

**PRÁTICAS DE LEITURA E MOVIMENTO DE SENTIDOS**

Data de recebimento: 11/09/2016

Aceite: 07/11/2016

**Kelsse Nathanielly BOFFULIN (SEDUC/MT)<sup>1</sup>**

**Resumo:** Neste trabalho propomos apresentar a proposta de intervenção, produzida nas aulas de Língua Portuguesa, do 8º ano “A” do Ensino Fundamental da Escola Estadual “Wilson de Almeida, em Nova Olímpia/MT. Valemos de distintas práticas de leitura sobre a temática do Consumismo, escolhida pela turma. Para tanto, esta escrita inscreve-se nos domínios da Análise do Discurso fundada a partir dos trabalhos de Michel Pêcheux na França e Eni Orlandi, no Brasil, da qual mobilizamos alguns conceitos teóricos, como gestos de interpretação, formação discursiva, condições de produção, tomando como *corpus* diversas materialidades, como dicionários, tirinhas, texto narrativo, poema, com o intuito de possibilitar aos alunos a compreensão sobre o funcionamento do discurso, da língua na produção dos sentidos. Interessou-nos mostrar aos estudantes que a linguagem tem uma opacidade constitutiva e que os sentidos não estão fixos ao texto, mas são produzidos no jogo das formações discursivas, e nós, enquanto sujeitos, somos constantemente interpelados pela ideologia de forma determinada. Assim, construímos com os alunos um conhecimento diferente, através de uma proposição de intervenção sobre a temática do Consumismo considerando os efeitos de sentido do discurso na sociedade. Observando o funcionamento da língua, os gestos de interpretação (Conf. ORLANDI, 2004) são afetados pela matéria significante. Ou seja, as diversas materialidades textuais disponíveis ao sujeito-leitor (aluno) possibilitaram diferentes gestos de interpretação, vinculados a diferentes posições do sujeito, a diferentes formações discursivas.

**Palavras-chave:** Língua. Leitura;. Condições de produção. Ideologia. Consumismo.

**Abstract:** In this work we propose to present the intervention proposal, produced in Portuguese Language classes, from the 8th year "A" of the Elementary School of the Wilson de Almeida State School, in Nova Olímpia / MT. We value different reading practices on consumerism, chosen by the class. To do so, this writing is part of the discourse analysis based on the works of Michel Pêcheux in France and Eni Orlandi in Brazil, from which we mobilize some theoretical concepts such as gestures of interpretation, discursive formation, conditions of production, Taking as corpus diverse materialities, such as dictionaries, comic strips, narrative text, poem, in order to enable students to understand the functioning of discourse, language in the production of the senses. We were interested in showing students that language has a constitutive opacity and that the senses are not fixed to the text, but are produced in the game of discursive formations, and we, as subjects, are constantly challenged by ideology in a determined way. Thus, we construct with the students a different knowledge,

<sup>1</sup> Mestre em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso. Professora de Língua Portuguesa da rede pública estadual de ensino.



through an intervention proposition on the subject of Consumerism considering the effects of sense of discourse in society. Observing the functioning of the language, the gestures of interpretation (Conf. Orlandi, 2004) are affected by the significant matter. That is, the various textual material available to the subject-reader (student) allowed different gestures of interpretation, linked to different positions of the subject, to different discursive formations.

**Keywords:** Language. Reading. Conditions of production. Ideology. Consumerism.

## 1. Introdução

O presente trabalho constitui parte da dissertação para obtenção do título de mestre, apresentado em 2015 ao Programa de Mestrado Profissional em Letras, oferecido pela Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT/Cáceres/MT, em parceria com a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Apresenta o desenvolvimento de uma intervenção nas práticas de ensino da Língua Portuguesa de uma turma de 8º ano da Escola Estadual “Wilson de Almeida”, em Nova Olímpia-MT, escola em que desenvolvemos a função de professora há nove anos. Trata de uma proposição teórico-metodológica de pensar o trabalho com a leitura a partir da temática do consumismo, como um modo diferente de observar o funcionamento da linguagem na produção de sentidos entre e sobre interlocutores, considerando diversas atividades de leitura.

Havia uma preocupação acerca do modo como a leitura é trabalhada na escola, na maioria das vezes, reduzida às propostas do livro didático, priorizando aspectos gramaticais da língua e escamoteando questões linguísticas.<sup>2</sup> Este estudo filiou-se na teoria da Análise do Discurso, o que nos permitiu mobilizar conceitos como de condições de produção, formações imaginárias, gestos de interpretação; compreender que a linguagem não é literal, transparente, pois toda interpretação é regida por condições de produção. Estudos nesta via teórica têm mostrado que a produção de sentidos é resultado da relação sócio, histórica e ideológica entre os sujeitos e os discursos. Considera, pois, a exterioridade como significante na língua, fato que tem sido um desafio a ser enfrentado por profissionais de Língua Portuguesa com relação ao ensino sobre a língua.

Sendo assim, nosso objetivo foi possibilitar ao aluno um estudo deslocado da concepção de língua homogênea, do texto como unidade completa de sentidos; pensar a

---

<sup>2</sup> CORACINI, 1999, pág. 9-11.



leitura discutindo efeito ideológico, condições de produção, a fim de que os alunos compreendessem, pela efetividade dos trabalhos, a opacidade da língua, e que os sentidos podem ser outros.

A intervenção nas práticas de leitura pela temática do consumismo aliou ao nosso trabalho um modo diferente de pensar a leitura, a informação, uma vez que o público jovem é o principal foco de campanhas publicitárias, e as facilidades de compra vêm acentuando o consumismo mundialmente. Diante disso, questionamos o modo como a informação, as distintas linguagens instigam o sujeito leitor a compreendê-las? Sentimos a necessidade de questionar os efeitos que o consumismo pode constituir em sociedade.

A proposição foi desenvolvida durante um bimestre letivo e a metodologia constituiu de diferentes atividades de leitura com textos em distintas materialidades – verbetes de dicionários, tirinhas, narrativas, poema, – que abordaram a temática, construindo um percurso de debates, rodas de conversa e produção escrita, por meio das quais questionamos a posição sujeito consumidor, observando comentários e julgamentos no gesto interpretativo dos alunos.

Ressaltamos a importância da relação teoria-prática que sustentou o desenvolvimento da proposta, possibilitando uma avaliação processual com apreciação do trabalho realizado, apontando considerações sobre a aprendizagem dos alunos, bem como novas perspectivas a partir da realização desta proposta.

## **2. A teoria como suporte à prática escolar**

Este trabalho de intervenção no ensino de Língua Portuguesa na turma do 8º ano “A” do Ensino Fundamental, teve início em outubro de 2014, princípio do 4º bimestre letivo, na escola da rede pública estadual “Wilson de Almeida”, localizada na cidade de Nova Olímpia. A experiência de nove anos de docência possibilitou-nos observar e questionar o modo de se trabalhar com a leitura em sala de aula, considerando o processo de formação do sujeito. Percebemos que nas atividades de leitura o suporte e os métodos, por vezes, remetiam ao livro didático.

Assim, das questões sobre a leitura e o uso do livro didático emergiu a inquietação de nossa parte, que nos instigou a conhecer melhor as teorias que tratam dos estudos sobre a



língua, a fim de construir novas reflexões, abordagens didático-metodológicas para as aulas de Língua Portuguesa.

O conhecimento teórico sobre leitura proporcionou o repensar, o deslocar da prática docente, admitindo um olhar diferente para a relação do sujeito aluno com o texto, com a linguagem. A teoria permitiu que a relação com o texto, com o gesto de leitura ultrapassasse o limite da decodificação e configurasse um lugar em que os sentidos se movimentem e que os alunos se apropriassem dessa reflexão sobre a língua.

Dessa forma, o texto do livro didático de Língua Portuguesa, mostrou-nos oportuno questionar o modo de se trabalhar com a leitura, considerando também que esse instrumento pedagógico (livro) está presente em grande parte das escolas e é considerado por muitos professores, recurso indispensável para o ensino de língua, quando não, o único disponível. (CORACINI, 1999, p. 11). Por vezes, o texto do livro didático, restringe-se a um conteudismo, em que as palavras e as coisas têm sentido nelas mesmas, sentidos fixos e imutáveis. Limita-se à decodificação, seguida de exercícios de “interpretação”<sup>3</sup> que o livro didático traz, dos quais se espera que o aluno encontre o sentido contido no texto, deixado pelo autor, o que desautoriza a circulação dos sentidos atribuídos pelo aluno. A exemplo, nos deparamos frequentemente com nossos alunos apagando suas respostas do caderno para copiar, como correto, o que foi dito pelo professor ou pelo livro didático.

Orlandi (1988) discute sobre a categorização da leitura entre os domínios da linguística, do pedagógico e do social, estabelecida pelo discurso científico. Essa separação, segundo a autora, absolutiza a questão da leitura à perspectiva do especialista que a observa, sob a ideia imaginária de separar para conhecer. Problematiza a criação de restrições no tratamento da leitura pelo domínio da pedagogia, que por meio de “estratégias pedagógicas exageradamente imediatistas”, produz-se um reducionismo na reflexão sobre a leitura, chamado pedagogismo.<sup>4</sup>

<sup>3</sup> As aspas se devem a observação feita nos escritos de Orlandi (1998) de que a interpretação veiculada no livro didático está ligada a literalidade.

<sup>4</sup> ORLANDI, Eni. **Discurso e Leitura**. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1988, pág. 35-36.



Na perspectiva imediatista, as soluções propostas colocam à disposição do aluno apenas mais um artefato escolar pronunciadamente instrumental. Visando a urgência de resultados escolares, se passa por cima de aspectos fundamentais que atestam a história das relações com o conhecimento tal como ele se dá em nossa sociedade (...). (ORLANDI, 1988, p. 36).

A autora chama a atenção para o tratamento dado a leitura na escola, que por meio de abordagens técnicas, desconsidera o caráter sócio-histórico que a constitui. Dessa forma, o material de leitura, o que se lê e como se lê emergem neste trabalho, que se filia, como já anunciado, à teoria da Análise de Discurso, pelo modo como se concebe a leitura, o texto enquanto objeto linguístico-histórico, compreendendo como ele produz sentidos na relação com o sujeito leitor em diferentes materialidades.

Podemos considerar, então, que a questão do conteudismo sofre questionamentos, uma vez que, conforme Orlandi (2004, p. 64), “este supõe uma relação termo-a-termo entre pensamento/linguagem/mundo, como se a relação entre as palavras e coisas fosse uma relação natural e não linguístico-histórica. Daí a ilusão de se definirem os sentidos pela pergunta ingênua: o que “x” quer dizer?” (ORLANDI, 2004, p. 64).

Ou seja, quando perguntamos ao aluno: o que o autor quer dizer?, esta é uma questão sobre o conteúdo das palavras, que pode ser respondida com uma citação do próprio texto ou com a combinação de alguns trechos dele. Não há uma abertura para se pensar em como o texto foi construído, de que maneira faz uso da linguagem para significar, ou ainda, qual sua relação com a história e a ideologia.

Contrastando a esse conteudismo, Orlandi (2001, p. 71) apresenta a leitura como “trabalho simbólico no espaço aberto de significações que aparece quando há textualização do discurso”. Ou seja, na prática da leitura, o texto não pode ser tomado pelo leitor como unidade fechada nela mesma, em que o autor já instalou nele seu sentido. Na relação entre texto e sujeito-leitor, este inclina seu olhar sobre o texto. “Diante do texto o olhar ‘bate’ em pontos diversos, mas pela sua inclinação, há uma disciplina que faz com que o olhar dirija-se a esse e não aquele ponto”. O leitor expõe seu olhar à opacidade do texto, rompendo os efeitos de evidência, atribuindo questões à materialidade simbólica, inaugurando, assim, outras maneiras de ler (relacionando o dito e o não dito, o dito em outro lugar, de outras maneiras). (ORLANDI, 2001).



Diante disso, a leitura tornou-se o eixo do nosso projeto e assim, o objetivo foi problematizar sobre a aparente homogeneidade da língua. De outro lado, oportunizar que o aluno reconheça, no *gesto de interpretação*<sup>5</sup>, a possibilidade de compreender os sentidos outros. Desta maneira, emerge o trabalho com a turma do 8º ano “A” em que esperávamos que o aluno produzisse diferentes condições para a produção de leitura, compreendendo que a língua tem um funcionamento e que o sentido não é literal, homogêneo.

O constante diálogo com a turma em sala de aula, a explanação dos objetivos da proposição trouxe-nos a reflexão de que seria interessante nomear uma temática que norteasse todo o processo. A partir daí os alunos escolheram, do livro didático, o tema “Consumismo”, que seria então desenvolvido sob outra perspectiva, mobilizando recursos variados que possibilitassem condições outras à produção da leitura.

Durante o processo de seleção do material tínhamos a preocupação de construir atividades que mostrassem os mecanismos discursivos da linguagem e o que isso implica no processo de constituição dos sujeitos; como também, na posição destes sobre suas questões sócio-históricas, e posição-sujeito diante das seduções de consumo na sociedade capitalista.

Para articular os elementos das atividades que propiciassem um modo distintivo de intervir no processo de ensino de Língua Portuguesa, buscamos, no suporte teórico, leituras que sustentassem a nossa proposta, que apontasse novos caminhos ao trabalho com a leitura na escola e, conseqüentemente, despertasse nos alunos, novos *gestos de interpretação*.

Os estudos em Análise de Discurso apresentam a linguagem como materialidade simbólica, que tem seu funcionamento atribuindo questionamentos a materialidade discursiva, entendendo que a língua para se significar inscreve-se na história; analisando “os processos de constituição do fenômeno linguístico”. Sendo assim, a Análise de Discurso considera que o modo de produção da linguagem, assim como do discurso, é determinado por processos histórico-sociais, nos quais o homem se destaca em relação as outras espécies pela capacidade de interagir, pela linguagem, com a realidade natural e social. (ORLANDI, 1988, p. 17).

A linguagem é concebida como trabalho, “um ato social com todas as suas implicações: conflitos, reconhecimentos, relações de poder, constituição de identidades, etc.” Não é vista, portanto, apenas como instrumento de comunicação, sua função está além do

---

<sup>5</sup> Eni Orlandi (2004, p. 18) retoma a expressão de Michel Pêcheux (1969): “...a interpretação é um “gesto”, ou seja, é um ato no nível simbólico (PÊCHEUX, 1969). O gesto da interpretação se dá porque o espaço simbólico é marcado pela incompletude, pela relação com o silêncio. A interpretação é o vestígio do possível. É o lugar próprio da ideologia e é “materializada” pela história.”



enfoque referencial. (ORLANDI, 1988, p. 17). A teoria movimenta a análise entendendo que o discurso é o lugar em que se tem “acesso” à língua, à ideologia. Compreende que a forma sujeito tem uma posição na sociedade, ocupa um lugar, e através de nossas práticas discursivas produzimos atitudes, verdades e consensos que, por nossas práticas sociais, nos direcionam e nos moldam, enquanto convivemos em sociedade. (ZOPPI-FONTANA, 2014?, p. 1).

É pelo discurso que o sujeito toma a palavra, organiza estratégias e argumentos para dizer, contradizer, produzir efeitos de sentido entre os interlocutores. O discurso é então, atravessado pelas convenções, ou seja, determinações ideológicas que interpelaram o homem em sujeito, assim, a língua que constitui o discurso deixa escapar reflexos dessas determinações, o que permite concluir que a língua não é plana, evidente, faz-se necessário questionar a evidência. (PÊCHEUX, 1994).

Trata-se das condições de produção do discurso, em que a linguagem tem profunda relação com a exterioridade, podendo significar diferentemente dependendo de quem fala, de onde fala e em que momento. “O sentido é produzido pelo seu modo de circulação na sociedade, na relação estabelecida entre diversos discursos e suas relações de poder” (ZOPPI-FONTANA, p. 6), desvelando significações, e ocultando outras, no tenso trabalho com a leitura.

Segundo Orlandi (1988, p. 7), a noção de leitura passa por muitas vias de significação possíveis, desde o sentido mais amplo, entendida como atribuição de sentido, até uma definição mais restrita. Considera que é possível listar diversas acepções a respeito da leitura o que cabe ao professor observar e compreender a posição em que o trabalho com a língua se filia. Orlandi (Ibid.) aponta questões que, necessariamente, devem ser observadas na problematização do conceito de leitura. A primeira delas é que a leitura tem a ver com a natureza da relação que o leitor estabelece com o texto. Outra questão diz das condições de produção da leitura, e aí se apresentam a história da leitura, a ideologia e a história de leitura do sujeito. Diz ainda que “a leitura, portanto, não é uma questão de tudo ou nada, é uma questão de natureza, de condições, de modos de relação, de trabalho, de produção de sentidos, em uma palavra: de historicidade”. (Ibid., p.09).

Dessa forma, compreendemos que a historicidade tanto está relacionada ao texto, como também à produção da leitura. De acordo com Orlandi (1988), a relação que um texto estabelece com outros textos – a intertextualidade – se dá, não só mas também, pela história.



As ideias de um texto remetem às ideias de outro produzido anteriormente. Os sentidos do texto não estão, pois, fixos nele, mas movimentam-se fora dele. E cada leitor produz sua leitura a partir das leituras já feitas deste e de outros textos. (ORLANDI, 1988, p. 9).

Leitura e sentido, ou melhor, sujeitos e sentidos se constituem simultaneamente, num mesmo processo. Processo que se configura de formas muito diferentes, dependendo da relação (distância maior ou menor) que se estabelece entre o leitor virtual e o real. (ORLANDI, 1988, p. 10).

O gesto da leitura é marcado pela relação de confronto entre o leitor real e o leitor virtual. Este último é constituído na produção da escrita, é o leitor que o autor idealiza para seu texto e para quem ele se dirige.

Orlandi (1988, p. 11) ainda delimita outro aspecto importante na produção da leitura, a incompletude, definida por outras duas noções, de implícito e de intertextualidade. Aquilo que não está dito, mas está significando no texto, é o que chama de implícito. À relação que se estabelece entre textos (existentes, possíveis ou imaginários), chama de intertextualidade. Assim, há sentidos que podem ser lidos, que não estão presos ao texto, mas na exterioridade, mobilizada na produção da leitura.

Isso mostra como a leitura pode ser um processo bastante complexo e que envolve muito mais do que habilidades que se resolvem no imediatismo da ação de ler. Saber ler é saber o que o texto diz e o que ele não diz, mas o constitui significativamente. (ORLANDI, 1988, p. 11).

A autora ainda pontua que *é a inscrição da história na língua que faz com que ela signifique*.<sup>6</sup> São as condições de produção da leitura do texto que irão determinar seu modo de significar. Nessa direção, o estudo, a proposta de se pensar uma intervenção, teórica e metodológica, no ensino de Língua Portuguesa, no 8º ano “A” propôs justamente uma alternativa de escapar do imediatismo, conteudismo pedagógico, no trabalho com a leitura nas aulas de Língua Portuguesa. As propostas de leitura e interpretação construídas, criaram espaços para que o aluno desenvolvesse outras formas de conhecimento sobre a língua.

A metodologia organizada para a proposta considerou as condições de produção de leitura dos alunos e, a partir disso, oferecemos uma variedade de textos, dispostos em

<sup>6</sup> ORLANDI, Eni Pulcinelli. Discurso, imaginário social e conhecimento. **Revista Em aberto**, Brasília, ano 14, n. 61, jan./mar. 1994, p. 53-59.



diferentes materialidades, desenvolvendo discussões, rodas de conversa, debates, a fim de que o trabalho com a leitura não se reduzisse a decodificação, a encontrar a informação que já está dada no texto. O objetivo foi fugir de um ensino meramente instrumental da língua e possibilitar que o aluno ampliasse, transformasse sua história de leitura, pois conforme Orlandi (1988, p. 37), “deve-se procurar uma forma de leitura que permita ao aluno trabalhar sua própria história de leitura, assim como a história das leituras dos textos e a história da sua relação com a escola e com o conhecimento legítimo”. Procuramos desenvolver nosso trabalho voltado a problematização de como a língua funciona para produzir sentido. Através da leitura, buscamos alternativas que possibilitassem ao aluno ir além da mera decodificação, mas que compreendesse o que leu, relacionando o texto com o contexto histórico-social, cultural e ideológico de sua produção. (ORLANDI, 1988, p. 44).

A temática do consumismo foi abordada em diferentes linguagens. Tomamos poemas, tirinhas, narrativas, dicionários, para que os alunos pudessem articular os sentidos produzidos por essas leituras, uma vez que Orlandi (1988, p. 40) aponta que “é essa articulação que deveria ser explorada no ensino da leitura, quando temos como objetivo trabalhar a capacidade de compreensão do aluno”.

A variedade de textos disponibilizados aos alunos permitiu maior liberdade na produção da leitura, uma vez que as inferências, as hipóteses levantadas, as opiniões sobre o texto, partiram dos alunos, rompendo com o esquema reprodutor de leitura, criticado por Orlandi (1988), por estabelecer um modelo de leitura a ser seguido, o da autoridade *x*. Neste esquema, o aluno passa a repetir esse modelo de leitura, perdendo o direito de ler o mesmo texto de maneiras diferentes, o que enfraquece sua capacidade de reflexão.

Enfim, em termos de escola, o que gostaria de ressaltar é que as leituras previstas para um texto devem entrar como um dos constituintes das condições de produção da leitura e não como o constituinte determinante delas, uma vez que, entre outros, a história das leituras do leitor também se constitui em fator muito relevante para o processo de interação que a leitura estabelece. (ORLANDI, 1988, p. 45).

No movimento das condições para a produção da leitura, o sujeito leitor toma o texto observando-o, discutindo para atribuir sentidos ao texto lido, qualquer que seja sua materialidade, uma música, um poema, uma tirinha. Um aspecto intrínseco a atribuição de sentido é a interpretação, definida por Orlandi (2004) como uma injunção, uma necessidade



que afeta o sujeito a dar sentido diante do objeto simbólico<sup>7</sup>. A autora comenta que a interpretação está presente em toda manifestação da linguagem e que não há sentido sem interpretação. Diante disso, acrescenta que as diferentes formas de linguagens, significando de modos variados, podem apresentar diferentes gestos de interpretação. “O gesto da interpretação se dá porque o espaço simbólico é marcado pela incompletude, pela relação com o silêncio. A interpretação é o vestígio do possível. É o lugar próprio da ideologia e é ‘materializada’ pela história” (ORLANDI, 2004, p. 18).

Desse modo, em nosso trabalho com a leitura no 8º ano “A”, interessou-nos a compreensão dos alunos de que a linguagem tem uma relação necessária com os sentidos e com a interpretação e, por isso, o texto, a música ou a tirinha podem significar de modos diferentes. Isso aponta para o que Orlandi (2004) chama de equívoco<sup>8</sup>, ou deslize de sentido, uma vez que os sentidos possíveis de se atribuir a uma tirinha, por exemplo, não estão todos no nível da evidência, embora pareçam estar.

A necessidade de dispor ao aluno uma variedade de textos está em possibilitar diferentes gestos de interpretação, assumindo diferentes posições, mobilizando recortes de memória e estabelecendo relações distintas com a exterioridade<sup>9</sup>.

Se, como tenho dito com insistência, ao significar o sujeito se significa, o gesto de interpretação é o que – perceptível ou não para o sujeito e/ou para seus interlocutores – decide a direção dos sentidos, decidindo, assim, sobre sua (do sujeito) direção. (ORLANDI, 2004, p. 22).

Todo o trabalho desenvolvido com os alunos tentava para uma apreensão mais consistente da leitura dos aspectos de funcionamento da língua, para o conhecimento de que os textos se relacionam com outros textos e não se fecham neles mesmos, como suficientemente completos.

### 3. O funcionamento da língua na produção dos sentidos

<sup>7</sup>ORLANDI, Eni P. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 4ª edição. Campinas: Pontes, 2004, p. 64.

<sup>8</sup>Ibid., p. 9.

<sup>9</sup>Ibid., p. 14.



O trabalho efetivou-se a partir de uma organização sistemática, a começar pelos textos de distintas materialidades, previamente selecionados. As atividades foram elaboradas com o objetivo de se trabalhar com a turma a questão do funcionamento da língua, de deslocar o sentido literal de leitura e interpretação, nas aulas de língua portuguesa, os quais limitam a compreensão do aluno à informações no nível da superficialidade do texto, desconsiderando a materialidade textual, a relação com o que é externo à língua, mas que também a constitui.

A temática escolhida pela turma foi o consumismo. De acordo com o dicionário contemporâneo da Língua Portuguesa Aulete<sup>10</sup>, este verbete apresenta a seguinte definição:

**Consumismo** (con.su.mis.mo) *sm.* **1** Hábito, desejo compulsivo (individual) ou tendência (social) de consumir, de adquirir bens de consumo, ger. muito além das necessidades práticas efetivas **2** *Econ. Soc.* Sistema econômico-social baseado em, ou caracterizado por, produção e aquisição maciças de bens de consumo **3** *Econ.* Teoria segundo a qual o aumento do consumo é favorável à economia [F.: *consumo*+ *-ismo*]. (AULETE, 2011, p. 387).

As considerações acerca das definições convencionalizadas em dicionários constituíram parte de atividade oral desenvolvida com os alunos, em que estes manifestaram o que entendiam por consumismo. As definições surgiram de forma variada tematizando o termo, quase sempre associadas ao exagero, ao desnecessário, supérfluo.

Em sequência, disponibilizamos seis dicionários de autores e editoras diferentes, nos quais os alunos pesquisaram como o verbete consumismo estava definido nesses instrumentos linguísticos. À medida que liam, percebiam que os significados não eram os mesmos, alguns significavam as palavras com maiores detalhes e exemplos, já outros traziam definições mais generalizadas, aparente em quase todos os instrumentos. Diante disso, explicamos que os verbetes não aparecem igualmente significados em todos os dicionários porque foram produzidos em momentos históricos diferentes, por pessoas que estabeleceram relações diversas com a sociedade, e por isso, as palavras têm vários sentidos, mas que, ao mesmo tempo, os sentidos não podem ser qualquer um, devem refletir essa relação com o contexto histórico e com a sociedade da qual faz parte.

---

<sup>10</sup> AULETE, Caldas; Paulo Geiger (org.). *Novíssimo Aulete dicionário contemporâneo da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.



Tal proposição remete às contribuições de Michel Pêcheux (2014, pág. 146) sobre o “*caráter material do sentido* das palavras e dos enunciados”, a partir do qual defende a tese de que o sentido da palavra não existe “em si mesmo”, na transparência com a literalidade, mas é determinado no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas, e sustentado pelas posições ideológicas de quem a emprega. Ou seja, os sentidos da palavra consumismo estabelecidos no dicionário, não são estanques, podem ser outros a partir de determinações sócio-históricas que irão convencionalizar o que pode e deve ser dito. O objetivo da atividade foi possibilitar o diálogo entre o que circula no senso comum, como também observar o funcionamento da palavra, no dicionário, em que está convencionalizada.

A atividade seguinte constituiu de leitura e observação de dez tirinhas que, de alguma forma, problematizavam a questão do consumismo, seus paradigmas e consequências. Destacamos uma em especial, pois despertou comentários interessantes vindos dos alunos. A tira exibida um casal de moradores de rua e seu bebê, sentados à calçada. O homem diz: “A culpa pelo aquecimento global é da sociedade de consumo!!!”. O segundo balão traz a resposta da mulher: “Ai, queria tanto ter um pouquinho de culpa!”.

Figura 2



Fonte: Godoy (2013)

Os alunos problematizaram o sentido de culpa, geralmente associado ao sentimento de arrependimento, remorso. No entanto, no caso da tira, a mulher demonstra o desejo de se



sentir culpada, o que denotaria estar numa situação financeira melhor do que a que apresenta. Ainda comentaram quem é a sociedade de consumo, pois quando falamos em sociedade, imaginamos tratar de todas as pessoas que convivem num espaço, seja uma vila, uma cidade. Mas a sociedade de consumo citada na tirinha, os alunos associaram àquelas pessoas que tem recursos financeiros, que podem comprar o que desejam, mesmo sem tanta necessidade. À medida que cada tirinha era observada, as leituras, as formas de interpretação, de dizer se materializavam nos comentários e apontamentos dos alunos.

Outra atividade realizada tratou da leitura do poema Eu-Etiqueta, de Carlos Drummond de Andrade, e da narrativa Febre de liquidação, do autor Walcyr Carrasco, ambos extraídos do livro didático do 8º ano<sup>11</sup>, abordando a temática do consumismo, por meio dos quais propomos uma leitura diferente, uma vez que, conforme CORACINI (1999, p.42 e 43), o trabalho exclusivo com o livro didático, sem estabelecer relações com a exterioridade, com outros textos, colabora para a homogeneização, uniformização do discurso, da aprendizagem e do sujeito, sendo estes, constitutivamente heterogêneos e complexos. Ou seja, a proposta baseou-se em criar condições para a compreensão dos alunos de que a linguagem é múltipla, que não existem verdades absolutas, mas gestos de leitura e de interpretação possíveis.

Com o primeiro texto, Eu-Etiqueta, de Carlos Drummond de Andrade, fizemos uma primeira leitura em sala individualmente e, em seguida, foi ouvido um áudio da leitura dramatizada. Por se tratar de um poema, a leitura desse texto exigia um certo ritmo, a entonação variava em alguns trechos, e isso chamou a atenção dos alunos. Tanto que dois deles sugeriram que fizéssemos também uma dramatização gravada em áudio. Então, decidimos com a turma que faríamos a gravação com outro texto e que nós daríamos o ritmo e a entonação conforme achássemos conveniente.

Após a efetivação das leituras, iniciou-se o momento de compartilhar as impressões e opiniões pelo debate. Dispomos dois grupos na sala, dos quais uma parte, pontuou que o narrador-personagem se vê escravizado, forçado a anunciar gratuitamente as marcas que usa. É um sujeito tão inferior que, quando compra suas roupas, calçados e objetos, está pagando para ser usado como manequim de propaganda. Os anúncios que são produzidos, embora sem querer, estão travestindo sua identidade, aparentando ser o que nunca foi, como por exemplo,

<sup>11</sup> CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens, 8º ano:** língua portuguesa. 7. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2012.



fumante, mas anuncia marca de cigarro na camiseta. É um sujeito ideologicamente tomado pela publicidade, usado, manipulado. Porém, com que sentido? Como tratar dessa problemática pela leitura? Enfatizamos a interpretação e os questionamentos ao texto, a materialidade.

O outro grupo defendeu que, intimamente, no texto, o narrador-personagem está feliz e satisfeito por estar na moda, e faz questão de listar todas as coisas que tem e que exibem marcas: “Meu lenço, meu relógio, meu chaveiro, minha gravata e cinto e pente, meu copo, minha xícara, minha toalha de banho e sabonete...”. Comentaram que, ao admitir “É duro andar na moda”, ele assume que andar na moda é seu objetivo e exige dele persistência para acompanhar as tendências e disposição para gastar muito dinheiro. Com as expressões “me comprazo”, “tiro glória” e “orgulhoso”, coloca em relevo valores, crenças, enfim, sua identidade, que dado o efeito midiático tornam-se interpelados, se corrompem pelo prazer de ostentar. A fraqueza, impotência, aparente tristeza e conformação tornam-se obsoletos em contrariar às pressões, o efeito do consumismo. Conforme Gregolin (2007, p. 16), a mídia exerce um papel eficaz de interpelação do sujeito, no caso deste estudo sobre o consumismo, interpelação do sujeito em consumidor. A discursividade presente no poema em análise aponta para as práticas consumistas do sujeito afetado pelo apelo midiático.

Esta atividade possibilitou perceber como as palavras do texto funcionam afetando os gestos de interpretação. Conforme Orlandi (2004, p. 12), há muitos modos de significar e o texto tem plasticidade, é plural. Nesse sentido, no debate, mediado pelo professor, foi possível observar o efeito de uma leitura superficial, literal. De outro lado, dar condições para que os alunos olhassem de diversas perspectivas para o texto, atribuindo sentidos possíveis ao que o texto diz, e também ao que não diz.

Como a atividade permitiu a participação de toda a turma, decidimos dar visibilidade, explicitar na escola, tanto o texto quanto o conhecimento dos alunos sobre o texto. Para isso, realizamos a construção de um boneco de papel, em tamanho humano, que nós chamamos de Eu-Etiqueta, representando o personagem do texto. Seu corpo foi pintado de branco com tinta spray e coberto com colagem de diversas marcas contemporâneas recortadas de revistas disponíveis na escola. Depois de pronto, o apresentamos à escola, no período do intervalo, juntamente com o poema Eu-Etiqueta exposto na parede. Nessa atividade, os alunos



expuseram sobre o debate realizado em sala, sobre a construção do boneco e respondiam às dúvidas dos demais alunos sobre o trabalho.

Figura 3



Fonte: Boffulin (2013).

O trabalho resultou diferente da mera repetição da compreensão do professor ou do autor sobre o texto, na qual, se inscreve a verdade única, atemporal e definitiva, a ser decifrada e assimilada pelos alunos, segundo Coracini (2010, p. 18). Puderam reconhecer que construíram um conhecimento válido, possível de ser expandido e exposto aos colegas de outras turmas.

O segundo texto selecionado para a etapa foi Febre de liquidação, de Walcyrr Carrasco, no qual o narrador-personagem conta suas angústias tentando resistir aos anúncios nas vitrines das lojas do shopping, e as peripécias que apronta para não perder uma liquidação. Uma das atividades realizadas foi a gravação em áudio da leitura dramatizada por três alunos, e apresentada à turma, rendendo muitas risadas e falatório até descobrirem quem eram os narradores na turma.

Assim, foi iniciado um bate-papo sobre a leitura do texto, estabelecendo relações com a exterioridade. Alguns alunos comentaram sobre como as ofertas se mostram tentadoras e irresistíveis para atrair mais consumidores e fazer com que comprem além do que realmente necessitam. Na mediação do professor puderam problematizar que liquidação, na maioria das vezes, está associada a economia. No entanto, se não estivermos atentos, compramos o



desnecessário e perdemos a vantagem do desconto, porque gastamos mais do que se levássemos só o produto necessário com o valor real. Através dessa atividade com o texto, objetivamos criar condições para que o aluno tenha um posicionamento diferente diante das ofertas do mercado, que analise, desconfie do que está posto como “oportunidade única” e “liquidação”, e não caia nas armadilhas do consumismo.

O envolvimento dos alunos durante todo o processo de intervenção, suas contribuições orais em debates e rodas de conversa, e escritas nas atividades solicitadas, possibilitou a organização de um percurso de aprendizagem, em que partíamos do conhecimento dos alunos sobre determinado assunto e gradativamente, através das atividades, percebíamos no seu dizer, que novos saberes e julgamentos iam se construindo, de maneira mais elaborada, acerca da temática trabalhada.

#### 4. Considerações Finais

A proposta desse trabalho foi pensar a leitura e a escrita, a partir do deslocamento do sentido de interpretação que circula historicamente na escola pelo livro didático. Através da leitura de diferentes textos, como poemas, música, tirinhas, problematizamos com os alunos sobre a aparente homogeneidade da língua. Oportunizamos a eles o reconhecimento, no gesto interpretativo, da possibilidade de os sentidos serem outros, em diversas conjunturas de produção da linguagem.

A ancoragem na teoria da Análise de Discurso nos permitiu construir com os alunos um conhecimento diferente sobre a leitura, compreendendo que esta é produzida no imbricamento de determinações histórico-ideológicas e na relação do sujeito leitor com o texto. As atividades propostas oportunizaram o estudo sobre o funcionamento da linguagem, sobre o que o texto diz, como ele diz, e os objetivos que o levaram a dizer o que diz. Notamos que o trabalho com a leitura nesta perspectiva abriu novos olhares para o texto. Os alunos tomaram posicionamento diferente em relação a temática explorada – o consumismo – compreendendo que o discurso é produzido a fim de provocar no interlocutor efeitos de sentido determinados pelas formações ideológicas nas quais está inscrito o discurso.



A partir da experiência com essa proposição na turma do 8º ano “A”, nós enquanto docentes de Língua Portuguesa da rede pública de ensino, refletimos sobre nossa prática anterior e a necessidade de assumirmos outra postura, engajada em propiciar ao aluno as condições para trabalhar sua história de conhecimento sobre a língua, consolidando no exercício diário docente, teoria e prática, expandindo as propostas bem sucedidas e ressignificando o que for necessário, a fim de que, assim como a presente dissertação, outros trabalhos possam contribuir abrindo novas perspectivas à pesquisa científica.

## 5. Referências

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Procura da Poesia**. In: ANDRADE, Carlos Drummond de. A Rosa do Povo. São Paulo: Companhia das Letras, 2012, p.12.

BOLOGNINI, Carmen Zink; PFEIFFER, Claudia; LAGAZZI, Suzy. **Discurso e ensino: práticas de linguagem na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

CARMAGNANI, Anna Maria G. Ensino apostilado e a venda de novas ilusões. In: CORACINI, Maria José (org.). **Interpretação, Autoria de Legitimação do Livro Didático: língua materna e língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 1999, pág. 45-55.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. Português: linguagens, 8º ano: língua portuguesa. 7. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2012.

CONSUMISMO. AULETE, Caldas; Paulo Geiger (org.). **Novíssimo Aulete dicionário contemporâneo da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (org.). **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático: língua materna e língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 1999.

\_\_\_\_\_. O processo de legitimação do livro didático na escola de ensino fundamental e médio: uma questão de ética. In: CORACINI, Maria José (org.). **Interpretação, Autoria de Legitimação do Livro Didático: língua materna e língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 1999, pág. 33-43.

\_\_\_\_\_. **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. 3ª edição. Campinas, SP: Pontes, 2010.



GODOY, Felipe. Felipe Godoy Blog. **Aquecimento Global**, 2013. Disponível em: <<https://felipegodoy.wordpress.com/category/uncategorized/page/3/>>. Acesso em: 8 ago. 2013.

GREGOLIN, Maria do Rosario. Análise do discurso e mídia: a (re)produção de identidades. **Revista Comunicação, mídia e consumo**. São Paulo vol. 4, n. 11, p. 11-25 nov. 2007.

GRIGOLETTO, Marisa. Leitura e funcionamento discursivo do livro didático. In: CORACINI, Maria José (org.). **Interpretação, Autoria de Legitimação do Livro Didático: língua materna e língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 1999, pág. 67-77.

MOTTA, Ana Luiza Artiaga Rodrigues da; RENZO, Ana de. Escrita, sujeito leitor e escola: relações de poder. **Revista Anpoll**, América do Norte, 119, 12, 2014.

MOTTA, Ana Luiza Artiaga Rodrigues da. Texto: uma questão de leitura. In: Seminário de Estudos em Análise do Discurso, 2., 2005, Porto Alegre, RS. **Anais eletrônicos...** Porto Alegre, RS: UFRGS, 2005. Disponível em: <<http://anaisdosead.com.br/2SEAD/SIMPOSIOS/AnaLuizaArtiagaRDaMotta.pdf>>. Acesso em 12 jan. 2015.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

\_\_\_\_\_. **Discurso e leitura**. São Paulo: Ed. Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1988.

\_\_\_\_\_. **Discurso e Texto**. Formulação e Circulação dos Sentidos. Campinas, SP: Pontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 4ª edição. Campinas: Pontes, 2004.

\_\_\_\_\_. Discurso, imaginário social e conhecimento. **Revista Em aberto**, Brasília, ano 14, n. 61, jan./mar. 1994, p. 53-59.

ORLANDI, Eni Pulcinelli (org.). **Gestos de leitura: da história no discurso**. 4ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014.



ORLANDI, Eni Pulcinelli; LAGAZZI, Suzy Rodrigues (orgs.). **Discurso e Textualidade**. Col. Introdução às Ciências da Linguagem. 3ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2015.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**. Uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni Puccinelli Orlandi et al. 5ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014.

ZOPPI-FONTANA. Mônica G. **Conexão Linguagem**. Guia do Professor. Hora de Debate. Violência contra a mulher: a força das práticas simbólicas. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, [2014?], p. 1. Disponível em: <[http://sistemas.ft.unicamp.br/mec/ano/2/audio/AP020/G/AP020\\_G.pdf](http://sistemas.ft.unicamp.br/mec/ano/2/audio/AP020/G/AP020_G.pdf)>. Acesso em: 13 nov. 2014.