

SENTIDOS DE LEITOR E LEITURA NA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO-LEITOR¹

João Victor da Silva Carvalho*
Fernanda Correa Silveira Galli**

RESUMO: *Este trabalho apresenta uma reflexão, na intersecção entre os campos da linguagem e da educação, que permeia os debates em torno das práticas de inclusão e luta de diversos grupos para que suas demandas sejam acolhidas e incorporadas à escola. A partir do horizonte epistêmico da Análise de Discurso Materialista (PÊCHEUX, 2010; 2014a, 2014b, 2015 e ORLANDI, 2007, 2010, 2015), investimos sobre a materialidade linguística da Cartilha de Técnicas de leitura para leitores (MOREIRA, 2005) e do Projeto de lei n.º 3.513 (BRASIL, 2019), para compreender os sentidos mobilizados nas expressões “leitor” e “leitura” em dizeres que sustentam o trabalho do profissional leitor. Nesta perspectiva, os esforços analíticos têm como objetivo apontar para o trabalho do histórico e do ideológico na constituição do sujeito-leitor; deixando emergir nas/pelas discursividades, as redes de memória que definem os sentidos da prática leitora e demarcam quais os gestos de interpretação possíveis. De nossas análises, resgatamos o movimento de historicização dos sentidos atribuídos ao sujeito-leitor durante sua prática leitora, que está intimamente relacionado com ideológico e o inconsciente na estruturação de um sujeito que, pela via da contradição, se dispersa/reúne na espessura dos diferentes sentidos ainda a se ler.*

PALAVRAS-CHAVE: *Ledor; Leitura; Análise do Discurso materialista.*

RÉSUMÉ: *Cet article présente une réflexion, à l'intersection des domaines de la langue et de l'éducation, qui imprègne les débats autour des pratiques d'inclusion et de lutte de divers groupes pour que leurs demandes soient accueillies et incorporées à l'école. Depuis l'horizon épistémique de l'analyse matérialiste du discours (PÊCHEUX, 2010 ; 2014a, 2014b, 2015 et ORLANDI, 2007, 2010, 2015), nous investissons sur la matérialité linguistique de l'Abécédaire des techniques de lecture pour les lecteurs (MOREIRA, 2005) et du projet de loi n° 3.513 (BRASIL, 2019), pour comprendre les significations mobilisées dans les expressions " lecteur " et " lecture " dans les dictons qui soutiennent le travail du lecteur professionnel. Dans cette perspective, les efforts analytiques visent à mettre en évidence le travail de l'historique et de l'idéologique dans la constitution du sujet-dirigeant ; laissant émerger dans/à travers les discursivités, les réseaux de mémoire qui définissent les significations de la pratique de lecture et délimitent quels gestes d'interprétation sont possibles. De nos analyses, nous dégageons le mouvement d'historicisation des significations attribuées au sujet-lecteur au cours de sa pratique de lecture, qui est étroitement lié à l'idéologique et à l'inconscient dans la structuration d'un sujet qui, par la voie de la contradiction, se disperse/réunit dans l'épaisseur des différentes significations encore à lire.*

MOTS-CLÉS: *Lecteur; pratiques de lecture ; analyse matérialiste du discours.*

¹ O presente artigo coloca em circulação a discussão empreendida durante o Trabalho de Conclusão de Curso, da Licenciatura em Letras/Português da Universidade Federal de Pernambuco, defendido e aprovado em Dezembro de 2021. Uma versão reduzida foi apresentada no Simpósio *Língua, discurso e educação linguística: da práxis política à prática pedagógica*, do I Seminário Interinstitucional e Internacional em Análise de Discurso (SIIAD), realizado de maneira remota em Abril de 2022.

a leitura, o efeito-leitor como constitutivo da subjetividade, é caracterizado pelo fato de que para que ele se realize, é necessário que as condições de existência deste efeito [*de dispersão como entrada na linguagem e do assujeitamento como efeito de unidade*] estejam dissimuladas para o próprio sujeito. (PÉCHEUX & FUCHS, 2010, p. 160). *grifo nosso*

ESCOLA, INCLUSÃO E DISCURSO

No movimento de construção de uma sociedade mais inclusiva, muitos são os embates, tensões, avanços e retrocessos que caracterizam esse campo de disputa. A partir de Saviani (2007, p.6), podemos compreender a relação entre as ideias pedagógicas e as demandas do social, numa dinâmica que “encarna o movimento real da educação, orientando e constituindo a própria substância da prática educativa”. Desse modo, falar em disputa no campo das ideias pedagógicas é também falar da conquista de direitos básicos e essenciais dos alunos, dos professores, do bem-estar social e do acesso às oportunidades. A educação se delinea como um território crítico e fronteiro, pois ao mesmo tempo que é o alicerce da formação social, é também por ela constituída. A escola é pensada, desta perspectiva, como um espaço conflituoso e contraditório no qual colidem e convergem forças e interesses que apontam para formação democrática e igualitária, o que, entretanto, e de modo ambíguo, dá-se por meio de práticas excludentes e arbitrarias que pouco convergem com os princípios de uma prática social autônoma, crítica e engajada.

A partir das lutas e demandas sociais dos grupos afetados pelo sistema meritocrático da escola, foi possível a consolidação de avanços nos debates em torno de uma educação mais inclusiva, com ênfase nos movimentos da década de 90, dos quais são oriundos importantes documentos oficiais que dão a ver novos rumos para um processo de escolarização mais justo e igualitário. Como aponta Vizim (2009), a Constituição Federal de 1988; a Conferência Todos pela Educação de 1990; a Confederação de Salamanca de 1994 e a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 são marcos oficiais que definem estrategicamente os procedimentos pedagógicos e as concepções de ensino e educação pautada para “portadores de excepcionalidades²”. Para a autora, as repercussões da promulgação de cada um destes documentos repercutem em escala nacional e com diferentes naturezas “tanto no crescimento das classes especiais, quanto o credenciamento de instituições especiais, cujo funcionamento ocorre de forma irregular” (VIZIM, 2009, p. 47), o que fortalece a lógica de marginalização daqueles que necessitam de atendimento educacional especializado.

Com a emergência desses documentos, muitas foram as soluções adaptadas em diversas instâncias do Governo no que se refere a consolidação da inclusão na escola, ao longo da última década: materiais didáticos alternativos, contratação de profissionais de apoio

² O uso do termo “excepcionais/lidades” neste momento do texto tem a função de historicizar uma nomenclatura adotada naquele momento de consolidação do atendimento educacional especializado.

(intérpretes de línguas de sinais, leitores, transcritores), salas de aula com recursos e softwares de acessibilidade dentre outras.

A partir da teoria dos *Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE)*, proposta por Althusser (1980), compreendemos que o aparelho escolar (o conjunto de escolas públicas e privadas) ocupa um lugar privilegiado no modo de produção capitalista, pois reproduz a ideologia dominante e as relações de produção sobre a base de formação da força de trabalho. Além de contribuir, essencialmente, no processo de reprodução da divisão social, levando os indivíduos a aceitarem, naturalmente, sua condição de explorados. Os AIE são “um certo número de realidades que se apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas” (ALTHUSSER, 1980, p. 45). Na perspectiva do autor,

Os aparelhos ideológicos de estado funcionam de um modo massivamente prevalente pela *ideologia*, embora funcionando secundariamente pela repressão, mesmo no limite, ou apenas no limite, esta seja bastante atenuada, dissimulada ou até simbólica [...] Assim, as escolas e as igrejas “*educam*” por métodos apropriados de sanções, de exclusões, de seleções. (p.47).

Nesta esteira de reflexão, compreendemos que muitas das práticas adotadas pelos diversos sistemas educacionais em prol da inclusão colocam em funcionamento interesses mobilizados pela divisão de classes, tanto na promoção de um discurso de inclusão (que oferece soluções prontas e finalizadas para serem aplicadas em larga escala), quanto no reforço das desigualdades de acesso aos recursos educacionais e humanos capacitados nas escolas da educação básica, principalmente.

Tomando tais demandas, assumimos como horizonte epistêmico e metodológico a Análise de Discurso Materialista³, para pensar sobre a constituição do sujeito-leitor em documentos norteadores de sua prática, a saber: *O projeto de lei n.º 3.513, de 2019; e uma Cartilha de Técnicas de leitura para leitores*. Com esta reflexão esperamos não questionar a importância do profissional leitor na promoção da acessibilidade, mas a opacidade dessa função. Para tal, mobilizamos no horizonte desse texto, as seguintes questões:

- I. Qual a relação entre a constituição do *sujeito-leitor* e os sentidos de leitor e leitura que emergem da espessura material do *projeto de lei n.º 3.513, de 2019 e da Cartilha de Técnicas de leitura para leitores*?
- II. De que modo trabalham o histórico e o ideológico na constituição do *sujeito-leitor* quando analisamos os imaginários sobre ele discursivizados?
- III. Em que medida as clivagens que se produzem no processo de leitura funcionam a partir da Memória discursiva?

³ É também chamada de Análise do Discurso francesa/de linha francesa ou em alguns trabalhos, *pêcheuxiana*.

A partir das questões acima, que dizem respeito sobretudo à nossa posição frente aos desafios da prática inclusiva nas escolas e as questões norteadoras de nossa pesquisa, propomos um investimento de cunho teórico-bibliográfico sobre algumas noções teóricas do quadro da Análise de Discurso Materialista, tais como discurso, sujeito, ideologia, pensadas na relação com os conceitos nodais de leitura/leitor e algumas considerações sobre a perspectiva da Inclusão que atravessa nossa discussão.

1. UM GESTO DE FILIAÇÃO TEÓRICA

Fundada por Michel Pêcheux (1938-1983), na França, no final da década de 1960, a AD emerge como um projeto teórico-político que buscava intervir fortemente no modo como a pesquisa em Ciências Humanas era praticada à sua época. Como nos diz Henry (2010, p.30), a ambição pêcheuxtiana era de “abrir uma fissura teórica científica no campo das ciências sociais”, de maneira que, das críticas elaboradas nos anos finais da década de 1960, resulta a inauguração de uma nova forma de reflexão e produção de conhecimento, na qual opera-se “uma mudança de terreno que fizesse intervir conceitos exteriores à região da linguística atual” (PÊCHEUX, 2010a, p. 71-72). Pêcheux e Fuchs (2010) propõem que esse novo espaço teórico inaugurado com o AD-69 se constitui epistemologicamente pela articulação de três grandes *guinadas estruturalistas* que à sua época tensionam o *modus operandi* das epistemologias científicas, a saber: a consolidação da Linguística, por Ferdinand Saussure; a releitura de Marx feita por Louis Althusser; e a retomada de Freud por Jacques Lacan.⁴ Desse modo, a Análise de Discurso funda-se a partir de contribuições

da Linguística, como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação; do Materialismo histórico como teoria das formações sociais e de suas transformações, compreendida aí a teoria das ideologias; a Teoria do discurso, como teoria da determinação histórica dos processos semânticos. Convém explicitar ainda que estas três regiões são, de certo modo, atravessadas e articuladas por uma teoria da subjetividade (de natureza psicanalítica) (PÊCHEUX & FUCHS, 2010, p.82)

O objeto da AD – o *discurso* –, tal como a teoria que o inaugura, se constitui no *entremeio* daquilo que é das ordens do linguístico enquanto sistema social e do ideológico como processo histórico (ORLANDI, 2015). Assim, o conceito de discurso como “efeito de sentido entre A e B”⁵ (PÊCHEUX, 2010, p. 81) está intimamente ligado a uma concepção não empirista da realidade. A partir da teorização sobre as *condições de produção do discurso*, de modo que, Pêcheux avança na compreensão do modo pelo qual a história e

⁴ Pêcheux (2014a) salienta que a relação destas duas regiões do conhecimento (Materialismo Histórico-Dialético e Psicanálise) e seus objetos (Ideologia e Inconsciente) é movediça e contraditória. Dessa relação, a *linguagem* é um ponto de intersecção.

⁵ É recorrente, nos trabalhos em AD, que se utilize o termo “interlocutores” em substituição à expressão empregada por Pêcheux. Neste ponto de nossa discussão, optamos por manter a terminologia original, por expressar a existência entre posições que (se)sustentam (n)o discurso, conforme discutimos a seguir.

a luta de classes afetam a produção do sentido, uma vez que são condições determinantes de um dado processo discursivo a existência de lugares sociais, que se atravessam nas posições enunciativas A e B, constituídos por feixes de traços designam lugares determinados na estrutura de uma formação social.

Esta concepção inaugural de discurso, aponta, ainda que de modo embrionário, para outra noção cara ao quadro teórico da AD, a de *sujeito*, embora, não o faça de modo explícito. Seguindo esta esteira de reflexão, podemos assumir que “é no discurso, precisamente, que se concentram, se intrincam e se confundem, como um verdadeiro nó, as questões relativas à língua, à história e ao sujeito” (LEANDRO-FERREIRA, 2010, p. 1), como consequência direta desta arquitetura epistemológica [entre o Materialismo Histórico, a Linguística e a Psicanálise], é que articula-se a noção de sujeito para AD. Sobre esta questão, sublinhamos o que nos diz Orlandi (2012):

O acontecimento do significante no homem é o que possibilita o deslocamento heurístico da noção de homem (indivíduo) para a de sujeito, deslocando ao mesmo tempo o moço como se configuram as ciências humanas e sociais. São três as regiões do conhecimento que apontam para essa reconfiguração: o marxismo (que afirma a não-transparência da história), a psicanálise (que mostra a não transparência do sujeito frente ao inconsciente) e a linguística que (que se constitui na não-transparência da língua). (p. 99)

Ao falar do acontecimento do significante no homem, a autora compreende, fazendo eco à psicanálise lacaniana, que é a partir da entrada no *simbólico* que existe a possibilidade de subjetivação. Ao admitirmos a radicalidade deste vínculo, estamos falando do modo como a “Ideologia interpela o indivíduo em sujeito e este submete-se à língua significando e significando-se pelo simbólico na história (ORLANDI, 2012, p. 100), de modo que o sujeito discursivo, portanto, se constitui inexoravelmente na/pela linguagem, na sua relação com os diferentes objetos simbólicos e no modo como ao mesmo tempo significa tais objetos. Para AD, é preciso levar em consideração que

A ideologia não funciona sob a forma de um Zeitgeist (isto é, o espírito do tempo, a mentalidade da época; os costumes de pensamento) que se imporia de maneira igual e homogênea à sociedade.

[...] É impossível atribuir a cada classe sua ideologia, como se cada uma delas vivesse previamente à luta de classes, em seu próprio campo, com suas condições próprias de existência. (PÊCHEUX, 2014b, p. 144).

Nesta visada, Pêcheux nos ensina que através dos *rituais ideológicos* que funcionam no interior dos Aparelhos Ideológicos de Estado, o indivíduo é apresentado à certas evidências de sentido, na condição de (re)produzir no *fio do discurso* dizeres e saberes que estabilizam a realidade, ou melhor dizendo, o modo como a linguagem dispõe a realidade à da ideologia dominante. Este processo, denominado de *Interpelação Ideológica*, funciona como um recrutamento, no qual “todos recebem como evidente o sentido do que ouvem, dizem, leem ou escrevem” (PÊCHEUX, 2014b, p. 157). A partir

I Seminário Interinstitucional e Internacional em Análise de Discurso (SIAD), 2022.

desta discussão é que decorre a assertiva de que para AD não existem graus de assujeitamento, não se trata de uma escala ou de se assumir um modo mais ou menos dentro do ideológico, e sim, de compreender o ideológico e o inconsciente como fundamentais na relação do sujeito com as práticas de linguagem. Para Leandro-Ferreira (2010),

nessa relação ideologia-inconsciente é que o sujeito, ao ser constituído pela linguagem, encontra nela sua morada e disso decorre uma marca do sujeito enquanto efeito de linguagem. Por outro lado, ao sofrer a determinação da ideologia, por via da interpelação, o sujeito se configura como assujeitado. E por ser também um sujeito do inconsciente, descontínuo por excelência e que se ordena por irrupções pontuais, esse sujeito se mostra como desejante. (p. 8)

Tomando esta esteira de reflexão, é a *incompletude* que caracteriza o sujeito. É por ser lacunar (faltante) que a subjetividade se produz enquanto efeito de sentido e de completude. Desta relação paradoxal, pode-se afirmar então que o sujeito discursivo se constitui sempre numa relação com o Outro, na movência entre o dizer (saturação) e não dizer (impossível), relação que acarreta sua cisão e dispersão, uma posição dentre as muitas possíveis.

Afetados por esse horizonte teórico empreendemos um exercício de compreensão sobre as práticas de inclusão no espaço escolar, assumindo-se assim a posição que o termo “inclusão” designa: um conjunto de discursos forjados à luz da produção de evidências sobre uma sociedade não segregadora, justa e igualitária. Nessa esteira de reflexão, *os discursos sobre a educação inclusiva* são pensados como parte do processo sempre em curso, no qual sujeitos e sentidos são afetados pelo político e o ideológico.

O discurso sobre a educação inclusiva prescreve e determina aquilo que se pode/deve ser enunciado sobre a inclusão na escola. Como nos diz Orlandi (2017), são formas “arregimentação” que moldam práticas e nos fornecem a evidência da resolução dos problemas com soluções sempre eficientes. Em uma formação social, balizada pelo *neoliberalismo* como política de regulação e determinação do bem-estar social e das condições de formulação dos significados que demonstram a produtividade e viabilidade dos recursos financeiros, a inclusão se coloca como uma meta a ser alcançada; o ideal de que todos possam ter as mesmas oportunidades de acesso à educação expresso no slogan “Todos pela educação”⁶ atravessa o discurso sobre a educação sem, no entanto, deixar ver as tensões e contradições que constituem o espaço escolar. Nesse ensejo,

Ao analisar as políticas públicas de inclusão, nos deparamos com o *chamamento* de todos a participarem da promoção do acesso ao sistema escolar a partir da igualdade de condições para aprender, pelo simples fato de estarem todos juntos. *Essas estratégias de chamamentos constituem sentidos para os*

⁶ Jaeger (2016), em sua tese de doutoramento, produz análises importantes sobre a relação do Movimento Todos pela Educação e as políticas públicas neoliberais.

sistemas de ensino, interpelando-os na medida em que a Escola para Todos se torna uma metanarrativa inquestionável bem como a ênfase na assimilação dos excluídos pela escola que “deve ser” e “tem que ser inclusiva”. Isso acaba por negar as diferenças silenciando-as. (LEFOSSE, 2011, p. 50 -[grifo nosso])

Somos consonantes às palavras da autora na questão do chamamento, ou interpelação, em uma perspectiva discursiva, que nos permite refletir sobre a produção de certos engodos no campo da educação inclusiva. Muitas propostas e alternativas se colocam como saídas para dar conta de estudantes com demandas específicas de aprendizagem, entretanto, poucas delas são fruto de uma reflexão aprofundada que avalie a concepção, a execução e os resultados destas alternativas.

Nessa guinada discursiva, a inclusão pode ser definida “como um princípio de organização da sociedade, propulsionado pela lógica de uma formação ideológica neoliberal tomada por sentidos pré-construídos que se atualizam em “novas” formas de dizer/ mostrar e simbolizar os sujeitos.” (MEDEIROS, 2012, p. 64). Por essas vias, os discursos que tratam da inclusão na escola colocam em jogo um tipo específico de interpelação ideológica, *a do direito à* que, como coloca Orlandi (2012), diz respeito às formas de individuação do sujeito pelo Estado. Para tal, jogam forças históricas de regulação do poder-dizer que reproduzem, no interior do espaço escolar, o pressuposto de que a prática e política inclusivas “resolvem o problema” evocando sempre as representações (formações) imaginárias que significam os sujeitos-estudantes pela relação igualdade x diferença. Assim, o discurso sobre a educação inclusiva produz o efeito

de uma prática pedagógica mais justa e igualitária, igualam-se, também, os sujeitos, suas demandas e desejos, confinando-os a um mesmo espaço e prática discursivo-pedagógica, em que o aluno só parece ser considerado ou endereçado como objeto do saber do outro (professor, coordenador pedagógico etc.) que, por sua vez, deve sempre saber o que fazer diante do inesperado. (CAVALLARI, 2014, p. 32-33)

Nessa visada, se marca um funcionamento contraditório no qual os discursos sobre a inclusão produzem evidências de superação das dificuldades físicas e psicológicas que impedem a homogeneização do ensino, bem como práticas segregadoras e retrógradas que não possibilitam em sua maioria o avanço do sujeito-estudante em termos de aprendizagem significativa; do contrário, estancam sua vida escolar em torno das mesmas práticas repetitivas e dos mesmos conteúdos.

2. PRIMEIRO TEMPO DE ANÁLISE: QUEM É O LEDOR?

A partir de agora, buscaremos evidenciar como, na Cartilha de Técnicas de Leitura para Ledores (MOREIRA, 2005) e do Projeto de Lei 3.513 (BRASIL, 2019), se constroem imaginários sobre a prática do profissional do “ledor” tomando sua relação significativa com os significantes “leitura” e “leitor”. Nesse movimento teórico-analítico, coloca-se

I Seminário Interinstitucional e Internacional em Análise de Discurso (SIAD), 2022.

em jogo a opacidade da materialidade linguística, interrogando dela aquilo que se diz pela emergência do que não está dito, pelo que escapa, mas intervém na formulação, através do trabalho da memória discursiva. Passemos para a descrição da primeira sequência discursiva (doravante, SD)⁷:

SD1: *Segundo os dicionários*, o ledor é aquele que lê ou que têm o trabalho de ler. Esta palavra "ledor", é sinônimo de leitor.⁸

Na SD1, o termo destacado é um indicador de conformidade, que inicia a definição de quem é o profissional ledor. Para produzir tal definição, o autor recorre a uma ordem de saberes dicionarizados, ainda que, pela generalização, não mencione qual(is) dicionário(s) foi(ram) consultado(s) para a escrita desta definição. As estruturas sintáticas conformativas são mobilizadas no fio do discurso para produzir uma definição/conceituação cuja memória funciona pela retomada dos saberes e dizeres já estabilizados, que estabelecem um efeito de verdade no sujeito-leitor. Conforme diz Nunes, (2010), um dicionário, além de uma lista de palavras, é um *objeto discursivo*. Na concepção do autor, “o dicionário é visto como um discurso sobre a língua, mais especificamente sobre as palavras ou sobre um setor da realidade, para um público leitor, em certas condições sociais e históricas.” (NUNES, 2010, p. 7). Parafraseando Nunes, podemos dizer que ao pautar-se nos dicionários, produz-se um efeito de autoridade e de homogeneização sobre o que é ser um ledor, uma vez que o saber dicionarizado se formula pela sedimentação do sentido, pela evidência do que circula na ordem do já-dito/já-lido e que, justamente pela institucionalização e repetição, se coloca como *senso comum*. Ainda nesta SD, afirma-se que o ledor é *aquela que lê* (mas não se especifica o contexto da ação) ou *aquela que têm o trabalho de ler* (e aqui, a categoria trabalho também é mobilizada em seu sentido *lato*). Por fim, o fragmento diz que os termos ledor/leitor estabelecem entre si uma relação de sinonímia.

No intento de atravessar o sentido evidente (estabilizado, naturalizado) para chegar aos processos discursivos (relação entre língua, história e ideologia) que ancoram a definição da Cartilha, propomos um desdobramento deste gesto analítico ao nos debruçarmos sobre os dizeres que compõe as entradas *leitor* e *ledor* na versão online do Dicionário Michaelis. Acompanhe os recortes:

⁷ Conforme discute Orlandi (1984), o trabalho com as sequências discursivas pressupõe o exercício do recorte, em detrimento da segmentação que é comumente executada no campo da linguística formal e das abordagens do Funcionalismo que tomam como escopo a Pragmática. Para a autora, “o segmento é uma unidade da frase ou sintagma que busca a linearização e a hierarquização dos componentes da análise de modo mecânico” (p. 14). O recorte, por sua vez constitui-se como fragmento da situação discursiva (e aqui estão compreendidas as condições de produção/enunciação do texto) no qual “não há uma passagem automática entre as unidades e o todo que as constitui, articulada à diferença e a ideologia” (op. cit). Para fins de orientação do leitor, o texto do qual foi recortada a sequência discursiva em análise será identificado com nota de rodapé.

⁸ Recortada da Cartilha de Técnicas de Leitura para leitores (MOREIRA, 2005).

ledor

le·dor

adj sm

Que ou aquele que lê; leitor.

Captura de Tela 1: Resultado de busca para a palavra *ledor*, Dicionário Michaelis Online
Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/ledor/>

leitor

lei·tor

adj sm

1 Que ou aquele que lê; ledor, legente, lente: *O número de adultos leitores tem aumentado pouco a pouco. “Se o leitor quiser, este pode ser um livro de contos. Um livro com treze histórias independentes girando sempre em torno de um mesmo tema: amor”* (CFA).

2 Que ou aquele que lê, habitualmente, alguma publicação periódica (livro, jornal, revista etc.).

3 Que ou aquele que, em editoras, companhias teatrais etc., lê e avalia os originais enviados pelos autores e emite parecer a respeito de seu conteúdo e da viabilidade comercial de sua publicação ou encenação.

4 Diz-se de ou professor que, em uma universidade estrangeira, leciona a língua e a literatura de seu país.

5 **ECLES** Diz-se de ou membro da Igreja católica cuja função consiste em fazer a leitura dos textos da Sagrada Escritura. [Sua origem litúrgica encontra-se nas antigas Ordens Menores (ostiário, leitor, exorcista e acólito), que o Concílio Ecumênico Vaticano II transformou em dois ministérios: leitor e acólito.]

6 **ECLES**, **ANT** Que ou aquele que tinha o segundo grau das Ordens Menores eclesiásticas.

7 **ECLES** Diz-se de ou clérigo que lê durante as refeições em conventos, seminários e instituições afins.

8 Diz-se de ou aparelho, dotado de visor ou projetor, que faz a leitura de microfilmes.

Captura de Tela 2: Resultado de busca para a palavra *leitor*, Dicionário Michaelis Online
Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/leitor/>

Ao colocar em confronto os recortes, podemos observar elementos que nos permitem problematizar a sobreposição entre os termos *ledor* e *leitor* na SD1. Dentre tais aspectos, pontuamos aquele que nos chama mais atenção - a diferença extensão/volume das entradas lexicais: enquanto a palavra *ledor* conta apenas com uma entrada lexical, a palavra *leitor* possui oito registros. Então, nos perguntamos o que sustentaria esta discrepância?

I Seminário Interinstitucional e Internacional em Análise de Discurso (**SIAD**), 2022.

A diferença na quantidade de sentidos para os termos *ledor* e *leitor* no Dicionário Michaelis está ancorada na paráfrase e na polissemia do sentido (ORLANDI, 1984, 2015). Para a autora, trata-se de processos que podem ser descritos como forças que se atraem, se repelem, se distanciam e colocam em oposição eixos diferentes; porém, ambos estão na mesma direção, no limiar da “incompletude da linguagem: nem os sujeitos, nem os sentidos, logo, nem o discurso, já estão prontos e acabados” (p. 35). A partir desta teorização, podemos dizer que na SD1 funcionam processos parafrásticos, que balizam a colagem do sentido de *ledor* ao de *leitor*, como pode ser visto pela semelhança entre os termos que compõe tanto o enunciado da SD1, a definição de *ledor* dada pela Cartilha, a definição apresentada no dicionário para *ledor* e a primeira definição do termo *leitor*. Essa condição não se dá pela razão da sinonímia (duas palavras terem exatamente o mesmo sentido), e sim pelo fato de que o sujeito, ao tomar a palavra *leitor* com um sentido diferente, ocupa uma das outras posições possíveis, deslocando-se ideologicamente da matriz de uma FD a outra.

Observemos agora o funcionamento de outra SD:

SD2: *Ledor, profissional que atua na transferência de mensagens e contextos específicos em um meio impresso a tinta [...]*.⁹

Na SD2 também ocorre um movimento de definição do *ledor*, porém acontece através de um funcionamento discursivo diferente daquele que acabamos de explicitar na análise da SD1. Enquanto em SD1 o discurso sobre o *ledor* está ancorado nos saberes estabilizados do dicionário, aqui é o campo do **trabalho** que atua legitimando e sedimentando o sentido da palavra, de modo que o termo ganha um *status professional-izante* que pressupõe a determinação de sua semântica pelo conjunto de práticas que desenvolve (como o médico, o juiz, o professor etc.). O discurso do trabalho, nos diz Amaral (2005), pelo seu amplo espectro de interpelação é

responsável pela instituição de formas de identificação dos sujeitos no amplo processo de relações sociais”. [...] Institui para os homens uma forma de representação de liberdade que se configura pelo direito à competitividade: todos são livres e iguais para concorrer e se estabelecer como sujeitos bem-sucedidos pessoal e profissionalmente.” (p. 1-3)

Em sua tessitura linguística, o Projeto de Lei coloca em jogo outros elementos que dizem respeito à palavra como lugar de embates e o sentido (tal como os meios de produção, as matérias primas, as formas de conhecimento, dentre outros bens) é objeto de *desejo* na luta de classes. Mais que a definição pela definição, um exercício circular e metalinguístico, coloca-se em jogo a filiação histórica do sentido, o modo como dizer de um modo e não de outro diz da forma dinâmica e contraditória que o sujeito encontra para subjetivar-se em meio às “condições ideológicas de reprodução/transformação das

⁹ Recortada do Projeto de lei n 3.513/19 (BRASIL, 2019)

relações de produção” (PÊCHEUX, 2014b, p. 129) de nossa sociedade que é profundamente marcada pela divisão do trabalho. Na expectativa de produzir um gesto teórico-analítico que circunscreva o *caráter material* (PÊCHEUX, 2014a) que constitui a definição de leitor em SD2, propomos exercício parafrástico (EP) a seguir:

EP1: Leitor, profissional que atua na transferência de mensagens;

EP2: Leitor, trabalhador que atua na transferência de mensagens.

O processo metafórico que sustenta a estabilização do sentido de *leitor* nos permite propor uma interpretação que questiona da materialidade linguística sua transparência. Como já sabemos, para a AD “dizer X em detrimento de Y” produz diferenças significativas no processo de produção dos sentidos. E, embora a formulação “atua na transferência de mensagens” também seja ruidosa, incomoda e carece de exploração¹⁰, nos atemos aqui aos efeitos de sentido que constituem a definição do leitor.

A partir do que propõe Orlandi (2015, p. 77), trabalhando com paráfrases, nos perguntamos: o que produz o mesmo (aquilo que se repete) e o diferente (o que desloca) no contraste entre profissional/trabalhador/agente pedagógico? Podemos afirmar que esta é uma relação que trabalha com os “processos de identificação do sujeito em uma pluralidade contraditória de filiações históricas” (ORLANDI, 2015, p. 58), posto que as palavras não nos chegam vazias, para que as tomemos de livre posse e façamos com elas o que bem entendermos. Do contrário, esta é uma relação marcada pela historicidade, ou seja, pelo como as palavras foram e continuam sendo significadas nas práticas discursivas. É correto afirmar, do ponto de vista por nós defendido, que a função de um Projeto de Lei como textualidade em que se materializa o discurso jurídico-legislativo é de estabilizar e, por consequência, normatizar as práticas desempenhadas por leitores nos espaços educacionais. Assim, a hermenêutica jurídica (a esfera linguageira-ideológica do Aparelho Jurídico de Estado) toma a palavra *profissional* em sua evidência, assentando-se na ilusão de transparência da linguagem de modo que este termo funciona como um *juridismo*¹¹ que abrange toda uma categoria de sujeitos que socialmente “desempenham a função de”. Para elucidar esta questão trazemos a seguinte proposição de Michel Pêcheux (2014b):

O sujeito moderno se produz pela forma do sujeito de direito, que corresponde às novas práticas nas quais o direito se depreende da religião, sendo esta uma das formas de assujeitamento modernas, a forma plenamente visível da autonomia. (p. 145).

¹⁰ As concepções de leitura que emergem tanto na Cartilha de Técnicas de Leitura para leitores (MOREIRA, 2005) quanto no Projeto de Lei N. 3.513/10 (BRASIL, 2019) serão analisadas na próxima seção do texto.

¹¹ Lagazzi (1998) assinala que o juridismo constitui um modo de relação do sujeito do cotidiano com a norma jurídica através da mediação do senso comum. A expressão aqui também diz de relações que se desdobram do jurídico (e do espaço jurídico parlamentar, nesse caso) e chegam transformadas em nossas práticas, afetando-as.

As elaborações de Pêcheux, ainda que datadas da década de 1970, nos fornecem ancoragem para pensar justamente no modo como a hermenêutica jurídica - que interpela à todos em sujeitos de direitos - está assentada no princípio idealista de uma linguagem que “evita” certos termos, com a finalidade de subtrair do fio do discurso as ambiguidades, o duplo-sentido. Assim, ao dizer do ledor como *profissional* e não como *trabalhador* o texto do Projeto de Lei busca enxugar os processos históricos de produção do sentido. Enquanto a palavra “trabalhador” carrega uma memória de lutas sindicais, das relações de dominação e resistência tanto do proletariado fabril/urbano quanto do campesinato e se agarra a outras palavras (ORLANDI, 2020) como “previdência social”, “aposentadoria” que dizem de vários direitos trabalhistas conquistados ao longo de mais de um século sob o sangue de muitas mulheres, homens e crianças; a palavra “profissional” está relacionada a outro modo de compreender essas relações sociais, atrelada à lógica da mundialização, do aperfeiçoamento técnico-profissionalizante e às condições de produção muito específicas: um conjunto de reformas trabalhistas e previdenciárias em curso pelos Governos Temer (2016-2018) e Bolsonaro (2019-2022)¹² e que desmonta um a um os direitos trabalhistas básicos que eram garantidos por lei aos trabalhadores e trabalhadoras. Tomar a palavra *profissional*, nesse contexto, é falar da flexibilização dos laços entre empresa/funcionário, da aderência aos trabalhos “free-lancer” e a evidência de que neste modo de relação, o trabalhador sai em vantagem.

Amparados por Pêcheux (2014a), para quem “os sentidos das palavras não estão em sua imanência, mas nas posições no discurso de quem as enuncia” (p. 146), podemos afirmar que o termo *leitor* está interdiscursivamente atravessado nesta relação, fornecendo um campo de contradições e deslizes, no qual definir é uma tarefa já afetada por uma tomada de posição. Por essas vias, é possível afirmar que há uma (*in*)*distinção* entre a posição do ledor, como profissional que atua no campo da inclusão, e a possibilidade de se ocupar (e arriscamos dizer que esta é uma questão constitutiva) também a posição do leitor.

3. SEGUNDO TEMPO DE ANÁLISES: ENTRE A “LEDURA” E A LEITURA

Neste bloco de análises, almejamos produzir interpretações sobre o que se discursiviza em torno do significante “leitura” nesses documentos. Nesse movimento teórico-analítico, procuramos olhar para o modo como as práticas de leitura são tomadas na constituição do sujeito-ledor. Observemos a sequência discursiva, abaixo:

SD3: A leitura é um forte instrumento de formação humana.¹³

¹² Sugerimos a leitura do dossiê Discursos da cena política brasileira em análise: a (des)construção da educação, organizado por Grigoletto, Mariani e Rosa, publicado em 2021 na Revista da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN).

¹³ Recortada da Cartilha de Técnicas de leitura para leitores (MOREIRA, 2005).

Ao deslocar nosso olhar para os enunciados que dizem sobre o lugar da leitura na prática do leitor, observamos o funcionamento de evidências de sentido que procuram estabilizar o que se entende como leitura e ao mesmo tempo estabelece uma espécie de regulação sobre a atuação do leitor em escolas e ambientes de avaliação. Essa regulação, na perspectiva da AD, diz respeito à atuação das formações discursivas que cerceiam o que pode/deve ser dito/lido, produzindo efeitos de coerção para com a forma sujeito que organiza os saberes próprios de cada uma das FDs. Na SD3, “A leitura é um forte instrumento de formação humana”, reverberam relações de força e sentido que dizem da leitura a partir de um lugar já estabilizado, na produção do consenso. No enunciado, chama atenção o modo como, na formulação, as palavras “instrumento” e “formação humana” reproduzem uma concepção de leitura tecnicista, instrumentalizada e enciclopédica que sustentam os processos de (re)produção e divulgação do conhecimento nas sociedades ocidentais(-lizadas). Nessa esteira de reflexão, nossos gestos analíticos intervêm sobre a materialidade do sentido de “leitura” na Cartilha de Técnicas de Leitura para Ledores (MOREIRA, 2005), questionando por sua determinação histórico-ideológica. Podemos explicitar que o funcionamento discursivo desse enunciado se dá a partir de sua relação com o não-dito, tomado aqui não como sentido implícito, mas como elemento fundamental na linearização do dizer, através de relações parafrásticas nas quais dizer X é dizer também Y. Observemos:

A leitura é um forte instrumento de formação humana.



A leitura é imprescindível na formação do homem.



A leitura é importante para o conhecimento humano.

Da perspectiva aqui adotada, a condição de repetibilidade desses dizeres no interior da FD da Inclusão Escolar é a produção de formações imaginárias sobre o referente (PÊCHEUX, 2010a), ou seja, a imagem sobre aquilo que se diz que se antecipa ao sujeito no momento de sua enunciação, no caso da SD5, a leitura é discursivizada como instrumento, porta de entrada, caminho de acesso a bens que o sujeito-leitor precisa ter, pois atuam na formação humana, de modo que a posição do leitor é trabalhada na opacidade com a leitura, fazendo funcionar a lógica da classe média em que “ou se tem o conhecimento dominante ou se tem um menos abstrato, menos rigoroso, o da facilidade, rebaixado: Saber nenhum, portanto” (ORLANDI, 2008a, p. 37). Nessas condições de produção, ler é acessar formas de conhecimento canonizadas, saberes enciclopédicos e institucionalizados, arregimentados pela evidência imaginária de que todos (posição empírica) precisam ter acesso aos bens culturais, pressupondo assim que o sujeito-ouvinte (aquele que está na outra ponta do processo/ posição discursiva) não possui tais conhecimentos.

Por esse funcionamento, “a leitura não emerge enquanto uma relação possível entre sujeito e história, um processo a ser instaurado pelo funcionamento ideológico de

produção dos sentidos” (GALLIE GARCIA, 2015, p. 122). Daí a noção de “ledura” como atividade imaginária do ledor, o que para nós se dá justamente pelo entrecruzamento desses discursos estabilizados sobre as práticas de leitura como conjunto de técnicas a serem seguidas e que não estão preocupadas com o(s) sentido(s), mas sim com a decodificação de uma mensagem a ser transmitida, com os saberes que dissimulam sua origem pelo senso comum.

Na espessura material dos dizeres em análise, as tramas da memória discursiva deixam emergir modos de inscrição históricos do sujeito no processo de leitura (GALLI, 2015): pelas técnicas mobilizadas, o ledor será capaz de produzir “leduras”, inscrevendo-se numa posição idealista na qual o real da leitura para estudantes com deficiência visual é diluído pela simplicidade técnica. Mas, como podemos compreender esta diluição do real da leitura e a instauração do imaginário de “ledura” nas discursividades sobre o ledor? Um caminho teórico possível nos parece ter sido apontado por Orlandi (1987), numa reflexão sobre o *Discurso Pedagógico (DP)*¹⁴:

Enquanto discurso autoritário, o DP aparece como discurso do poder, isto é, como em R. Barthes, o discurso que cria a noção de erro e, portanto, o sentimento de culpa, falando, nesse discurso, uma voz segura e auto-suficiente. A estratégia, a posição final, aparece como o esmagamento do outro. (p. 17)

Para pensar nos modos de estruturação e dissimulação desta tipologia discursiva nas práticas do ledor, propomos um último gesto analítico:

SD8: [...] Zelar pela *imparcialidade e fidelidade* aos conteúdos que lhe couberam ler.¹⁵

SD9: A complexidade da ação do ledor está em manter a *neutralidade*.¹⁶

Destacamos a articulação dos substantivos imparcialidade, fidelidade, neutralidade na construção das formações imaginárias sobre a leitura no Projeto de Lei 3.513 (BRASIL, 2019) que dizem respeito à constituição do sujeito-ledor e suas práticas, recobrando sua atuação por determinações exteriores, que funciona pela dicotomia entre boas e más leituras a partir das condições pelas quais se deve zelar/manter. A partir dessa caracterização, a “ledura” ganha um outro estatuto além da determinação técnica acima mencionada: não é possível para o ledor se permitir fazer qualquer leitura, ou ainda discernir qual leitura é possível fazer. É preciso zelar pela imparcialidade e fidelidade, sendo qualquer conduta fora desta matriz de sentido, condenável. Chama atenção que mesmo se tratando de um importante documento para regulamentação oficial do exercício

¹⁴ Para a autora, é a partir do Discurso autoritário que se produz o DP, uma vez que no primeiro, “o referente está “ausente”, oculto pelo dizer; não há realmente interlocutores, mas um agente exclusivo, o que resulta na polissemia contida (o exagero é a ordem no sentido em que se diz “isso é uma ordem”, em que o sujeito passa a instrumento de comando). Esse discurso recusa outra forma de ser que não a linguagem”. (ORLANDI, 1987, p. 15-16)

¹⁵ Recortada do Projeto de Lei N. 3.513/19 (BRASIL, 2019).

¹⁶ Recortada do Projeto de Lei N. 3.513/19 (BRASIL, 2019).

profissional de leitores e transcritores em todo país, a leitura é discursivizada pela desconfiança no compromisso ético do leitor/transcritor com suas atividades, o qual, pelo efeito imaginário, poderia a qualquer momento “ler de outro modo”.

O efeito de sentido que se atinge a partir de formulações como as expressas nas SDs 8 e 9 coloca para o leitor as seguintes tarefas: ler, mas com neutralidade; ler, mas com fidelidade; ler, mas com imparcialidade. Não se é possível fazer qualquer leitura, há apenas uma leitura possível, descompromissada do sentido, pois não interessa suas ressonâncias, não se consideram as condições de produção, os modos de formulação particulares, efeitos de humor e ironia, se reduz o espaço do poético e do artístico, nega-se a condição ideológica da linguagem e se proíbe a alteridade. Nesse lugar em que se constituem as “práticas de leitura”, a memória discursiva legitima a posição do leitor como um lugar de neutralidade, no qual se é possível ler sem interpretar, sem inclinar-se sobre o texto para lhes atribuir sentido(s), um lugar em que se toma a língua numa visada estritamente formal como uma série de combinações e encaixes e pela fuga da subjetividade, fabulando um lugar fora do ideológico. Para AD, a “leitura” trata-se pois de um não-lugar, de tentativas de controle e contenção de algo que é próprio da linguagem, haja vista que

No ato de ler, a ideologia é condição sine qua non, já que seu trabalho é produzir evidências, situar o indivíduo na relação imaginária com as condições de existência materiais e interpelá-lo em sujeito, pois é através da interpelação que o sujeito se inscreve como leitor e produz sentidos. (GALLI E GARCIA, 2015, p. 117)

Entretanto, na SD9 - “A complexidade da ação do leitor está em manter a neutralidade”, podemos conferir também que, mesmo no espaço da hermenêutica jurídica que cerceia o dizer, a ordem da língua, o real da leitura se impõe. Ao dizer da complexidade da ação do sujeito, o enunciado deixa ver a resistência própria do discursivo que, por ser um processo histórico, não cede às tentativas de dominação hegemônica e cria sempre brechas para escapar. É complexo, pois é da ordem do impossível, tanto do ponto de vista do sujeito, que é sempre cindido, des-materializado, atravessado pelo inconsciente, quanto das vistas da história, pois a leitura se constitui como uma prática que não se produz fora das determinações da luta de classes. Podemos afirmar que estamos diante de uma posição equívoca, pois é resultado do entrecruzamento da língua com a história e a ideologia. Para Leandro-Ferreira (2003), o equívoco

“irrompe como lugar de resistência inerente à língua e à sua constituição. Isto evidentemente só se viabiliza se levarmos em conta uma noção de língua dotada de natureza instável, heterogênea por formação e contraditória” (p. 196)

Tomando esta concepção de língua desterritorializada na sua relação com a exterioridade com a qual trabalha a AD, é que buscamos percorrer os (des)limites da relação entre “leitura” e leitura. Se a ordem da língua é movediça, os sentidos não estancam e a leitura

I Seminário Interinstitucional e Internacional em Análise de Discurso (SIAD), 2022.

um processo dialógico na qual atuam forças ideológicas que seduzem o sujeito à interpretar, as práticas do leitor são inexoravelmente marcadas por rituais de esquecimento, deslize e equívoco e tomam a transparência da linguagem como condição de mobilização do discurso pedagógico e da estabilização das práticas discursivas de inclusão escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De tudo quanto precede, procuramos demonstrar a determinação dos termos “leitor” e “leitura” na constituição do profissional leitor, ancorados no pilar teórico de que sujeito e sentido se constituem ao mesmo tempo (ORLANDI, 2015) e, através das entradas analíticas nos materiais selecionados, sinalizamos que ocorrem atravessamentos discursivos diversos na constituição do sujeito-leitor, uma vez que a FD da Inclusão Escolar é marcada contraditoriamente pela dispersão de saberes e dizeres históricos, sedimentados. A partir pudemos assinalar tanta determinação ideológica, expressa pelas evidências de sentido, quanto a historicidade, inscrição dos sentidos em determinadas condições de leitura, puderam ser demonstradas no decorrer das análises, pelos gestos parafrásticos, pelos deslocamentos de sentido, pela insistência na metáfora como relação constitutiva desses processos. A relação entre memória discursiva e formações imaginárias pôde ser mobilizada principalmente no plano analítico, deixando ver a determinação do sujeito pela FD que o interpela, bem como o entrecruzamento de diversos fios de memória que indicam o trânsito entre as posições-sujeito.

Buscamos compreender quais os elementos que forjam a existência desta posição, produzindo efeitos sobre as práticas inclusivas no espaço escolar e acabamos por esbarrar nas formas de (des)identificação do sujeito do discurso com a posição-leitor, o que nos permite dizer que há uma circunscrição da posição-sujeito-leitor pela posição-sujeito-leitor implicada. Essa circunscrição, que também pode ser lida como sobreposição, refere-se ao modo como a prática “ledora” se dá a partir de um lugar de evidências, que tenta a todo custo cercear determinações subjetivas, inclinações sobre a leitura de textos. Entretanto, ao confrontar-se com a polissemia dos múltiplos objetos simbólicos que circulam em nossa sociedade, o sujeito é demandado a interpretar. Esse é o movimento histórico da prática leitora, através do qual o assujeitamento seduz o leitor a atribuir sentidos para o texto. Assim, mesmo sob a evidência imaginária da posição-sujeito-leitor, há um deslizamento para a posição-sujeito-leitor implicada. Trata-se de uma implicação constitutiva, pois pressupõe o ideológico como condição de inscrição do sujeito no simbólico.

Nossas últimas palavras nos fazem olhar para as práticas escolares de inclusão através de um prisma refratário no qual a *diferença* seja pensada constitutivamente nas relações, sem segregar ou dicotomizar formas de ler, ao mesmo tempo que a ética esteja imbricada no processo, como princípio norteador, não como reguladora do trânsito entre as posições. Eis, para nós, a grande tarefa jogada para escanteio: um exercício de (re)conhecimento

I Seminário Interinstitucional e Internacional em Análise de Discurso (SIAD), 2022.

do outro que está no alicerce da prática inclusiva, esteira em que práticas de leitura são um espaço privilegiado para emergência do Outro, que soma, agrega, partilha e divide conhecimentos, percursos, histórias, sentidos...

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Os aparelhos Ideológicos de Estado**. Barcarena (PT): Editorial Presença, 3ª ed. 1980.

AMARAL, M. V.B. Do discurso sobre o trabalho. In: **II Jornada Internacional de Políticas Públicas**, 2005, São Luís, Universidade Federal do Maranhão, 2005. v. 01. p. 01-05.

BRASIL. **Projeto de Lei n.º 3.513**, de 2019. Dispõe sobre a regulamentação do exercício profissional do Ledor e do Transcritor, e dá outras providências. Câmara dos Deputados: Brasília, 2019.

CAVALLARI, J.S. Equívocos que constituem o macro discurso político-educacional sobre a inclusão In: FERREIRA, E.L.; ORLANDI, E.P. (orgs.). **Discursos sobre Inclusão**. 1ª ed. Niterói: Intertexto, 2014.

GALLI, F. C. S. Práticas de leitura no contexto acadêmico: a constituição histórica do sujeito-leitor e dos sentidos. **Linguagem & Ensino** (UCPel. Impresso), v. 18, p. 201-218, 2015.

GALLI, F. C. S.; GARCIA, D. A. Prática leitora e suas discursividades: formações imaginárias e memória discursiva. **Raído** (Online), v. 9, p. 115-127, 2015

HENRY, P. Os fundamentos teóricos da “análise automática do discurso” de Michel Pêcheux. In: GADET, F.; HAK, T. (orgs.). **Por uma análise automática do discurso: Uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 4ª ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2010.

LAGAZZI, S. M. **O Desafio de Dizer Não**. 1. ed. Campinas: Pontes, 1988. v. 1. 101p

LEANDRO-FERREIRA, M. C. O caráter singular da língua no discurso. **Organon** (UFRGS), v. 17, n.35, p. 189-200, 2003.

_____. Análise do Discurso e suas interfaces: o lugar do sujeito na trama do discurso. **Organon** (UFRGS), v. 24, p. 17-34, 2010.

LEFOSSE, M.Z.C.M. **Concepções sobre práticas de inclusão e suas implicações nas ações pedagógicas**. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2011.

I Seminário Interinstitucional e Internacional em Análise de Discurso (**SIAD**), 2022.



MEDEIROS, C.S. O discurso da inclusão pela diferença na relação mídia e sociedade
In: FERREIRA, E.L.; ORLANDI, E.P. (orgs.). **Discursos sobre Inclusão**. 1ª ed. Niterói:
Intertexto, 2014.

MOREIRA, C.M. **Técnicas de leitura para leitores**. 2005. Disponível em:
<http://www.filologia.org.br/ixcnlf/5/01.htm>. Acessado em: 10/11/2021

NUNES, J. H.. Dicionários: história, leitura e produção. **Revista de Letras**
(Taguatinga), v. 3, p. 06-21, 2010.

ORLANDI, E. P. Segmentar ou recortar? **Linguística: questões e controvérsias**. Série
Estudos 10. Curso de Letras do Centro de Ciências Humanas e Letras das Faculdades
Integradas de Uberaba, 1984.

_____. **Discurso e Texto: formulação e circulação de sentidos** 4ª. ed. Campinas, SP:
Pontes Editores, 2012.

_____. **Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos**. 12ª. ed. Campinas, SP:
Pontes Editores, 2015.

_____. **Discurso em Análise: sujeito, sentido, ideologia**. 3ª. ed. Campinas, SP: Pontes
Editores, 2017.

PÊCHEUX, M. **Análise Automática do Discurso**. In: GADET, F.; HAK, T. (orgs.).
Por uma análise automática do discurso: Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 4ª
ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2010.

_____. **Semântica e Discurso: Uma crítica à afirmação do óbvio**. 5ª. ed. Campinas, SP:
Editora da Unicamp, 2014b.

_____. **Discurso: Estrutura ou Acontecimento**. 7ª. ed. Campinas: Pontes Editores,
2015a.

PÊCHEUX, M; FUCHS C. A propósito da Análise Automática do Discurso:
atualizações e perspectivas. In: GADET, F.; HAK, T. (orgs.). **Por uma análise
automática do discurso: Uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 4ª ed. Campinas:
Editora da Unicamp, 2010.

VIZIM, M. **Avanços e impasses nas políticas públicas de inclusão: o Centro de
Atenção à Inclusão de Diadema**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São
Paulo, São Paulo. 2009.

* Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL/UFPE), no qual é bolsista CAPES.
Graduado em Letras/Português (DL/UFPE), sendo bolsista CNPq (IC) de 2019 a 2021. Membro do Núcleo
de Estudos em Práticas de Linguagem e Espaço Virtual (NEPLEV/UFPE).

I Seminário Interinstitucional e Internacional em Análise de Discurso (**SIAD**), 2022.

INTERLETRAS, ISSN N° 1807-1597. V. 11, Edição número 37. Agosto de 2023/Janeiro de 2024.



E-mail: joao.silvacarvalho@ufpe.br Orcid: orcid.org/0000-0003-3811-2983

** Docente dos Programas de Pós-Graduação em Letras (PPGL/UFPE) e Estudos Linguísticos (PPGEL/IBILCE/UNESP), e do Departamento de Letras (DL/UFPE). Editora da Revista Investigações (PPGL/UFPE). Pesquisadora do Núcleo de Estudos em Práticas de Linguagem e Espaço Virtual (NEPLEV/UFPE). E-mail: fernanda.galli@ufpe.br Orcid: orcid.org/0000-0002-4499-2908

I Seminário Interinstitucional e Internacional em Análise de Discurso (**SIAD**), 2022.

INTERLETRAS, ISSN N° 1807-1597. V. 11, Edição número 37. Agosto de 2023/Janeiro de 2024.