

Ler o silêncio entre franjas e frestas

Reading the silence between fringes and cracks

DOI 10.20396/lil.v26inesp.8671091

Eduardo Alves Rodrigues¹

LABEURB/UNICAMP, GELS-UFU/CNPq

Carmen Agustini²

UFU, GELS-UFU/CNPq

Resumo

Realizamos, neste trabalho, uma experimentação teórico-metodológica da relação entre os conceitos de leitura e silêncio, a partir de uma perspectiva discursiva, tal como delineada nos trabalhos de Eni Orlandi, em sua filiação à teoria do discurso de M. Pêcheux. Por meio de certa variedade de objetos expostos à leitura, nosso objetivo é dar lugar, no ensino, à produção da leitura discursiva, o que, de nosso ponto de vista, requer a consideração do fundamento segundo o qual, para se compreender como determinado objeto simbólico significa, é preciso apreender o movimento constitutivo entre silêncio, sentido e linguagem. É com esse gesto crítico de leitura e de experimentação que celebramos os 30 anos de publicação de *As formas do silêncio*, nosso modo de, no e pelo afeto, na e pela teoria, homenagearmos o trabalho autoral consistente, realizado a partir de um olhar fino e significativo com a linguagem, com a significação e com o silêncio, materializado nessa obra.

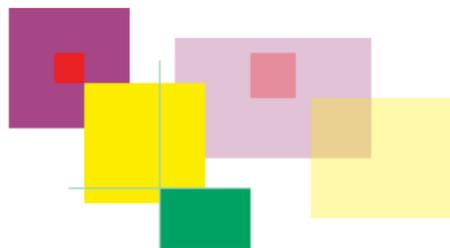
Palavras-chave: Silêncio, Leitura, Ensino, Linguagem, Discurso.

Abstract

In this work, we carry out a theoretical-methodological experimentation upon the relationship between the concepts of reading and silence, from a discursive perspective, as outlined in Eni Orlandi's works, in its affiliation to M. Pêcheux's theory of discourse. Through a certain variety of objects exposed to reading, our objective is to give place, in teaching, to the production of discursive reading, which, from our point of view, requires the consideration of the foundation according to which, in order to understand how a given symbolic object means, it is necessary to apprehend the constitutive movement between silence, signification and language. It is with this critical gesture of reading and experimentation that we

¹ Doutor em Linguística pela Unicamp. Pesquisador associado ao Laboratório de Estudos Urbanos (Labeurb/Nudecri/Unicamp) e vice-líder do Grupo de Pesquisa e Estudos em Linguagem e Subjetividade (GELS-UFU/CNPq). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4265096924086049>; Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6818-6647>; E-mail: eduardoar76@gmail.com.

² Doutora em Linguística pela Unicamp. Professora e pesquisadora do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia. Líder do Grupo de Pesquisa e Estudos em Linguagem e Subjetividade (GELS-UFU/CNPq). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2810007575519305>; Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5504-3911>; E-mail: carmen.agustini@ufu.br.



celebrate the 30th publication anniversary of *The forms of silence (As formas do silêncio)*, our way of, in and through affection, in and through theory, honoring its consistent authorial work, carried out from a fine and meaningful look towards language, signification and silence.

Keywords: Silence, Reading, Teaching, Language, Discourse.

[...] convinha distinguir em uma ciência, qualquer que ela seja, o momento primeiro da "transformação produtora" do objeto dessa ciência, pelo qual ela se dá a palavra, e o momento segundo da "reprodução metódica" de seu objeto, pelo qual ela explora, do interior, o seu discurso, para testar sua coerência. O primeiro momento parecia dominado por um trabalho do tipo "teórico-conceptual", destinado a subverter o discurso ideológico natural "dado". O segundo momento pode ser qualificado de "conceptual-experimental", na medida em que ele estabelece os fenômenos que essa ciência produz (torna visíveis). Herbert-Pêcheux (1967, p. 64)

[Pergunta o Senhor ao Diabo:] — [...] basta que me digas desde já por que motivo, cansado há tanto da tua desorganização, só agora pensaste em fundar uma igreja.

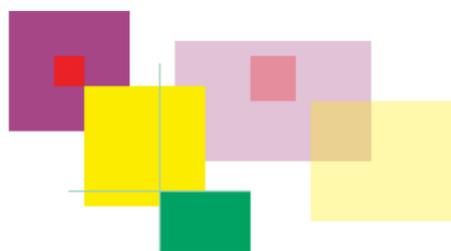
— Só agora concluí uma observação, começada desde alguns séculos, e é que as virtudes, filhas do céu, são em grande número comparáveis a rainhas, cujo manto de veludo rematasse em franjas de algodão. Ora, eu proponho-me a puxá-las por essa franja, e trazê-las todas para minha igreja; atrás delas virão as de seda pura... [...]

Debalde o Diabo tentou proferir alguma coisa mais. Deus impusera-lhe silêncio; os serafins, a um sinal divino, encheram o céu com as harmonias de seus cânticos. O Diabo sentiu, de repente, que se achava no ar; dobrou as asas, e, como um raio, caiu na terra. [...]

As turbas corriam atrás dele entusiasmadas. O Diabo incutia-lhes, a grandes golpes de eloquência, toda a nova ordem de coisas, trocando a noção delas, fazendo amar as perversas e detestar as sãs. [...]

A previsão do diabo verificou-se. Todas as virtudes cuja capa de veludo acabava em franja de algodão, uma vez puxadas pela franja, deitavam a capa às urtigas e vinham alistar-se na igreja nova. Atrás foram chegando as outras, e o tempo abençoou a instituição. A igreja fundara-se; a doutrina propagava-se; não havia uma região do globo que não a conhecesse, uma língua que não a traduzisse, uma raça que não a amasse. O Diabo alçou brados de triunfo.

Um dia, porém, longos anos depois, notou o Diabo que muitos dos seus fiéis, às escondidas, praticavam as antigas virtudes. Não as praticavam todas, nem



integralmente, mas algumas, por partes, e, como digo, às ocultas. Meteu-se a conhecer mais diretamente o mal, e viu que lavrava muito. Alguns casos eram até incompreensíveis, como o de um droguista do Levante, que envenenara longamente uma geração inteira, e, com o produto das drogas, socorria os filhos das vítimas. [...]

[o Diabo] Não se deteve um instante. O pasmo não lhe deu tempo de refletir, comparar e concluir do espetáculo presente alguma coisa análoga ao passado. Voou de novo ao céu, trêmulo de raiva, ansioso de conhecer a causa secreta de tão singular fenômeno. [...] — Que queres tu, meu pobre Diabo? As capas de algodão têm agora franjas de seda, como as de veludo tiveram franjas de algodão. Que queres tu? É a eterna contradição humana.

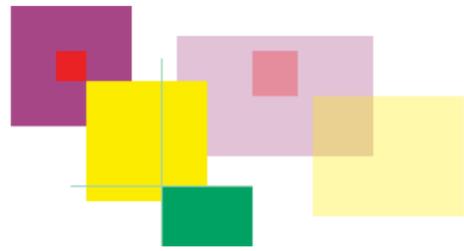
Machado de Assis, *A igreja do diabo* (1884, p. 42-49).

No silêncio, o sentido é

"Pode-se mesmo afirmar que o mais importante não se diz" (ORLANDI, 2017, p. 9). Esta é uma compreensão, entre tantas outras, derivada da compreensão de que os modos de existir do silêncio e dos sentidos se atravessam, se *indicam*, se constituem. De nosso ponto de vista, a afirmação restitui ao olhar leitor o fato de que o mais importante do dizer não é o conteúdo do que se diz, já que o próprio dizer não se reduz a este ou aquele conteúdo. Quando o sujeito diz, seu dizer (re)atualiza, materialmente, relações, funcionamentos e processos discursivos (ORLANDI, 2014b). É na perspectiva discursiva, aliás, que também afirmamos que *o sentido é relação a* (CANGUILHEM, 1980). Fundamento teórico-metodológico sobre o qual *As formas do silêncio* (AFS, 2007a [1992]) trabalha, produzindo consequências ao campo conceptual-experimental da teoria do discurso ao defender que "sem silêncio não há sentido" (AFS, p. 45), o que nos remete à latitude discursiva³ irrevogável formulada como "no silêncio, o sentido é" (AFS, p. 31).

A radicalidade dessa formulação torna visível/compreensível algo constitutivo do "fenômeno" produzido pela teoria do discurso. Nessa teoria, o discurso passa a ser compreendido como efeito de sentido entre (inter)locutores. Em relação ao funcionamento da linguagem, ao processo de produção da significação, a partir da publicação d' *As formas do silêncio*, o silêncio é instalado como "o limiar do sentido" (AFS, p. 68). Em outras palavras, é

³ Em Rodrigues, Agustini e Branco (2021), realizamos um investimento conceptual-experimental sobre os conceitos de articulação e latitude discursivas, mostrando, analiticamente, como podem se relacionar na produção dos efeitos de sentido.



o "acontecimento essencial da significação" (AFS, p. 69). São muitas as proposições aí implicadas (cf. AFS, p. 68): "o silêncio é a própria condição da produção de sentido", "princípio de toda significação", "espaço 'diferencial' da significação", "'lugar' que permite à linguagem significar", entre tantas outras. Essa variedade de formulações constrói um prisma significativo sobre o silêncio, a partir do qual torna-se possível derivar certo contorno para a dimensão fundante do silêncio: "o silêncio é fundante. Quer dizer, o silêncio é a matéria significante por excelência, um *continuum* significante. O real da significação é o silêncio [...] o silêncio é o real do discurso" (AFS, p. 29). Dessa maneira, compreender o silêncio como fundador implica reconhecê-lo como

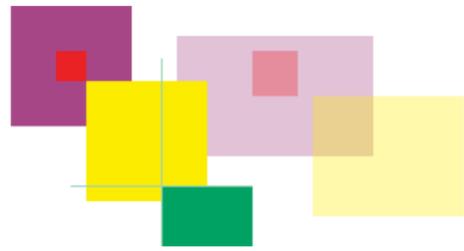
a 'respiração' (o fôlego) da significação; um lugar de recuo necessário para que se possa significar, para que o sentido faça sentido. Reduto do possível, do múltiplo, o silêncio abre espaço para o que não é "um", para o que permite o movimento do sujeito.

O real da linguagem – o discreto, o um – encontra sua contraparte no silêncio.

O silêncio como horizonte, como iminência do sentido [...] aponta-nos que o fora da linguagem não é o nada mas ainda sentido. (AFS, p. 13)

Nessa perspectiva, o silêncio fundante deve ser considerado em sua materialidade simbólica específica significativa (AFS, p. 14, p. 51, p. 63), sobre a qual efeitos de sentido também específicos são (re)produzidos. Fica dito, assim, e de muitas maneiras, que o silêncio significa em todo processo de produção de sentido, que a significação se funda no silêncio. Esta é uma das paráfrases com a qual é possível relermos o fundamento *no silêncio, o sentido é*. Se há sentido, há silêncio. Portanto, no sentido, há silêncio. (Pel'As formas do silêncio, somos advertidos, inclusive, que há sentidos produzidos em silêncio, outros postos em silêncio, o que retomaremos mais adiante.)

O fundamento *no silêncio, o sentido é* aponta, para nós, que a relação entre silêncio, linguagem e sentido é constitutiva – *um não é sem o outro*. "Dessa concepção de silêncio, como condição de significação, resulta que há uma incompletude constitutiva da linguagem quanto ao sentido" (AFS, p. 69). Essa incompletude refere o fato de que nem o sentido é exato, nem a linguagem dá conta do sentido. E, dado que sentido e sujeito se constituem mutuamente (ORLANDI, 2001a), há uma incompletude constitutiva do sujeito quanto ao sentido e ao silêncio. Por isso, tanto o sentido quanto o silêncio escapam ao sujeito. Noutras palavras, o sujeito (mesmo quando diz) é dito. Na e pela história (de silêncios e sentidos).

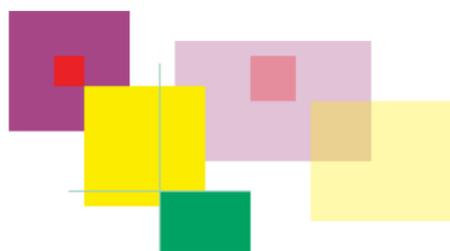


Essa formulação coloca em cena o fato de que aquilo que o sujeito diz é determinado por sua inscrição em certas formações discursivas (com seus limites instáveis), que "fornecem" ao sujeito as evidências de sentido que o significam, que o dizem, o interpelam e o identificam, determinando, dessa maneira, *o que pode e deve ser dito* (PÊCHEUX, 1995)⁴. Por isso, dizemos que o processo de constituição do sujeito e de seu dizer é também determinado pelo político, que, em Análise de Discurso, refere o fato de que o sentido é dividido – dito de modo mais contundente: *um sentido pode ser sempre outro*. Por conseguinte, o processo de constituição do sujeito e de seu dizer é indefinido, errático, movente.

Se *no silêncio, o sentido é*, o silêncio constitui o político, o não-um do sentido, o sem sentido, o não-sentido; ele "é condição para o movimento, enquanto lugar do possível [e do equívoco] para o sujeito e os sentidos" (AFS, p. 153). Essas relações nos permitem compreender que "o silêncio é a condição de possibilidade de o dizer vir a ser outro. No silêncio, o sentido ecoa no sujeito" (AFS, p. 154). Ou seja, é por estar no silêncio, como lugar do possível e do equívoco, que o sujeito pode se mover na e pela significação, percorrendo sentidos e, dessa maneira, reconhecendo-se com "identidade", pois este percurso que lhe é singular se lhe apresenta como "particular".

E, embora específico do sujeito (ninguém pode fazer exatamente o mesmo percurso do outro, ou estar exatamente no lugar do outro), esse percurso pode ser imaginariamente reconhecível porque o sentido, disposto em discurso, não é qualquer sentido, é já efeito sócio-histórico-ideológico. Sendo assim, o itinerário do sujeito, por ser singular, não é restituível em sua plenitude. Como consequência disso, o modo como o sujeito se constitui como sujeito de seu dizer decorre, conforme as lições d'*As formas do silêncio*, do fato de que tanto o sujeito quanto o seu dizer habitam e são habitados por muitos discursos, por muitas formações discursivas, confrontam diferentes limites de sentidos, diferentes limites de formações

⁴ Essa compreensão deriva da seguinte articulação teórico-conceitual: por formação discursiva compreendemos o lugar, a "matriz", de constituição do sentido; as formações discursivas representam, no funcionamento da linguagem, as formações ideológicas que lhes são correspondentes; é por meio do complexo das formações ideológicas que "a ideologia geral como interpelação dos indivíduos em sujeitos (e, especificamente, em sujeitos de seu discurso) se realiza [...] e fornece 'a cada sujeito' sua 'realidade', enquanto sistema de evidências e de significações percebidas – aceitas – experimentadas" (cf. PÊCHEUX, 1995, p. 161-162).



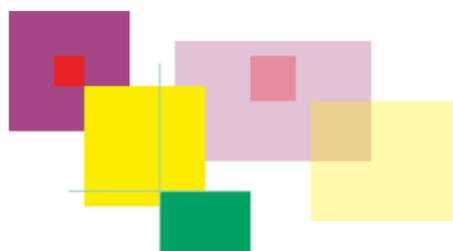
discursivas, "porque o sentido não é um, é muitos" (AFS, p. 153). Logo, o sujeito não é um, é muitos.

No silêncio, a leitura é...

É sob efeito de relações discursivas evocáveis a partir dos enunciados fundadores formulados n'*As formas do silêncio* – "no silêncio, o sentido é", "o silêncio é a própria condição da produção de sentido" e "o sentido não é um, é muitos" – que nos situamos, para trabalhar a leitura discursiva, de modo a colocar em prática o estatuto teórico fundamental dado ao funcionamento do silêncio (AFS, p. 174). E, assim procedendo, apreender, na e pela leitura, como o movimento constitutivo entre silêncio e linguagem determina a interpretação, pois, na relação com a linguagem, silêncio e sentido não são *um sem o outro*. O dizer produz silêncio. E o dizer não é sem o silêncio.

Essa compreensão afeta decisivamente o modo como a leitura, como processo histórico de produção de sentidos (ORLANDI, 2001b), poderia/deveria acontecer. E, sobretudo, como a leitura assim concebida poderia/deveria acontecer na escola/no ensino, já que, em nossa sociedade, a escola, nos diferentes níveis de ensino ofertados, seria a instituição responsável *por fazer o aluno aprender a ler e a escrever*. Nossa hipótese é a de que, se esse modo de compreender a leitura transpusesse os muros da escola, haveria uma revolução na formação de leitores, uma vez que as concepções de leitura predominantes na escola se referem à decodificação e à localização da informação no texto, isto é, ao exercício que orienta o aluno a tão-somente apreender o sentido – *o conteúdo* – do texto⁵.

⁵ A publicação recente de versões de documentos de referência para o ensino de Língua Portuguesa, tais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2018, reafirma o texto como unidade básica de ensino em todas as etapas do ensino fundamental e médio, figurando como unidade de trabalho a partir da qual competências e habilidades poderiam/deveriam ser desenvolvidas e/ou ampliadas. Na BNCC, por exemplo, essa reafirmação aparece em diferentes formulações, tais como: (1) "Tal proposta assume a centralidade do **texto** como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BNCC, p. 67, Componente Língua Portuguesa, Ensino Fundamental; **negrito no original**); (2) "Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias" (BNCC, Competências específicas de língua portuguesa para o ensino fundamental, p. 87) e (3) "Essa competência específica [...] prevê que os estudantes possam explorar e perceber os modos como as diversas linguagens se combinam de maneira híbrida em textos complexos e multissemióticos, para ampliar suas possibilidades de aprender, de atuar socialmente e de explicar e interpretar criticamente os atos de linguagem" (BNCC, Linguagens e suas tecnologias no ensino médio: competências específicas e habilidades para o ensino médio, p. 491).

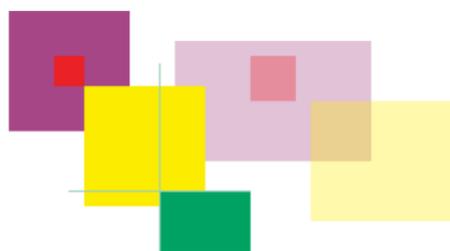


No âmbito dessa revolução, a responsabilidade da escola em relação à prática da leitura e à formação de leitores seria a de dar condições materiais para o aluno se constituir como leitor (e escritor). Essa decalagem – entre *fazer o aluno aprender a ler e a escrever e dar condições materiais para o aluno se constituir como leitor (e escritor)* – marcaria também essa revolução no papel da escola ao deslocar a centralidade do ensino do produto para o processo (RODRIGUES; AGUSTINI, 2022; ORLANDI, 2014a). Em termos específicos do processo de construção do sentido na e pela leitura, essa revolução significaria dar condições para o aluno-leitor adentrar a polissemia, *fresta para ouvir/ver/ler franjas de silêncio* (e vice-versa). E, dessa forma, estando na polissemia, o aluno-leitor precisaria construir uma maneira de bancar sua interpretação. Essa revolução, portanto, atuaria radicalmente em relação à prática escolar historicizada, que trabalha uma concepção de leitura que silencia o sentido em sua pluralidade.

Seguindo esse raciocínio, essa revolução produziria ruptura com uma concepção simplista de linguagem, de sentido e de leitura, caucionada no efeito de transparência da linguagem, no efeito da exatidão do sentido e no efeito de inequívocidade do texto. Esses efeitos sustentam a pergunta *qual o sentido do texto?* – e uma sua paráfrase possível e recorrente, *o que o (autor do) texto quis dizer?* – como premissa norteadora da prática de leitura nas escolas/no ensino. Nessa perspectiva, a relatividade do sentido não se coloca como questão. Isto, como consequência, reduz as condições sócio-históricas e ideológicas de produção da significação – e da leitura como prática – a subjetivismos solipsistas, o que apresenta o sentido como causa de certa vontade e/ou intenção, ou ainda, de certos cálculos lexicológicos e/ou etimológicos baseados em usos, por exemplo.

Esse mo(vi)mento de ruptura (im)poria a substituição de tais perguntas, que sintetizam o método dominante de leitura do texto, empregado amplamente nas escolas/no ensino⁶, por uma leitura discursiva, por meio da qual o aluno-leitor realiza uma análise do texto para bancar sua interpretação e, desse modo, produzir uma compreensão possível para o texto. E passa a saber que compreender é saber que o sentido pode ser outro (ORLANDI, 2001b). A compreensão, ensina Orlandi (2001b), reconhece o estatuto político do sentido, o que determina o modo como o sujeito se relaciona com a significação, ao assumir certa

⁶ Apesar da quantidade significativa de pesquisas sobre leitura e formação de leitores, esse método tem se mantido em dominância na escola/no ensino.



responsabilidade pela "atribuição de sentidos", segundo sua inscrição nas formações discursivas que o constituem e a determinação das condições materiais de produção da significação. Portanto, ler é compreender. Quanto a esse fundamento, a autora coloca, ainda, a seguinte advertência: "não há compreensão sem historicidade" (ORLANDI, 2001b, p. 117).

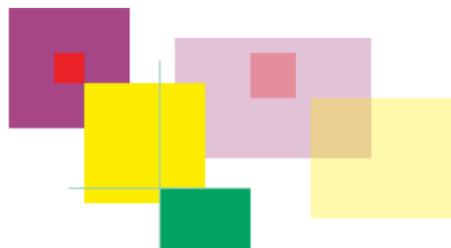
Podemos, então, dizer que para compreender a produção da significação, nos diferentes objetos simbólicos que se apresentam à leitura, é preciso considerar o movimento do sentido em suas relações (históricas), ou seja, compreender é ler *o sentido como relação a*.

O silêncio, por sua vez, *testemunha* o movimento do sentido na história. E *testemunha*, por conseguinte, o movimento do sujeito na interpretação.

Ao mesmo tempo, podemos dizer, com base n'*As formas do silêncio*, que é o fato mesmo de o sentido *ser/existir* no silêncio, isto é, existir na relação com seu horizonte, que a possibilidade de o sentido derivar se funda para a significação e para o sujeito. Esse funcionamento, a nosso ver, é o que faz funcionar, no e para o sujeito, a injunção à interpretação. O sujeito não é sem estar no sentido/no silêncio, o que ressoa em gestos de interpretação. É nessa medida que podemos hipotetizar que o gesto de interpretar *faz franja* no silêncio. (É isso que trabalhamos em mo(vi)mentos de leitura, mais adiante.)

Fazer franja, como efeito de sentido inspirado no conto machadiano em epígrafe, indicia o fato de a interpretação operar a equivocidade, o jogo entre o um e o não-um do sentido. Fazer franja diz respeito ao funcionamento da relação silêncio-sentido já disposta em discurso, o que podemos compreender recorrendo a esta síntese: "[...] no mesmo lugar em que há o equívoco, o outro, a interpretação, há também o trabalho ideológico da estabilização do sentido, trabalho imaginário da contenção do movimento de sentidos e dos sujeitos" (ORLANDI, 1998a, p. 64-65). Fazer franja, em síntese, inscreve a significação no movimento da "eterna contradição humana" (ASSIS, 1884, p. 49), ou seja, o processo de constituição do humano está sujeito ao imperativo de *o sentido ser muitos*.

Silêncio e interpretação – silêncio, sentido e sujeito – se ligam em função de que "o silêncio trabalha os sentidos no confronto das diferentes formações discursivas em seus limites instáveis" (AFS, p. 108). Diríamos, então, que o silêncio trabalha o que pode e deve ser dito, o que pode e deve ser lido, já que, como ensina Orlandi, "[...] toda interpretação é antecedida por um silêncio grave de sentidos possíveis" (ORLANDI, 1998a, p. 62).



Mo(vi)mentos de leitura

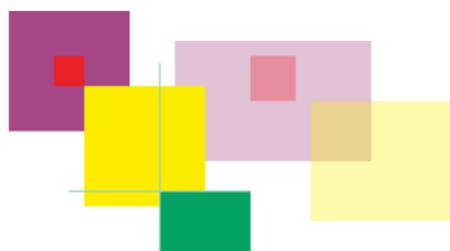
Enfim, se toda relação com a linguagem supõe uma relação com o silêncio, este funciona de maneira específica em cada uma de suas manifestações. O que nos leva a dizer que não se pode compreender o funcionamento da linguagem sem compreender o estatuto particular do silêncio nos processos de significação. (AFS, p. 151)

N'*As formas do silêncio* está dito que o silêncio é irrepresentável e que sua observação – a leitura de seu funcionamento – se dá indiretamente. Nossa aposta é a de que podemos ler os efeitos de seu funcionamento, ao procurarmos apreender como a polissemia e a interpretação – em sua relação constitutiva com a paráfrase – fazem franjas e frestas no silêncio, considerando as duas formas de silêncio descritas na obra: o silêncio fundante e o silenciamento. Para isso, realizamos nossa análise em três *atos no nível da leitura*, procurando dar consequências, a partir de uma posição materialista, ao estatuto do silêncio na produção da leitura, em especial, na produção da leitura discursiva, tendo em perspectiva o "acontecimento-leitura" (ORLANDI, 2001b, p. 113) na situação da escola/do ensino.

Ato I: educação ou política?

Uma aula de leitura é cheia de silêncio(s). Consideremos uma aula de ensino de leitura, cujo objetivo principal foi a construção, por parte dos alunos-leitores, de um dispositivo de análise⁷ que pudesse bancar sua interpretação para o texto reproduzido a seguir, de forma adaptada (os negritos são nossos). Ao longo dessa aula, foi possível identificar diferentes mo(vi)mentos de interpretação construídos pelos alunos-leitores, diante do seguinte problema/desafio: **como você interpreta esse texto, considerando as condições de sua produção? Quais recursos constituíram sua análise para bancar sua interpretação?**

⁷ Em *Análise de Discurso* (ORLANDI, 2007b), ao nos referirmos ao dispositivo de análise, referimo-nos à prática de leitura empreendida pelo analista, seu trabalho com a interpretação, que tem a forma de seu dispositivo analítico, que se desdobra, por sua vez, a partir de uma questão formulada capaz de desencadear a análise. O dispositivo analítico já funciona "individualizando", em uma análise específica, o dispositivo teórico da interpretação que o encampa, ou seja, este dispositivo determina os fundamentos que permitem a compreensão de como determinado objeto simbólico produz sentidos, como a interpretação funciona nele. Os dispositivos de análise construídos pelos alunos não atendem exatamente esses requisitos. Constituem esses dispositivos dos alunos movimentos de interpretação, predominantemente caucionados em uma análise que poderíamos descrever como linguístico-textual.



Vestir a camisa da educação

Angela Dannemann / Correio Braziliense,
18/06/2022

A educação pública brasileira tem se organizado com afimco para recuperar os enormes impactos provocados pelo fechamento de escolas durante a pandemia e **a falta de coordenação em âmbito federal. O retorno presencial trouxe uma onda de esperança e um senso de urgência que motivam profissionais da área, organizações da sociedade civil, governos estaduais e municipais a trabalharem juntos para garantir um futuro de mais oportunidades para crianças, adolescentes e jovens.**

Profissionais de educação, redes de ensino e escolas estão empenhados com o trabalho de busca ativa, acolhimento socioemocional, diagnósticos e planejamento para recuperação das aprendizagens, entre outras estratégias. Nesse cenário, estão também as organizações sociais de base comunitária, instâncias da sociedade civil organizada que têm conhecimento e olhar apurado sobre os públicos e territórios onde atuam, com iniciativas que podem contribuir muito na difícil tarefa de recompor as perdas.

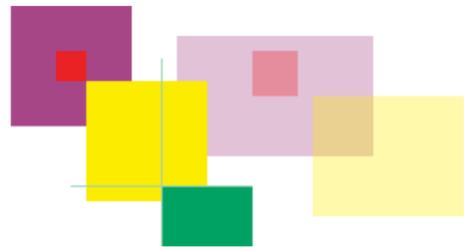
Em Planaltina (DF), a professora Luciene de Barros colabora com o bairro onde viveu grande parte da vida, por meio da educação, com a perspectiva de reduzir o quadro de violência. Em conjunto com outros moradores, ela desenvolve o Projeto Social e Cultural Educa, que tem apoiado com aulas de reforço os estudantes da comunidade com dificuldade em aprender.

No seu território, Luciene viu de perto o impacto da pandemia na alfabetização das crianças. Estima-se que 40% dos estudantes brasileiros de seis e sete anos não sabem ler e escrever, o maior patamar desde 2012, conforme nota técnica do Todos pela

Educação divulgada em fevereiro de 2022, com base na Pnad Contínua Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad Contínua) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A professora conta que a aluna Amanda (nome fictício) tem dificuldade até para escrever o próprio nome, mesmo estando no terceiro ano do ensino fundamental, enquanto a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define que a alfabetização deve estar concluída até o segundo ano. Tal cenário é o efeito geral da pandemia sobre um número enorme de estudantes pela lacuna de dois anos de escolas fechadas.

Esse não é um problema isolado. Junto à falta de estrutura e condições para oferecer atividades no turno complementar, se configura como um dos principais desafios das redes educacionais municipais, de acordo com a última pesquisa União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), divulgada em abril. Parcerias com organizações da sociedade civil serão importantes, especialmente neste momento em que toda iniciativa é necessária para ampliar oportunidades de aprendizagem. O desenvolvimento integral das crianças e adolescentes só tem a ganhar com uma aliança dialogada e bem conduzida entre as escolas e as organizações do seu entorno.

Assim como acredita a professora Luciene, a educação é mesmo a chave para a redução do desemprego e da violência. Recentemente, os pesquisadores Naércio Menezes Filho e Luciano Salomão, do Centro de Gestão e Políticas Públicas do Insper, lançaram um excelente artigo sobre os efeitos da educação de qualidade sobre os índices de desemprego e criminalidade. Os autores criaram um novo indicador de educação básica, relacionando o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Nas localidades com melhor resultado, houve uma diminuição de 25% nos



homicídios, aumento de 14% nas matrículas no ensino superior e de 200% na geração de empregos entre os jovens.

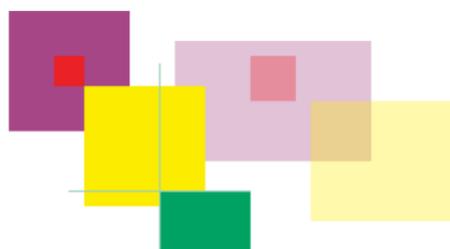
Segundo Menezes, a melhoria desses índices se dá por intermédio de uma boa gestão num ciclo composto por dois mandatos de uma prefeitura, ou seja, em oito anos, bem como pela articulação do município com o governo do estado. Mais uma evidência da importância de haver articulação adequada entre estado e municípios, como poderá

ocorrer em todo o país com a aprovação e implementação do Sistema Nacional de Educação. Felizmente, hoje o país já conta com diversas iniciativas de colaboração que tratam a educação como assunto de Estado — não apenas de governo. **Em ano de eleições, nós, cidadãos, temos de priorizar propostas que valorizem o compromisso com a continuidade das boas políticas educacionais e fortaleçam essa colaboração em benefício da sociedade.**

Depois de terem lido o texto individualmente, os alunos-leitores se organizaram em grupos para debaterem o problema. Ao colocarem suas interpretações, o questionamento *como você interpreta esse texto* deslizou para *sobre o que o texto fala*. Esse deslizamento estabeleceu as condições de configuração de certa polissemia, que, por sua vez, fomentou uma disputa entre interpretações por eles apresentadas: cada um procurando defender sua posição determinada pela filiação a formações discursivas que sustentavam o seu dizer como imaginariamente inequívoco.

A polissemia que se abre na e pela leitura do texto é indiciada por formulações parafrásticas, por meio das quais torna-se legível o trabalho da ideologia contendo o sentido múltiplo (a dispersão constitutiva) do texto à dominância de dois sentidos em concorrência por significar: "o texto fala sobre educação" vs. "o texto fala sobre política" (nessa concorrência, disputou, ainda, o efeito de evidência "o texto fala sobre educação e política", menos recorrente durante a discussão).

Para bancar essas interpretações, os alunos-leitores produziram dispositivos de análise que recobrem diferentes modos de ler, ou seja, modos de o sujeito relacionar-se com a significação, distinguidos por Orlandi (2007b, p. 115) como sendo o modo inteligível, o interpretável e o compreensível. Na leitura inteligível, o sujeito restringe-se a (de)codificar. Na aula, essa leitura se produziu quando um conjunto de alunos-leitores bancou certa interpretação, ao dizer que o texto não produz crítica ao governo federal, porque não aparece escrito no texto o sintagma "governo federal", mas "âmbito federal", no enunciado "[...] a falta de coordenação em **âmbito federal**". Neste caso, esses alunos leram "âmbito federal" significando "o Brasil inteiro". Essa prática de leitura advoga que o texto informa, ao invés de

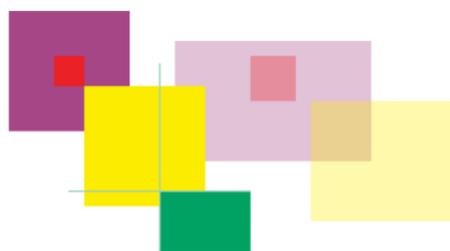


significar, e que a informação está no texto e somente nele. Trata-se de uma concepção de leitura segundo a qual o sentido seria depreensível do texto. Podemos caracterizar essa leitura como factiva, aquela que se opera por meio da localização da informação no texto.

No modo interpretável, a leitura é efeito da "atribuição de sentido" por meio de relações de coesão estabelecidas co-textualmente. Outro conjunto de alunos-leitores realizou esse modo de leitura. Neste caso, relações de coesão parecem ter justificado a identificação por parte desses alunos da ausência do sintagma "governo federal" no enunciado "O retorno presencial trouxe uma onda de esperança e um senso de urgência que motivam profissionais da área, organizações da sociedade civil, **governos estaduais e municipais** a trabalharem juntos para garantir um futuro de mais oportunidades para crianças, adolescentes e jovens." (negrito nosso). Esses alunos leram essa ausência como consequência da leitura co-textual de uma relação coesiva entre esse último enunciado e o enunciado lido anteriormente, "[...] a falta de coordenação em **âmbito federal**", de tal modo que lhes pareceu possível parafrasear "âmbito federal" por "governo federal" e, dessa maneira, reforçar a leitura desses enunciados como argumentos que corroborariam uma crítica endereçada ao governo federal. Essa crítica é estabelecida no modo interpretável de ler.

Embora, nesse momento da prática de leitura, esse conjunto de alunos-leitores se mostre bancando a interpretação do texto no modo interpretável, em outro, marca-se o deslizamento desse modo de ler para o modo compreensível, no qual a "atribuição de sentidos" é determinada sócio-histórica e ideologicamente, concebendo-se o dizer como materialidade discursiva, ou seja, o dizer como efeito da relação entre linguagem, história e sujeito. No modo compreensível, o leitor não se atém exclusivamente ao texto, pois o sentido é trabalhado em relação à sua exterioridade constitutiva (trabalho da história sobre o dizer). Por isso, o mero resumo – repetição empírica e/ou formal⁸ – das ideias principais do texto e/ou dos parágrafos do texto não satisfaz o modo compreensível de ler.

⁸ Orlandi (2007c; 1998b) distingue três modos de repetição: a repetição empírica se configura como um exercício mnemônico, é a repetição efeito papagaio: repete-se sem saber o que se está repetindo. Nesse caso, o dizer não se historiciza. A repetição formal constitui uma técnica de produzir frases, um exercício gramatical, que não historiciza o dizer, apenas o organiza. Já a repetição histórica consiste na repetição que produz um dizer no meio de outros, inscrevendo o dizer na memória constitutiva, o que permite não só repetir, mas também produzir outros dizeres a partir do dizer lido. A autora mostra que há trânsito entre os modos de repetição. Nesse movimento, a aprendizagem pode se dar, se a escola interferir na relação com o repetível, oferecendo condições para que o aluno trabalhe sua relação com as filiações de sentido, com a memória do dizer.



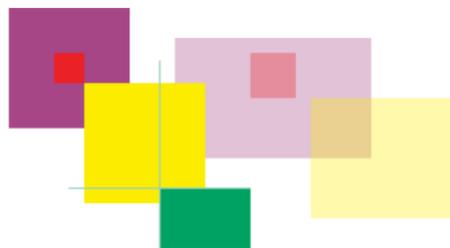
Essa transição – do modo interpretável para o modo compreensível – marcou-se, por exemplo, quando o último conjunto de alunos referido leu o último enunciado do texto (em negrito), o que lhes permitiu relacionar a crítica ao governo federal à conjuntura eleitoral, de modo a produzir o seguinte dizer conclusivo (não localizável no texto, mas dele derivável): "como o governo federal não vestiu a camisa da educação, não devemos reeleger o atual presidente".

Como vimos, a partir desse relato de uma aula de leitura, a transição entre os modos de ler é possível e pode ser produtiva para a aprendizagem da leitura. Caberia à escola intervir, de modo a oferecer condições para que o aluno consiga deslocar-se do modo inteligível para os modos interpretável e compreensível, pois é neste último que o aluno se torna sujeito de "atos no nível do simbólico" (PÊCHEUX, 1993, p. 78); é, portanto, nesse modo que o aluno poderia sair da mera repetição empírica e/ou formal, isto é, da repetição de um sentido já-lá, para bancar sua interpretação como um gesto político-histórico-ideológico.

Em outras palavras, tornar-se leitor implica ir além da (de)codificação da informação; implica um trabalho que o leitor precisa realizar a partir da compreensão de que o sentido pode ser outro, e de que este movimento próprio ao sentido é determinado sócio-histórica e ideologicamente. Dessa maneira, o leitor pode ter condições de deslizar da informação para a significação e, diante de determinado objeto simbólico a ser lido – enunciado, texto, filme, pintura, canção, escultura, poema etc. –, assumir a tarefa de responder ao seguinte questionamento: *como esse objeto significa (produz sentidos) segundo essa determinação, tendo sido produzido em condições sociais, históricas e ideológicas específicas?*

Ler um objeto simbólico que se apresenta à leitura significa, portanto, ler como as relações de sentido e suas determinações nele se (re)atualizam e se movimentam, na e pela opacidade, na e pela incompletude, na e pela equivocidade que lhes são constitutivas, procurando compreender essa (re)atualização/movimentação como efeitos de um processo discursivo (social, histórico, ideológico) que nele funciona. É assim que, na e pela leitura, esse objeto simbólico é constituído em objeto discursivo – de-superficializado (ORLANDI, 2007b) – que produz significação e que demanda interpretação.

A partir desse exercício de leitura realizado em sala de aula, é possível compreender como silêncio, sentido, linguagem relacionam-se de modo constitutivo, ou seja, *um não é sem o outro*. No modo inteligível, o movimento do sentido é silenciado, de tal modo que somente



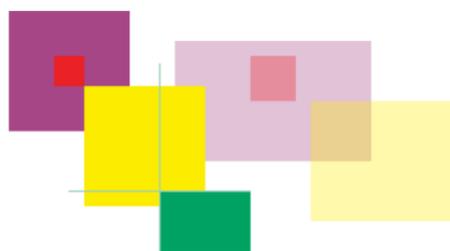
resta ao leitor repetir o dizer do texto. No modo interpretável, as relações coesivas, co-textuais entre recortes do texto, colocam em relevo a descrição que encontra, no modo compreensível, a interpretação, constituindo o batimento que oportuniza o movimento segundo o qual sentido *puxa* sentido, que *puxa* sentido...

A prática de leitura, assim constituída, mostra que é a relação entre silêncio e sentido na linguagem que determina como o sujeito pode e deve recortar o texto, a partir de sua posição nas formações discursivas que o constituem. Como o texto é recortado e os modos como esses recortes são dispostos em relação é efeito do trabalho do silêncio, no sentido, na linguagem, na interpretação, nos *gestos de leitura*. Noutras palavras, o modo como se recorta o texto indicia não só a construção de certo dispositivo de análise, mas também a manifestação da política do silêncio (o silenciamento), tal como teorizada n'*As formas do silêncio*.

É assim que podemos dizer que *no silêncio, a leitura é uma podendo ser outra* (e, ao mesmo tempo, *a leitura é uma deixando de ser necessariamente outra*). Daí a necessidade de o dispositivo de análise construído bancar a interpretação assumida. A análise realizada pelos alunos é uma amostra de que, ao se colocar em relação certos recortes do texto, ganha legibilidade/visibilidade certa tensão entre relações de sentido que se encontram/se mantêm em silêncio, outras que são postas em silêncio, e relações de sentido que conferem certa transparência e estabilidade à interpretação assumida e a ser bancada. Essa tensão se marcou, por exemplo, na seguinte discussão suscitada a partir da leitura empreendida pelos diferentes conjuntos de alunos: o texto significa uma crítica a *x* (*x* = governo federal) ou a *y* (*y* = política brasileira) ou a *z* (*z* = eleitores brasileiros)? Ou mesmo uma crítica tanto ao governo federal, quanto à política brasileira e aos eleitores brasileiros?

Aqui retomamos nossa hipótese de que a polissemia e a interpretação – em sua relação constitutiva com a paráfrase – fazem franjas e frestas no silêncio.

A partir da interpretação "atribuída" por certo conjunto de alunos, foi possível compreender que a relação entre educação e política estava e se manteve em silêncio. Os alunos argumentaram que o texto advoga que a educação é uma questão universal e atemporal, uma vez que, no enunciado que intitula o texto "**vestir** a camisa da educação", por exemplo, o verbo está na forma infinitiva, o que não permitiria a leitura de uma especificidade de tempo tampouco de pessoa (*quem deveria/poderia vestir?*). Ainda para esses alunos, uma

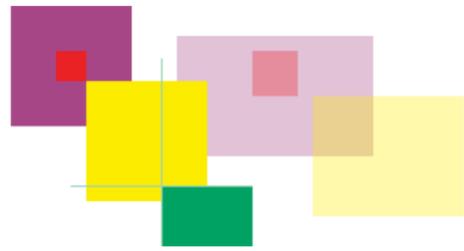


relação possível que significaria a questão da educação como uma questão política não se colocou, *manteve-se silenciada*. Já para outros conjuntos de alunos-leitores essa relação, aparentemente em silêncio, se fazia apreensível por meio de seus dispositivos de análise.

Como é possível notar, a interpretação, neste caso, trabalha nos e pelos limites do silêncio, constituindo franjas e frestas que fazem ressoar, na materialidade discursiva em análise, a presença e o funcionamento do silêncio como força fundadora da significação. Dessa maneira, o silêncio funda, na relação com o funcionamento da linguagem, a produção do efeito de unicidade do sentido ("o texto significa a questão da educação"), do silenciamento ("o texto não significa a relação da educação com a política"), e funda, também, a polissemia, que abre "o sentido do texto" aos sentidos possíveis, aqueles que o texto pode (re)produzir, nas e pelas paráfrases que procuram dizer, através do texto lido, como a questão da educação implica a da política e vice-versa.

Entre os dispositivos de análise construídos pelos alunos-leitores, um chamou atenção por "agarrar-se" ao último enunciado do texto – "Em ano de eleições, nós, cidadãos, temos de priorizar propostas que valorizem o compromisso com a continuidade das boas políticas educacionais e fortaleçam essa colaboração em benefício da sociedade." – e, com isso, colocar em silêncio todo o restante para bancar a evidência segundo a qual "o compromisso com a **continuidade** das boas políticas educacionais" traria o pré-construído de que *há boas políticas educacionais em vigência*, o que sustentaria a interpretação de que o atual governo deveria ser reeleito por ser um governo que vestiria a camisa da educação. Ou seja, por meio desse dispositivo, a crítica que o texto produz ao atual governo federal é posta em silêncio e indicia uma posição discursiva favorável ao atual governo (e às suas políticas educacionais).

O relato dessa aula permite-nos reafirmar que a análise de um texto que vise à compreensão é determinada pela inscrição do aluno-leitor em formações discursivas que delimitam saberes, dentre estes, aqueles sobre a estrutura e o funcionamento da língua e também da linguagem, o que lhe poderá permitir construir um dispositivo "teórico e analítico" para bancar sua interpretação. Nesse processo, o aluno-leitor precisará lidar, de alguma maneira, com a formulação, terá de propor recortes e relações, perceber que o texto é lacunar. Uma vez que ele reconhece esse estatuto do texto (de qualquer objeto simbólico que se lhe apresente à leitura), ele terá condições de trabalhar o fato de que o sentido não está no texto, pois é atravessado constitutivamente por silêncio(s), em sua política própria.



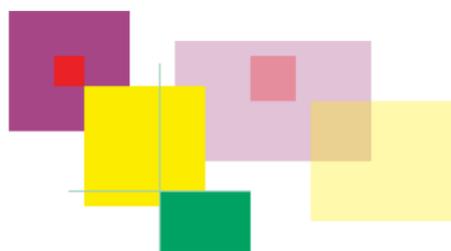
Ao analisarmos como os alunos-leitores responderam à proposta da aula de leitura, podemos notar que, embora não tenham construído um dispositivo de análise discursiva, eles se tornaram mais sensíveis ao fato que todo texto significa a presença de outros que foram necessariamente excluídos, mas que o constituem. Tornaram-se mais sensíveis também à relação entre unicidade e multiplicidade de sentido; e, dessa forma, mais sensíveis ao modo como, pela política do silêncio, a ideologia se instala em seu funcionamento, contendo o horizonte da significação. Tal é assim porque, a despeito de a análise ser discursiva ou não, o silêncio está em funcionamento.

Um trabalho que vise à formação de leitores, portanto, deveria insistir na ampliação da sensibilidade ao fato de que o sentido é muitos. Isso, a nosso ver, poderia oportunizar ao aluno condições de ousar pensar de seu lugar e de suportar o que venha a ser pensado de outros lugares. Em outras palavras, as salas de aula, em especial, aquelas que se dedicam à formação de leitores podem funcionar como espaço decisivo para que a leitura da vida social se abra ao horizonte da significação.

Ato II: entre silêncio(s) e palavra(s), provocações ao ensino de leitura

[...] a proposta que bem define a análise de discurso é a que a pensa como um programa de leitura particular: a que vê em todo texto a presença de um outro texto necessariamente excluído, mas que o constitui. Princípio discursivo de base que coloca como seu fundamento a articulação entre unicidade e duplicidade. Aí está a ideologia em pleno funcionamento: no que necessariamente se silencia. Diríamos, em consequência, que a "leitura", em análise de discurso, não pode prescindir de um lugar teórico para o funcionamento do silêncio. (AFS, p. 174)

Se o que acabamos de expor no Ato I mantém-se em perspectiva, neste, propomos um caminho possível dentro do programa de leitura da Análise de Discurso que possa funcionar, para o professor formador de leitores, como provocação a ousar trabalhar a leitura de outro modo. Essa provocação tomará forma a partir de um objeto simbólico que se



apresenta à leitura (Fig. 1) constituído da canção *Uma palavra*, de Chico Buarque (1995, transcrita após a Fig. 1), e da pintura, *Uma palavra*, de Beatriz Milhazes (1999)⁹.

Para pensar a construção de um dispositivo de análise discursivo, é necessário compreender que ele almeja alcançar certos objetivos. O objetivo geral de uma análise discursiva é compreender *como* determinado objeto simbólico que se apresenta à leitura produz sentidos. A análise deve trabalhar esse "como", o que faz esse objetivo geral desdobrar-se em – encampar – objetivos mais específicos, que podem ser concebidos como indicadores de caminhos que uma análise pode/deve percorrer. Os objetivos específicos podem ser formulados de formas variadas, mas alguns deles são, a nosso ver, fundamentais por caracterizarem o método discursivo, ou seja, o procedimento de leitura a ser realizado, que, diante do objeto a ser lido, visa dar visibilidade ao funcionamento e ao processo discursivos que determinam como esse objeto significa. Eles podem ganhar a formulação a seguir.

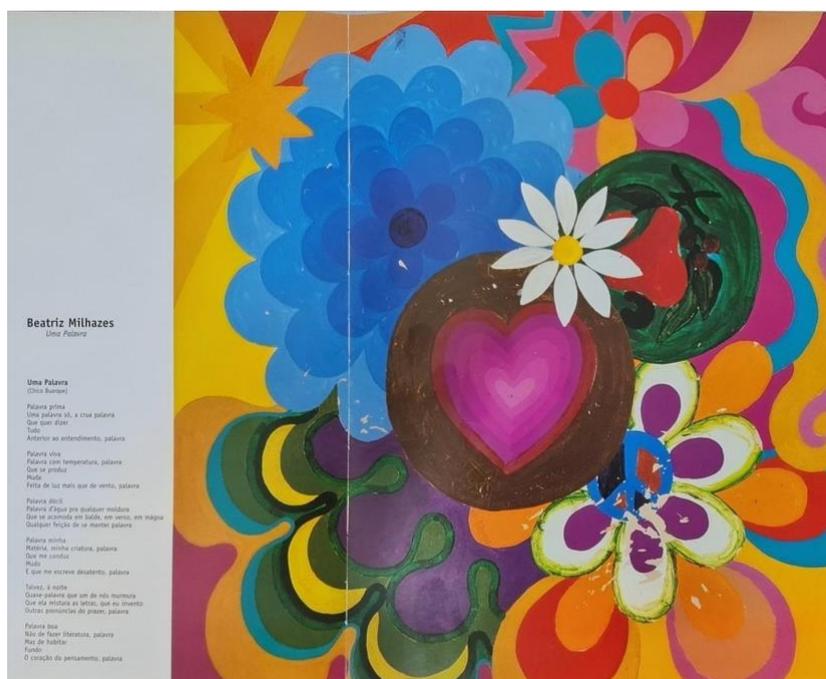
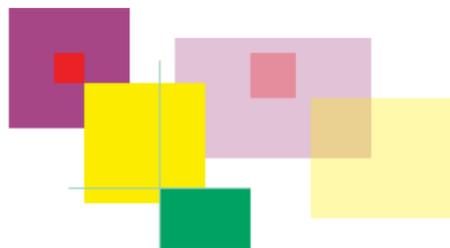


Figura 1 – *Uma palavra*, letra da canção de Chico Buarque (1995) e, também, pintura com tinta acrílica de Beatriz Milhazes (1999). Fonte: Reprodução adaptada de Taborda (1999, p. 172-173).

⁹ Agradecemos à Luiza Castello Branco pela sugestão deste material, quando eu (Eduardo) e ela ministramos juntos, em 2019, a disciplina online, *Leitura e Produção de Textos*, para alunos do curso de Letras da Univás.



Uma palavra

(Chico Buarque, 1995)

Palavra prima

Uma palavra só, a crua palavra

Que quer dizer

Tudo

Anterior ao entendimento, palavra

Palavra viva

Palavra com temperatura, palavra

Que se produz

Muda

Feita de luz mais que de vento, palavra

Palavra dócil

Palavra d'água pra qualquer moldura

Que se acomoda em balde, em verso, em mágoa

Qualquer feição de se manter palavra

Palavra minha

Matéria, minha criatura, palavra

Que me conduz

Mudo

E que me escreve desatento, palavra

Talvez, à noite

Quase-palavra que um de nós murmura

Que ela mistura as letras que eu invento

Outras pronúncias do prazer, palavra

Palavra boa

Não de fazer literatura, palavra

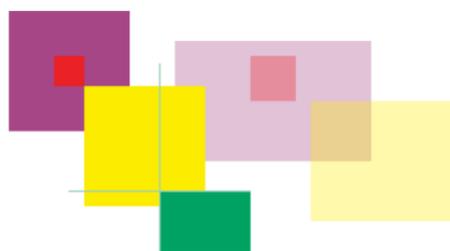
Mas de habitar

Fundo

O coração do pensamento, palavra

Primeiro, dar visibilidade ao modo como a significação de um objeto simbólico é atravessada por discursos e por silêncios (com suas materialidades específicas), que a abrem à dispersão dos sentidos, ao mesmo tempo que produzem o efeito de sua contenção. Segundo, dar visibilidade ao modo como a significação acontece no e pelo movimento relacional constitutivo do sentido e do silêncio. Terceiro, dar visibilidade ao fato de que toda significação é administrada ideologicamente.

Um quarto objetivo seria dar visibilidade à especificidade do objeto a ser lido e ao funcionamento discursivo que aí se (re)atualiza através do batimento metodológico entre descrição (leitura do movimento de experimentação em função da estrutura no acontecimento sócio-histórico e ideológico da linguagem) e interpretação (leitura do movimento de "atribuição" de sentido a partir da posição do sujeito relativamente às formações discursivas que o constituem), o que permite trabalhar o movimento dos sentidos, sua necessidade histórica, na relação com as diferentes materialidades significantes. É preciso fazermos duas observações importantes: (1) o batimento metodológico se dá sobre recortes do objeto postos em relação; (2) o objeto a ser lido é delimitado no e pelo dispositivo analítico, podendo coincidir



com a forma material de uma palavra, de um enunciado, ou mesmo de um arquivo. (Como dissemos, é possível que outros analistas apontem outros objetivos para fundamentar a produção metodológica da análise.)

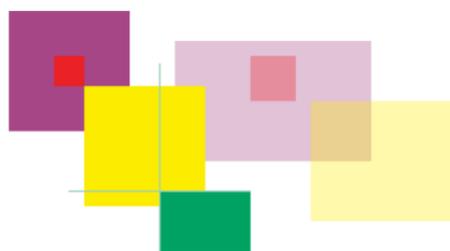
Em uma aula de leitura cheia de silêncio(s), após assumidos esses objetivos, o trabalho começa, a nosso ver, por meio de pelo menos dois rituais sujeitos a falhar. O principal é o de apresentação de uma pergunta discursiva, cuja formulação pode ser negociada junto aos alunos e, em decorrência disso, variar segundo as posições assumidas, nas condições mesmas da produção da leitura.

O outro ritual, de nosso ponto de vista, antecede¹⁰ o principal e visa produzir certo efeito de situatização do objeto a ser lido que a pergunta discursiva delimita. Faz parte desse ritual a oportunidade de interação entre alunos-leitores e professor, com o objetivo de produzirem sondagens e levantamentos relativos aos saberes – já construídos ou não – que podem ser acionados no processo de leitura do objeto, em especial, saberes que circunscrevem o objeto a certas condições/circunstâncias de sua produção. Esse ritual já configura certo espaço de trabalho na/da memória do dizível, por meio do qual, por conseguinte, trabalha-se certos limites das formações discursivas evocáveis no jogo da leitura do objeto que está sendo disposto em discurso.

Cabem nesse ritual diferentes recursos, a depender daquilo que os protagonistas da leitura julgarem necessário/produtivo para a produção de possíveis entradas na leitura e, por conseguinte, no processo discursivo que significa seu objeto. No caso da canção e da pintura que constituem o objeto a ser lido, esse ritual pode passar, por exemplo, por questões, por outros textos, entrevistas, vídeos e atividades externas à sala e/ou escola, como a visita a um museu, ou pesquisas, em bibliotecas físicas ou digitais, tanto sobre a história da música popular brasileira e seus ícones quanto sobre o estilo artístico da pintora em questão.

A pergunta discursiva, por sua vez, traz, normalmente, uma temática nela implicada e também direciona o gesto de leitura a partir da forma material "como" e suas paráfrases

¹⁰ De nossa posição, essa ordem entre os rituais talvez seja efeito de certa didatização do ritual da leitura, já consagrado por procedimentos nomeados "leitura prévia", "ativação do conhecimento de mundo" etc. Não concerne ao processo de discursivização do objeto a ser lido propriamente dito. Essa ordem, portanto, pode/deve sujeitar-se à criatividade, à sensibilidade tanto da parte do professor quanto da parte dos alunos, e à oportunidade de (re)desenhar o acontecimento-leitura diante do acontecimento-aula.



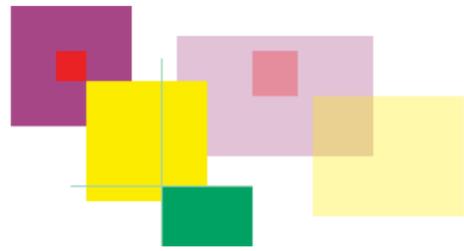
possíveis (*por que meios, por que relações, por que mecanismos, por que jogos de linguagem, por que políticas, por que funcionamentos, por que arquivo, por que silêncios...*). Assim, a leitura precisa se ocupar em estabelecer não apenas como o objeto em análise diz, quem diz através dele, para quem se diz, por que se diz o que se diz, como os interlocutores aí instalados se significam, o que não se diz para se dizer o que é dito, o que é silenciado etc., mas também em que circunstâncias tudo isso funciona.

É por esse movimento que a leitura pode/deve considerar a exterioridade constitutiva do objeto simbólico já disposto, assim, em objeto do discurso. É também por esse procedimento metodológico que parece possível mexer com os parâmetros tradicionais – o *que, de quem e para quem* – que permanecem dominando o ensino de leitura e os modos de ler. A esse respeito, parece-nos oportuno ter em consideração a seguinte síntese:

[...] no que diz respeito ao problema da significação, procura-se estabelecer como a relação que liga os sentidos às condições em que eles são produzidos é uma relação necessária, constitutiva da própria significação (Haroche, Henry e Pêcheux, 1971). Essas condições abrangem o contexto histórico-social, ideológico, a situação, os interlocutores e o objeto de discurso, de tal forma que aquilo que se diz significa em relação ao que não se diz, ao lugar social do qual se diz, para quem se diz, em relação aos outros discursos etc. (ORLANDI, 2001b, p. 85)

Em relação ao objeto (Fig. 1), poderia ser questionado: *como uma palavra pode significar* nesse objeto que coloca em relação um texto linguístico e uma pintura, ambos tematizando (é possível dizer, em princípio) a palavra? Com uma nuance: Beatriz Milhazes, a pintora, foi convidada a realizar sua versão da canção de Chico Buarque. A pintura, de saída, pode ser situada como um gesto de interpretação sobre a canção. Com a pergunta, é possível fazer deslocar esse "sobre" imposto pelo convite.

Em Análise de Discurso, tem-se teorizado e analisado a relação entre o verbal e o não-verbal, mostrando que, em função do estatuto significante da materialidade, há uma especificidade incontornável ao modo como as diferentes materialidades significam diferentemente, podendo, inclusive, concorrer por significar. Em cada objeto em que a relação entre o verbal e o não-verbal se dá, essa relação precisa ser analisada, levando-se em conta essa diferença. Esse avanço da Análise de Discurso sobre a compreensão dessa relação foi decisivo também para que fosse possível ampliar a compreensão do estatuto significante de outras materialidades diante da necessidade histórica do movimento dos sentidos, em relação a essas formas possíveis.

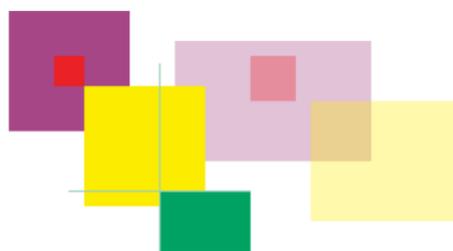


O interessante no objeto em análise é que o pré-construído "palavra", possível de se (re)atualizar na e pela leitura em ambos os títulos, não encontra encaixe imediato/direto na pintura. *Como essa pintura pode significar a palavra que a nomeia?*, insistimos. Essa pergunta abre o pré-construído, fazendo franja/fresta no silêncio. As formas, cores, traçados e linhas, texturas, relevos, sombras e tonalidades, as sobreposições etc., que constituem a especificidade material da pintura, significam "palavra" com um grave silêncio. E na e pela pintura parece possível ao leitor sensibilizar-se ao movimento histórico constitutivo, muitas vezes silenciado, imposto à "palavra". Na pintura, palavra *bate em* palavra, palavra *encontra* palavra, palavra *rejeita* palavra, palavra *silencia* palavra, palavra *explode* em palavras... Na pintura, palavra *puxa* palavra, que *puxa* palavra... Podemos ler assim o movimento relacional que funda a própria existência da palavra. (Uma) palavra não é sem *relação a*. Dito de outra forma, (uma) palavra não é sem relação a outras palavras, sem relação ao silêncio, aos sentidos em relação, à sua exterioridade – historicidade – constitutiva.

Nessa perspectiva, a leitura da pintura inscreve o modo como a canção de Chico Buarque nela ressoa. Ressoar é o movimento próprio que faz eco no silêncio, portanto, na significação. Por isso, a pintura não fecha a significação da canção, ao contrário, a mantém em aberto, indefinidamente significando. Nessa medida é que se torna possível contestar uma pretensa relação de traduzibilidade entre a canção e a pintura. Trata-se, como já dissemos, de uma leitura – no sentido forte que estamos mobilizando neste ensaio – da/sobre/a partir/a despeito da canção: uma sua *versão*. Sentidos em trânsito (de um corpo a outro).

Ao mesmo tempo, há contenção. Embora, na e pela leitura da pintura – e (em relação com a leitura) da canção –, possamos dizer que o movimento da significação corra indefinidamente, não significa qualquer coisa, não vale tudo na significação. Há simbólico, há historicidade, há silêncio em jogo, produzindo também uma força de contenção dos sentidos – não vale qualquer interpretação. É nessa relação que a ideologia faz o seu trabalho, administrando o possível da interpretação.

A depender do leitor que assume – em função da injunção a significar – certa posição na leitura, a pintura pode não se apresentar legível, ou pode se apresentar como chave-de-leitura para o que se lê tanto em um verso na canção ("Uma palavra só, a crua palavra / Que quer dizer / Tudo"), como em outro ("Palavra viva / Palavra com temperatura, palavra / Que se produz / Muda"). Essas relações entre recortes do objeto também podem direcionar a leitura do texto verbal, pois não basta ter forma de letra, palavra, frase ou texto para significar.

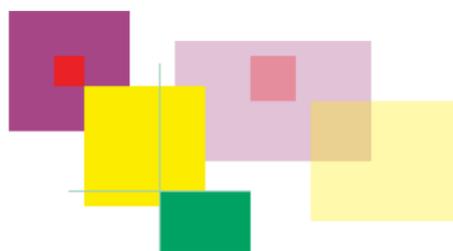


A significação não está localizável *ao pé da letra*, o que o trabalho de leitura a partir da pintura também permite suspender.

Esses versos, aliás, como os outros da canção, nos remetem à questão da política do silêncio, uma vez que, a depender do movimento de leitura, certos sentidos são postos em silêncio. Destaquemos, por exemplo, como o verso "Muda" (2ª. estrofe) produz equivocidade. A leitura indica que "Muda" pode produzir tanto o efeito de "emudecimento/tornar mudo" quanto o de "mudança/tornar diferente". Uma leitura que considere apenas o primeiro efeito silencia o segundo e vice-versa. Esse silenciamento ocorre simultaneamente à "atribuição de sentido" e produz, como se torna notável, consequências para a interpretação. E permite reiterar que a leitura não pode prescindir de restituir ao objeto a ser lido a opacidade e a incompletude que lhes são constitutivas.

Ainda em relação à pintura que pode não se apresentar legível ao aluno-leitor, parecendo-lhe sem sentido ou significando mero ornamento, é possível questionarmos por que tal se dá. Uma possibilidade de compreensão nos remeteria à história de leitura do aluno. Tradicional e majoritariamente, a escola/o ensino, desde as etapas de iniciação à leitura, apresenta a pintura (os desenhos, fotografias e demais constituintes não-verbais) como ilustração do verbal. Se o aluno-leitor está determinado somente por esse modo de ler o não-verbal, a pintura do/no objeto a ser lido tende a apresentar-se para ele como não legível (ou somente legível no e pelo verbal), uma vez que ela escaparia aos ditos padrões das "pinturas ilustrativas" comumente presentes e assim significadas por livros didáticos e paradidáticos. Isso também se inscreve no funcionamento da política do silêncio, uma vez que esse modo de ler a relação entre o verbal e o não-verbal não dá condições de o aluno apreender as especificidades significativas do não-verbal – essas especificidades são assim também silenciadas e, por conseguinte, silencia-se outro modo possível de o não-verbal significar e de sua leitura acontecer.

Nesse modo (não exaustivo) de ler como a canção e a pintura podem significar um com/sem o outro, podemos dizer que a pintura, assim como os versos da canção, dispostos em discurso, fazem franja e fresta no silêncio, pois fazem ressoar o silêncio como horizonte do que podem/devem significar. É desse modo que compreendemos como a polissemia, a equivocidade e a interpretação fazem franjas e frestas no silêncio.



Diante do exposto, toda interpretação que se apresenta como chave-de-leitura para um dado objeto vai silenciar outras interpretações possíveis que o objeto pode evocar/provocar. Na perspectiva discursiva, portanto, bancar uma interpretação por meio de um dispositivo de análise não significa fechar o objeto a ser lido nesta ou naquela interpretação. Ao contrário, bancar uma interpretação significa construir um possível que mantém em aberto a relação com o simbólico, com o silêncio, com a historicidade. É nessa medida, mais uma vez, que repetimos que *o sentido não é um, mas muitos* (AFS, p. 153). Logo, o ritual de apresentação da pergunta discursiva descrito mais acima é passível de falhar porque essa pergunta não busca um fechamento; ao contrário, busca abrir o objeto a ser lido à dispersão de sentidos que o constitui. Noutras palavras, "uma vez disposto em discurso, um objeto simbólico significa indefinidamente" (AFS, p. 155).

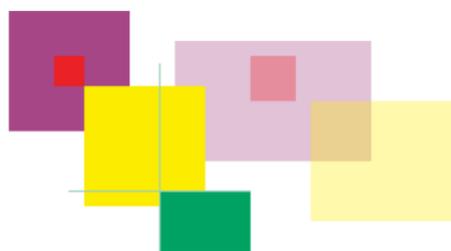
Fim do segundo Ato. Muitos sentidos. Muitas perguntas se desdobram. Pensamos, por exemplo, em como a pergunta discursiva que funcionou como mote para nossa experimentação ressoaria em alunos formando-se leitores. Em que condições a leitura da pintura e da relação desta com a canção se daria com alunos em diferentes estágios de formação como leitores. Que limites essas condições imporiam à relação com o objeto em suas especificidades discursivas? Como seria possível avançar na leitura do eco do silêncio, de sua política, funcionando no objeto? Perguntas que poderiam ser trabalhadas a cada mo(vi)mento de aula em que a leitura com esse objeto – e, também, com outros objetos simbólicos – fosse proposta.

(Quase) Último Ato: algodão, veludo, seda

Um último fôlego, para construirmos um efeito de pausa a esta homenagem.

Um par de charges faz ressoar novamente o conto machadiano em epígrafe. Essa relação – entre efeitos de sentido produzidos através do conto e efeitos produzidos através das charges – nos permite mais um mo(vi)mento na compreensão daquilo que concebemos como franjas e frestas no silêncio, um modo possível de, indiretamente, ler o silêncio – em seu funcionamento, em sua política, em suas formas possíveis.

Consideremos, inicialmente, o que pode significar a partir do capítulo III do conto *A igreja do diabo*, reproduzido a seguir.



[...] Uma vez na terra, o Diabo não perdeu um minuto. [...] Ele **prometia aos seus discípulos e fiéis** as delícias da terra, todas as glórias, os deleites mais íntimos. **Confessava que era o Diabo**; [...].

— **Sim, sou o Diabo**, repetia ele; não o Diabo das noites sulfúreas, dos contos soníferos, terror das crianças, mas **o Diabo verdadeiro e único**, [...] gentil e airoso. [...] eu vos darei tudo, tudo, tudo, tudo [...] (ASSIS, 1884, p. 45-46)

A enunciação atribuída ao Diabo, no conto, pode evocar uma relação significativa com a charge de Paul Noth (Fig. 2), de 2016, reproduzida da conta The New Yorker, no Instagram, que, por sua vez, mantém uma relação parafrástica com a charge criada por Rudolf Herrmann (Fig. 3), em 1932, esta reproduzida da conta no twitter do jornalista Ariel Palacios.



Fig. 2. Charge "He tells it like it is.", de Paul Noth, publicada na conta do Instagram The New Yorker Cartoons, em 29/08/2016.

Disponível em:

<https://www.instagram.com/p/Bp4QzxpHPZu/>.

Acesso em: 15 ago. 2022.

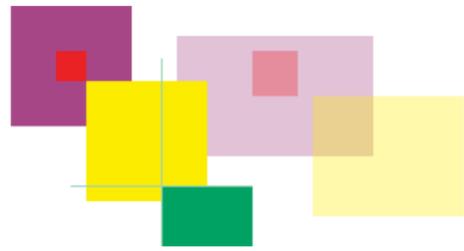


Fig. 3. Charge "Só o gado mais tonto vota em seu próprio açougueiro" (1932), de Rudolf Herrmann, publicada na conta do twitter de Ariel Palacios, em 24/05/2020. Disponível em:

<https://twitter.com/arielpalacios/status/1264729972725420032/photo/1>. Acesso em: 15 ago.

2022.

Por meio desse jogo parafrástico, inscrito no processo mesmo de constituição dos objetos discursivos postos em relação, no recorte por nós forjado, é possível apreender o funcionamento do silêncio pelo prisma do movimento constitutivo entre o mesmo e o diferente no processo de produção de derivas, índices do funcionamento da polissemia. Por esse modo de ler, gado ovino (Fig. 2) desliza para gado bovino (Fig. 3) que desliza para "discípulos, fiéis"



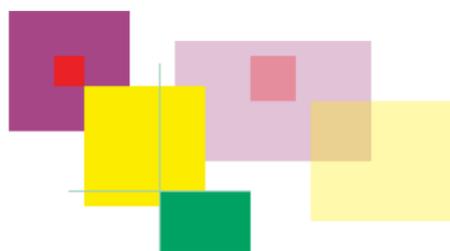
(conto), e vice-versa; assim como o Diabo (conto) desliza para o lobo (Fig. 2) que desliza para o Hitler, caracterizado como açougueiro (Fig. 3).

Já nos limites dos enunciados verbais, lemos o jogo parafrástico funcionando entre "— Sim, sou o Diabo", "— I am going to eat you" e "— Heil Hitler", como enunciados que tomam lugar numa certa situação que se repete e, por ressonância interdiscursiva, significam um mesmo efeito, o de promoção do enunciador. Esse efeito resulta, por relação, de um efeito outro, produzido quando o enunciador, em cada caso, afirma: *sigam-me, pois o que digo é a absoluta verdade*. O jogo parafrástico assim descrito permite-nos apontar para a produção histórica da diferença entre "Diabo", "Lobo" e "Hitler", a partir da deriva que acontece sobre o mesmo efeito de evidência (pré-construído): *a verdade (não) existe*. Ou seja, por meio dessa diferença que se marca no e pelo enunciador, por meio do seu dizer, repetir-se-ia a enunciação de uma (não) verdade, o que parece suficiente para justificar esse dizer – e seu enunciador – como admirável, confiável. Esses efeitos de confiança/admiração silenciam ao interlocutor desse dizer o que se dissimula: *não há verdade*. Teoricamente: *o que há são versões* (ORLANDI, 2001a).

Esses efeitos produzidos se apresentam como franjas e frestas, por meio das quais algo posto em silêncio ressoa, embora possa não significar. Ou seja, é possível (re)ler "heil", na Fig. 3, ressoando "danação" ao invés de "salvação", o que não quer dizer que "salvação" deixe de significar (e vice-versa). Essa deriva possível indicia o próprio ressoar do silêncio, como força fundadora tanto da relação de sentido que significa quanto daquela posta em silêncio, segundo sua política de funcionamento.

É nessa medida que podemos dizer que a interpretação e a polissemia – em sua relação constitutiva com a paráfrase – fazem franjas e frestas no silêncio, como, n'*A Igreja do Diabo*, algodão, veludo e seda fazem franjas e frestas na eterna contradição humana – legível/visível por meio de dizeres, discursos. Ou seja, um dos meios de ler indiretamente o silêncio pode ser pelo trabalho de perscrutar-e-analisar o próprio movimento da interpretação (as derivas/versões possíveis) e da polissemia (a historicidade das derivas/versões possíveis).

Nesse (quase) último ato, procuramos reiterar o percurso realizado, em experimentação e em análise, para homenagear o trigésimo aniversário de publicação d'*As*



formas do silêncio, fazendo uma homenagem também à história de força de trabalho intelectual de Eni Orlandi, autora da obra...

Isso posto, o que gostaríamos que permanecesse pulsante ao leitor deste ensaio-homenagem é que o acontecimento-leitura não se dá sem que se produza laço com a conjuntura da vida social. Dito de outro modo, um programa de leitura na Análise de Discurso precisa fazer-se consequente com o processo de (re)produção/transformação das relações de sentido no seio da vida social. Para isso, como procuramos indicar em análise, não nos parece possível ler desse modo sem considerar o estatuto constitutivo do silêncio em relação à significação.

Referências bibliográficas

ASSIS, Machado de. A igreja do diabo. In: **O espelho e outros contos**. Londrina: Livrarias Família Cristã, 2021 [1884].

BRASIL [Governo Federal]. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Ministério da Educação, Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 12 ago. 2022.

BUARQUE, C. Uma palavra [letra]. In: TABORDA, F. (Concepção e curadoria). **A imagem do som de Chico Buarque** [Projeto A imagem do som, vol. II]. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1999. p. 172.

CANGUILHEM, G. Le cerveau et la pensée. In: CANGUILHEM, G. **Philosophe, Historien Des Sciences** [e-book]. 1st edn. Paris: Albin Michel, 1993 [1980]. p. 4-22.

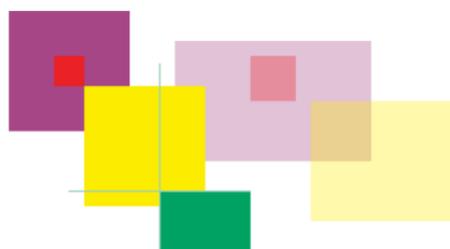
DANNEMANN, A. Vestir a camisa da educação. **Correio Braziliense Online**, Opinião, Educação Pública, 18/06/2022. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/opiniao/2022/06/5016202-artigo-vestir-a-camisa-da-educacao.html>. Acesso em: 15 ago. 2022.

HERBERT, Thomas. Observações para uma teoria geral das ideologias. **Rua**, Campinas, 1:63-89, 1995 [1967]. DOI: <https://doi.org/10.20396/rua.v1i1.8638926>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8638926/6529>. Acesso em 12 de agosto de 2022.

MILHAZES, Beatriz. Uma palavra [tinta acrílica sobre tela, 60x60 cm]. In: TABORDA, F. (Concepção e curadoria). **A imagem do som de Chico Buarque** [Projeto A imagem do som, vol. II]. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1999. p. 172-173.

ORLANDI, Eni P. Do não sentido e do sem sentido. In: JUNQUEIRA FILHO, L.C.U. (Org.). **Silêncio e luzes: sobre a experiência psíquica do vazio e da forma**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998a. p. 57-66.

ORLANDI, Eni P. Paráfrase e polissemia – a fluidez nos limites do simbólico. **RUA**, Campinas, 4, 9-19, 1998b. DOI: <https://doi.org/10.20396/rua.v4i1.8640626>. Disponível em:



<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/download/8640626/8177/11307>.

Acesso em: 15 ago. 2022.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. Campinas: Pontes, 2001a.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e Leitura**. 6a. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Ed. da Unicamp, 2001b.

ORLANDI, Eni P. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6ª. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 2007a [1992].

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 7ª. ed. Campinas: Pontes, 2007b.

ORLANDI, Eni P. **Interpretação**; autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 5a. ed. Campinas: Pontes, 2007c.

ORLANDI, Eni P. Formação ou capacitação? Duas formas de ligar sociedade e conhecimento. In: FERREIRA, E.L.; ORLANDI, E.P. (Orgs.). **Discursos sobre a inclusão**. Niterói: Intertexto, 2014a. p. 141-186.

ORLANDI, Eni P. O método em análise de discurso: uma prática de reflexão. In: MARCHIORI, M. (Org.). **Linguagem e discurso**. São Caetano do Sul: Difusão; Rio de Janeiro: Senac, 2014b. p. 37-51.

ORLANDI, Eni P. Alarido e silêncio. **Revista Linguagem**, 3:9-17, Instituto Language, São Paulo, 2017.

RODRIGUES, Eduardo Alves; AGUSTINI, Carmen; CASTELLO BRANCO, Luiza. O luto como funcionamento de linguagem. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, SP, v. 63, p. e021035, 2021. DOI: <https://doi.org/10.20396/cel.v63i00.8665210>. Disp. em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8665210>. Acesso em: 15 ago. 2022.

RODRIGUES, Eduardo Alves; AGUSTINI, Cármen L.H. Sentidos de educação na publicidade da EaD: do paradigma do processo ao paradigma do produto. **Educação & Pesquisa** [online], Faculdade de Educação da USP, São Paulo, v. 48, e243770, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248243770por>. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248243770eng>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Jx4LZKqc8mG4Xn7krWt3P6M/?lang=pt#>. Acesso em: 15 ago. 2022.

TABORDA, F. (Concepção e curadoria). **A imagem do som de Chico Buarque** [Projeto A imagem do som, vol. II]. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1999.