor. A tirinha escolhida apresenta os personagens Shirlei e Flecha, criações do escritor Luis Fernando Veríssimo, que compõem o universo das tirinhas *As cobras*, criadas nos anos 70 e publicadas, inicialmente, no Jornal Zero Hora, de Porto Alegre.

Este trabalho parte, então, dos seguintes questionamentos: quais gestos de interpretação o sujeito/aluno-leitor atribui ao texto-motivador? Quais posições-sujeitos os gestos de interpretação revelam? Quais posições ideológicas emergem a respeito do tema machismo?

3 Fundamentação teórica

3.1 Revisitando princípios teóricos da Análise de Discurso (AD)

Os conceitos teóricos da AD são vastos, não sendo possível, neste artigo, dar conta de toda sua complexidade. Por isso, nesta seção, algumas noções teóricas da AD serão abordadas conforme o recorte discursivo realizado, visto que, nesta perspectiva, o analista possui autonomia para construir seus dispositivos analíticos, os quais devem, conforme argumenta Orlandi (2015, p. 58), “explicitar os gestos de interpretação que se ligam aos processos de identificação dos sujeitos, suas filiações de sentidos: descrever a relação do sujeito com sua memória.”.

Desta forma, uma das noções fundamentais para a AD é a de sujeito discursivo. O sujeito da Análise de Discurso não é visto como um indivíduo empírico, mas como um sujeito descentrado e interpelado pela ideologia⁵. Esta interpelação é que irá constituir os indivíduos em sujeitos. Conforme Pêcheux,

⁵ “É a ideologia que fornece as evidências pelas quais ‘todo mundo sabe’ o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve etc. evidências que fazem com que uma palavra ou enunciado ‘queiram dizer o

o funcionamento da Ideologia em geral como interpelação dos indivíduos em sujeitos (e, especificamente, em sujeito de seu discurso) se realiza através do complexo das formações ideológicas (e, especificamente, através do interdiscurso intrincado nesse complexo) e fornece ‘a cada sujeito’ sua realidade’, enquanto sistema de evidências e de significações percebidas – aceitas – experimentadas. (PÊCHEUX, 2014, p. 149, grifos do autor).

Esta interpelação ideológica faz com que o indivíduo, tendo a ilusão de ser o dono do seu dizer, seja levado a ocupar um lugar numa determinada formação social. Daí, em AD, diz-se que o sujeito é uma posição, pois, na verdade, ele ocupa uma posição-sujeito. Sendo assim, os sujeitos-alunos-leitores, ao produzirem o seu discurso, assumem lugares que são representados nos processos discursivos, nos quais funciona uma série de formações imaginárias definidas, as quais “designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles fazem do seu próprio lugar e do lugar do outro” (PÊCHEUX, 1997, p. 82), ou seja, o procedimento em que os sujeitos projetam uma imagem de seu interlocutor para, a partir dessa projeção, enunciar seu discurso levando em conta as condições de produção.

Pode-se pensar, então, que os sujeitos/alunos-leitores, ao produzirem seus textos, no contexto de sala de aula, sabem o lugar social que ocupa o leitor, ao qual o texto produzido é dirigido (o de professor que vai ler/avaliar a produção) e sabe, também, o seu próprio lugar social (o de aluno que será lido/avaliado). Nesta relação, entra também o funcionamento do discurso pedagógico, já que este é aquele produzido por sujeitos-alunos e sujeitos-professores.

Outro conceito importante para a AD é o de formação discursiva (FD), que, por sua vez, compõe as formações ideológicas (FI). Por formação discursiva, conforme Pêcheux, entende-se “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, 2014, p. 147, grifos do autor). Nesta perspectiva, é que Pêcheux vai afirmar que os sentidos de uma palavra estarão em conformidade com a FD em que o sujeito está inserido, ou seja, o sentido da palavra vai depender do funcionamento discursivo.

que realmente dizem’ e que mascarem, assim, sob a transparência da linguagem, aquilo que chamaremos *o caráter material do sentido* das palavras e dos enunciados” (PÊCHEUX, 2014, p. 146, grifos do autor).

3.2 Da leitura na perspectiva discursiva

A leitura, numa perspectiva discursiva, não pode ser encarada como mera decodificação de símbolos, apreensão de sentidos ou simples constatação de informações, mas, ao contrário, é uma ação complexa de atribuição de sentidos e, sendo assim, o texto, materialidade do discurso, constitui-se como um espaço aberto à atribuição de múltiplos sentidos. A atribuição de sentido, nesta perspectiva, pode ser múltipla, porém, não qualquer já que há uma determinação histórica dos processos de significação, pois os leitores, quando leem, estão submetidos à institucionalização dos sentidos, ou seja, a naturalidade dos sentidos que foi ideologicamente construída. A esse respeito, Orlandi (2012, p. 135, grifos da autora) diz que “quando estamos lendo, estamos participando do processo (sócio-histórico) de produção dos sentidos e o fazemos de um lugar social e com uma direção histórica determinada”.

Assim, no viés discursivo, é impossível pensar a leitura sem levar em consideração a história, a ideologia, as formações discursivas e ideológicas do sujeito-leitor e do sujeito-autor, assim como as histórias de leitura desse leitor e as histórias de leitura do texto, pois todo discurso possui suas leituras ao longo da história.

Pode-se perceber, desta forma, que, se por um lado, a leitura é um processo complexo e não mecanizado de decodificação de informação, por outro, adotar a perspectiva discursiva é oportunizar, aos sujeitos-alunos, um “repensar” acerca do ato de ler, acerca do que é atribuir sentidos ao texto; é, em última instância, ampliar o repertório de conhecimento, mostrando, ao aluno, que ele é um sujeito ativo, embora interpelado ideologicamente, no processo de produção da leitura.

4 Análise

4.1 O funcionamento discursivo do texto-motivador e os gestos de interpretação dos sujeitos/alunos-leitores

Como já explicitado anteriormente, o texto-motivador é uma tirinha em que aparecem os personagens Shirlei e Flecha, os quais pertencem ao universo das tiras *As cobras*, de autoria de Luis Fernando Veríssimo.

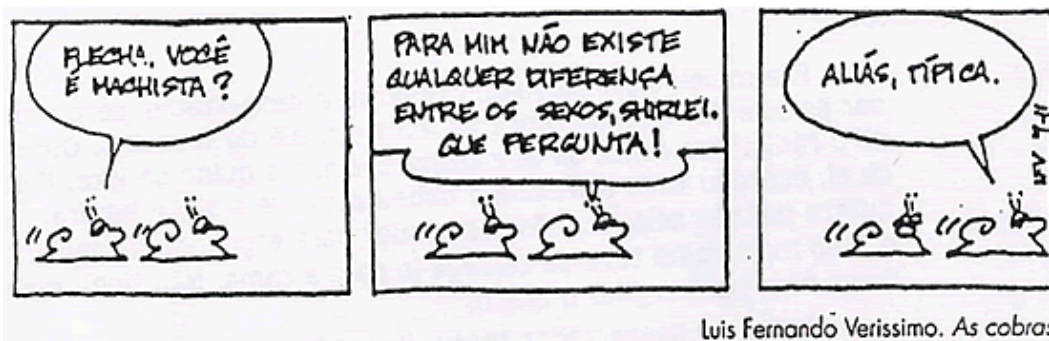


Figura 1 – Tirinha pertencente ao universo de tiras *As Cobras*, de Luis F. Veríssimo.

Fonte: Capturada de <http://nacolonadeverissimo.blogspot.com.br/p/as-cobras-de-verissimo.html>. Acesso em: 15 out. 2017.

Ao pensar nas condições de produção do discurso desta tirinha, observa-se o cruzamento de dois diferentes discursos: o humorístico e o machista. Pode-se dizer que o discurso humorístico, neste caso, vem, justamente, para causar o riso diante do discurso machista. Este, por sua vez, materializa-se não só na linguagem verbal, pela sequência discursiva (SD) “Aliás, típica”, mas também na não verbal, pois se observa, na imagem, que a personagem Shirlei aparece posicionada atrás do personagem Flecha, o qual, corriqueiramente, assume a posição dianteira nas reproduções desta tira. Pode-se perceber, portanto, que Shirlei, representante do sexo feminino, encontra-se em uma formação discursiva (FD) que se identifica com a inferioridade da mulher, e que Flecha, representante do sexo masculino, encontra-se inserido em uma FD que se identifica com a superioridade do homem.

Retomando a SD “Aliás, típica”, percebe-se que o sujeito discursivo Flecha, a partir de um ato falho de seu discurso, deixa transparecer seu posicionamento machista, identificando-se com a FD de superioridade do homem, já que a palavra “típica” traz em si uma carga semântica pejorativa, ideologicamente institucionalizada, de que determinadas perguntas só podem e devem ser feitas pelo público feminino. O ato falho revela a incompletude do sujeito. Para Lacan, o sujeito tenderá a “completar sua falta” (NASIO, 1997, p. 108). O conceito de identificação imaginária lacaniana, que denomina essa relação entre o “moi” e o traço ausente, é a fusão do eu com sua parte furada (NASIO, 1997). Tal fato se constitui, porque a falta é algo que nos complementa pela ausência. Por isso, é algo constitutivo do sujeito ideológico e do sujeito do inconsciente, que se move pelo desejo de completude. Esse inconsciente é o mesmo que aparece na materialidade linguística, através dos acidentes da língua (lapsos, chistes e atos falhos) (LEANDRO-FERREIRA, 2004). Ainda sobre essa questão, Nasio lembra que “o termo sujeito do inconsciente não designa a pessoa que se engana ao falar, nem

tampouco seu eu consciente ou inconsciente, mas nomeia uma instância altamente abstrata e, finalmente, não subjetiva” (NASIO, 1997, p. 113). É a falta, manifestada nos acidentes da língua, que abre espaço para o deslizamento de sentido, possibilitando a polissemia. É precisamente em torno dessa falta, o lugar do impossível na língua, que o inconsciente se estrutura. No ato falho, o inconsciente se manifesta, trazendo uma verdade encoberta, oculta, que se manifesta. Nessa busca infinita pela completude (e na repetição infinita da falha), ocorre a irrupção do equívoco, que “afeta o real da história” e “aparece como o ponto onde o impossível (linguístico) vem se conjugar à contradição (histórica); o ponto onde a língua toca a história” (PÊCHEUX, 2014, p. 62).

Percebe-se, também, na SD “Para mim não existe qualquer diferença entre os sexos, Shirlei! Que pergunta!”, uma tentativa de fuga do sujeito discursivo Flecha em não responder diretamente ao questionamento feito pela personagem Shirlei, uma vez que ela fez uma pergunta direta “Flecha, você é machista?”, e não obtém como resposta “sim” ou “não”, mas uma justificativa que revela uma posição sujeito machista, confirmada na SD seguinte, “Aliás, típica”. A respeito da posição sujeito⁶, Orlandi (2015) ressalta que

não são os sujeitos físicos nem os seus lugares empíricos como tal, isto é, como estão inscritos na sociedade, e que poderiam ser sociologicamente descritos, que funcionam no discurso, mas suas imagens que resultam de projeções. São essas projeções que permitem passar das situações empíricas – os lugares dos sujeitos – para as posições dos sujeitos no discurso. (p. 38)

Pode-se observar, ainda, que, tanto o sujeito discursivo Flecha quanto o sujeito discursivo Shirlei, avaliaram, inconscientemente, as condições de produção de seus discursos, uma vez que houve a articulação do mecanismo da antecipação, segundo o qual “todo o sujeito tem a capacidade de experimentar, ou melhor, de colocar-se no lugar em que o seu interlocutor ‘ouve’ suas palavras” (ORLANDI, 2015, p. 37). Neste funcionamento discursivo, entra em cena a formação imaginária (FI), ou seja, ambos projetaram uma representação de seu receptor e, com base nessa projeção, elaboraram suas perguntas ou respostas. No caso de Shirlei, por meio do jogo de antecipação, pôde prever que Flecha não responderia de forma eficiente seu questionamento e, então, optou por uma pergunta direta para, também, obter uma resposta direta, visando, neste caso, a partir do direcionamento desse processo de argumentação, causar o efeito desejado sobre o interlocutor: pergunta direta/resposta direta. No entanto, o interlocutor também está sob o efeito do funcionamento discursivo e faz o

⁶ Pêcheux (2014) conceitua Posição-Sujeito como a relação de identificação que ocorre entre o sujeito que enuncia e o sujeito do saber, ou seja, entre o sujeito enunciador e a Forma-Sujeito.

mesmo processo de antecipação, regulando, assim, sua argumentação, “de tal forma que o sujeito dirá de um modo, ou de outro, segundo o efeito que pensa em produzir em seu ouvinte” (ORLANDI, 2015, p. 37). Desta forma, é que o sujeito discursivo Flecha optou por não responder diretamente ao questionamento de Shirlei, utilizando como argumento a SD “Para mim não existe qualquer diferença entre os sexos, Shirlei! Que pergunta!”, esquivando-se, assim, de uma resposta direta.

Observa-se que, após certo período de silêncio entre os dois, silêncio este constatado pela distância do deslocamento dos personagens, a partir da análise da materialidade imagética, ao longo da tirinha, a SD “Aliás, típica” revela o ato falho de Flecha em não conseguir conter sua posição sujeito, revelando-se inserido em uma FD machista. Essa necessidade de falar, de se expressar, mesmo após este “tempo” de silêncio, enfatiza a posição desse sujeito discursivo em não frear seu ímpeto de tecer um comentário machista.

A partir da análise das produções textuais dos sujeitos/alunos, pôde-se realizar um recorte discursivo em que se percebe a identificação do sujeito/aluno com a formação discursiva com a qual se identifica o sujeito discursivo Flecha. Assim, tem-se, dentro do recorte feito para essa análise, a seguinte Sequência Discursiva:

SD “Eu não sou machista, só acho que mulher tem que nos respeitar e aceitar as nossas decisões que nós homens tomamos. Shirlei, você tem que entender que a gente trabalha e precisa que a mulher fique em casa, faça a comida, arrume a casa, cuide dos filhos, das roupas limpas e lavadas, etc. Enquanto nós homens cuidamos só de botar dinheiro para casa e comida e segurança, para mim, Shirlei, as mulheres não precisam andar arrumada na rua pra chamar atenção de outros homens, aliás, isso é típico para nós homens.”

Para fins metodológicos, o *corpus* de análise será dividido em outras SDs menores, para que se possa realizar uma descrição/interpretação mais detalhada.

Observa-se que, na **SD1** “Eu **não sou** machista...”, que inicia a produção textual do sujeito/aluno, está funcionando o mecanismo de antecipação, já que ele tenta justificar-se para o sujeito/professor, o qual lerá e avaliará seu texto, que, apesar do que está escrito, ele não é machista. O que está operando aqui é a formação imaginária, em que o locutor estabelece uma imagem de seu interlocutor e, com base nesta imagem, emite seu discurso. Como o interlocutor, neste caso, é um sujeito/professor e, dentro do discurso pedagógico, o que ele diz vale mais do que o que diz o sujeito/aluno, este se antecipa ao que o sujeito/professor possa avaliar/dizer sobre sua produção, tentando mostrar-se não machista apesar do que irá escrever.

Tal tentativa é frustrada, pois, mesmo querendo mostrar-se não inserido numa FD machista, a sequência de seu discurso revela uma contradição.

A inserção desse sujeito/aluno dentro da FD machista é evidente em várias passagens de seu discurso, como na SD2 “... só acho que mulher tem que nos respeitar e aceitar as nossas decisões que nós homens tomamos.” Primeiramente, o que chama a atenção nesta sequência é o uso do advérbio “só”, que dá continuidade à SD “Eu não sou machista...”, revelando uma tentativa de projeção de inocência para seu interlocutor, ou seja, ele não é machista, só acha que... como se o que ele “achasse” não revelaria a ideologia machista subjacente à sua formação discursiva, a qual, retomando Pêcheux, “determina *o que pode e deve ser dito*” (PÊCHEUX, 2014, p. 147, grifos do autor). Assim, o que o sujeito/aluno diz está em conformidade com sua FD.

Através de sua afirmação inicial “Eu não sou machista” e a sequência de seu discurso, pode-se perceber que a memória discursiva de que a mulher deve respeitar e aceitar as decisões dos homens sem questionar ou se rebelar está tão fortemente instituída que ele não vê isso como um discurso machista e, sim, natural de todo e qualquer homem. Tem-se, aí, a presença de enunciados produzidos em outros momentos da história, nos quais as mulheres eram submetidas aos caprichos e às vontades dos homens, atualizados no discurso desse sujeito/aluno, uma vez que enunciados pré-construídos estão operando em sua formação discursiva, estabelecendo relações com o que já foi dito, ou seja, com outros discursos já ditos e significados. Isso tudo faz parte do jogo de funcionamento da ideologia, a qual não é vista como conjunto de representações, como visão de mundo ou como ocultação da realidade, mas como efeito da relação necessária do sujeito com a língua e com a história para que haja sentido (ORLANDI, 2015).

Ainda na SD2 “... só acho que mulher tem que **nos** respeitar e aceitar as **nossas** decisões que **nós** homens tomamos”, outro fator que chama a atenção é o uso enfático dos pronomes de 1ª pessoa do plural: “nos”, “nossas” e “nós”, nos quais, gramaticalmente, estão inseridos o *eu* e os *outros*, ou seja, esse sujeito/aluno, inconscientemente, deseja deixar claro que o que ele enuncia não é um pensamento exclusivo dele, mas de “todos” os homens, trazendo para seu discurso uma memória discursiva coletiva.

Seguindo a análise, tem-se, na SD3 “Shirlei, você tem que **entender** que a gente trabalha e precisa que a mulher fique em casa, faça a comida, arrume a casa, cuide dos filhos, das roupas limpas e lavadas, etc.”, outra memória discursiva subjacente à formação discursiva do sujeito/aluno-leitor: a de mulher-mãe, aquela que “sempre” entende, pois tem em si o

sentimento maternal da compreensão. Aqui, percebe-se que o sujeito/aluno, ao se remeter diretamente à Shirlei, através do uso do vocativo, está, também, se remetendo a todas as mulheres, ou seja, em “Shirlei, você tem que entender...”, tem-se “Mulheres, vocês têm que entender...”, a partir do jogo da metáfora, a qual não é entendida, nesta perspectiva, como uma figura de linguagem, mas como “a tomada de uma palavra por outra. Na Análise de discurso, a metáfora significa basicamente “transferência”, estabelecendo o modo como as palavras significam” (ORLANDI, 2015, p. 42). Por isso, diz-se que, em AD, as palavras não possuem o sentido preso em si mesmas, mas dependem das formações discursivas em que os sujeitos que as proferem estão inseridos. Neste sentido, é que Pêcheux (1975), nas palavras de Orlandi (2015), vai enfatizar que

é por esse relacionamento, essa superposição, essa transferência (metaphora), que elementos significantes passam a se confrontar, de modo que se revestem de um sentido. [...] o sentido existe exclusivamente nas relações de metáfora (realizadas em efeitos de substituição, paráfrases, formação de sinônimos) das quais uma formação discursiva vem a ser historicamente o lugar mais ou menos provisório (p. 42).

Observa-se, então, a partir dessa SD, que o sujeito/aluno reproduz a ideologia histórica de que cabe à mulher, exclusivamente, exercer o papel de mãe e de dona de casa, ignorando toda a luta e conquista femininas na independência, no direito de não querer ser mãe, no direito de conquista profissional e, conseqüentemente, no direito de trabalhar fora de casa. A memória discursiva desse sujeito/aluno está tão fortemente moldada para essa visão cultural da mulher, que se pode inferir ser com esta conjuntura familiar com a qual ele convive.

Na sequência desta SD, tem-se a confirmação dessa ideologia, já que atrelada ao papel de mulher, está o papel de mãe dependente financeiramente do marido e zeladora do lar, “mulher fique em casa, faça a comida, arrume a casa, cuide dos filhos, das roupas limpas e lavadas, etc.”

Analisando conjuntamente a SD2 e a SD3:

SD2 “... só acho que mulher tem que nos **respeitar e aceitar as nossas decisões** que nós homens tomamos.”,

SD3 “Shirlei, você tem que entender que a gente trabalha e **precisa que a mulher fique em casa, faça a comida, arrume a casa, cuide dos filhos, das roupas limpas e lavadas, etc.**”

Pode-se perceber que, dentro da posição-sujeito assumida pelo sujeito/aluno, inserida numa formação discursiva machista, a mulher que não segue o que está ideologicamente

previsto para ela (isto é, ficar em casa, fazer comida, arrumar a casa, cuidar dos filhos, das roupas, etc.) é vista como um desrespeito à figura masculina presente dentro de casa, já que o homem é quem assume a responsabilidade de prover essa família e, por isso, tem que ser respeitado e obedecido, o que se confirma na sequência discursiva seguinte **SD4**: “Enquanto nós homens cuidamos só de botar dinheiro para casa e comida e segurança...”. Percebe-se uma memória discursiva que remete a uma família do século XIX, em que os papéis sociais de homens e mulheres eram bem definidos: algumas atribuições são típicas do homem (trabalhar e pôr dinheiro em casa) e outras da mulher (ser dona de casa e mãe). Cabe ressaltar que esse sujeito, aqui, chamado de sujeito/aluno, é um sujeito ideológico cujo discurso representa um recorte da representação de um tempo histórico e de um espaço social.

E é isso que se vê no discurso desse sujeito/aluno, um discurso historicamente constituído e repetido em sua fala. Retomando a **SD4** “Enquanto nós homens cuidamos só de botar dinheiro para casa e comida e segurança...”, percebe-se, também, a inserção desse sujeito/aluno numa FD paternalista, na qual ao homem, como chefe de família, cabe prover não só no financeiro, mas, também, na segurança da casa e da família. Reitera-se, assim, a questão de o sujeito ser heterogêneo, pois os discursos são tomados na simultaneidade no interior de uma FD. Tem-se, aqui, a ideia de heterogeneidade discursiva, pois, no interior de uma FD, há a presença de outros discursos que a atravessam. Por isso, o discurso não é considerado fechado.

Seguindo a análise, tem-se a SD5 “... para mim, Shirlei, as mulheres não precisam andar arrumadas na rua pra chamar atenção de outros homens.” Observa-se, mais vez, a presença da posição-sujeito inserida na FD machista; confirma-se, novamente, que à mulher cabe ficar em casa, não devendo esta, em hipótese alguma, arrumar-se, pois isso chamaria a atenção de outros homens e, conseqüentemente, seria, também, um ato de desrespeito à figura masculina provedora da casa.

Na SD6 “... aliás, isso é típico para nós homens”, que encerra a Sequência Discursiva em análise, vê-se, claramente, a identificação do sujeito/aluno com a FD machista em que ele justifica que, se por uma lado, o homem tem a ação típica de olhar para as mulheres arrumadas na rua, por outro lado, verifica-se que, para esse sujeito, a culpa deste ato é das mulheres, já que elas se arrumam e saem para a rua, expondo-se a isso. Esse posicionamento ideológico é bastante corriqueiro nas FDs machistas, sendo que o sujeito, dentro desta conjuntura, não percebe que seu machismo é oriundo de uma concepção sócio-histórica.

5 Conclusão

Diante desta análise discursiva, oriunda de uma atividade escolar no componente curricular de língua portuguesa, algumas reflexões tornam-se pertinentes, como: qual o papel da escola perante temas como o machismo? Esse posicionamento ideológico do sujeito/aluno seria oriundo do cerne familiar, do contexto em que ele está inserido fora da escola ou uma reprodução do discurso pedagógico? Que desdobramentos uma produção textual como a desse sujeito/aluno teria? Serviria apenas para avaliação do professor? Ou, a partir dela, outras ações/discussões/reflexões poderiam fazer parte da aula de Língua Portuguesa? Como a escola poderia tratar do tema machismo, já que vivemos no século XXI e cada vez mais se fala na importância de tratar todos com igualdade, mesmo com as notícias de violência contra mulheres, gays, índios? Qual o papel do professor diante de questões como estas, já que ele também é um sujeito descentrado, interpelado ideologicamente e que também se insere em uma formação discursiva heterogênea? Não se pretende, aqui, formular respostas para cada questionamento, mas propor a reflexão dos leitores, possíveis professores da educação básica.

Em face do exposto, torna-se pertinente expor que a Análise de Discurso não pretende buscar verdades, tampouco fazer julgamentos, mas, através da emergência do funcionamento do discurso, propiciar aos docentes uma reflexão sobre sua própria prática.

O ensino da língua portuguesa não pode mais ficar atrelado à transferência de conceitos e classificações gramaticais descontextualizadas. É preciso que o docente de língua materna opte por outras metodologias e teorias para tornar o processo de ensino e aprendizagem mais significativo para os discentes. Dentro desta configuração, agregar ao seu fazer pedagógico os conhecimentos da Análise de Discurso torna-se um possível caminho a ser trilhado, já que a leitura, nesta perspectiva, proporciona ao aluno um desacomodar-se de sua posição passiva para uma posição mais participativa, em que esse pode expor suas leituras, seus posicionamentos, suas posições-sujeito, sem a intenção de ser alvo de julgamentos. A partir da análise do funcionamento de seu discurso, trazer determinadas questões para a discussão em sala de aula, como foi o caso do tema machismo, proposto numa atividade escolar de produção textual a partir da leitura da tirinha, com o objetivo de refletir sobre tal questão? Afinal, o papel da escola é a formação de um leitor crítico, capaz de compreender e interagir no mundo a sua volta, agir autonomamente em sociedade para o efetivo exercício da cidadania. De acordo com Orlandi, “a leitura deve ter, na escola, uma importante função no trabalho intelectual geral” (ORLANDI, 2012, p. 46).

Com isso, o professor não deve contentar-se com um aluno leitor que age como um sujeito passivo, como se a este coubesse, unicamente, a função de apreender sentidos já pré-estabelecidos, dados. Para isso, é preciso, portanto, romper com a ideia de que, no texto, há um sentido evidente a ser verificado pelo sujeito leitor, o qual precisa ser visto como um sujeito histórico, ideologicamente interpelado, que ocupa posições no jogo discursivo e que fará suas leituras a partir dessas posições.

Enfim, este artigo procurou, além de apresentar um breve estudo do funcionamento da memória discursiva a partir da observância dos gestos de interpretação sobre um excerto da tirinha humorística *As cobras*, de Luis Fernando Veríssimo, numa atividade proposta em sala de aula, também, proporcionar uma reflexão da prática docente no que se refere ao trabalho efetivo de leitura no âmbito do componente curricular de Língua Portuguesa.

Referências

- GALLO, S. **Discurso da escrita e ensino**. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.
- LAGAZZI-RODRIGUES, S. Texto e autoria. In: ORLANDI, E. P.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (Org.). **Introdução às ciências da linguagem: discurso e textualidade**. 3. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015, p. 89 - 113.
- LEANDRO-FERREIRA, M. C. Análise do Discurso e Psicanálise: uma estranha intimidade. **Correio APPOA**, n. 131, Porto Alegre, p. 37-52, dez. 2004.
- NASIO, J. D. **Lições sobre os 7 conceitos cruciais da psicanálise**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.
- ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 12. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.
- _____. **Discurso e leitura**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 5. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2014.
- _____. Análise automática do discurso. In: GADET, F, HAK, T. (Orgs). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.
- SAUSSURE, F. de. **Curso de lingüística geral**. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blickstein. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.