



**8º SIMPÓSIO
DE SUSTENTABILIDADE**

**15-16-17
JUNHO 2021**



DISCURSO, LEITURA CRÍTICA E ENSINO DA PUBLICIDADE

CARMO, Alex Sandro de Araujo.¹

RESUMO

Uma preocupação que não se cala nas discussões sobre ensino e aprendizagem é relativa à questão: *as mídias possuem ou não uma função pedagógica que pode auxiliar didaticamente o professor em sala de aula?* Por intermédio desta problemática, e por entender também que a mídia pode/deve ser vista como um texto aberto a diferentes leituras (hegemônicas, negociadas e de oposição), este trabalho procura fazer um levantamento, ainda que mínimo, sobre algumas concepções de leitura que podem auxiliar a prática pedagógica no ensino superior de cursos de Publicidade e Propaganda, tendo em vista a promoção de um ambiente de aprendizagem capaz de criar possibilidades de transformação crítica dos corpos docente e discente.

PALAVRAS-CHAVE: Discurso, Leitura Crítica, Educação, Publicidade.

1. INTRODUÇÃO

Na sociedade contemporânea há, de certo modo, uma pluralidade de meios de comunicação que se colocam à leitura. Entre novas demandas de/por interpretações figuram espaços diversos de leitura e de práticas pedagógicas que procuram qualificar/transformar o aluno em um leitor crítico capacitado a perceber e julgar intencionalidades daqueles que falam.

Na perspectiva das práticas pedagógicas transformadoras (e transgressivas), visualiza-se que o ensino da escrita e da leitura deve colocar o uso da língua como prática social. Neste sentido, estudar linguagem é, quase sempre, estudar as práticas culturais, os valores e as ideologias que interpelam os sujeitos. Como aponta Rojo (2006), no ensino é preciso considerar as práticas sociais que se materializam através de textos (verbais e não verbais) que circulam pela sociedade. Em complementação, Fabrício (2006), aponta que no ensino de língua é preciso reconhecer que a linguagem é uma prática social que se materializa em práticas discursivas atravessadas ideológica e politicamente.

Um segundo apontamento diz respeito à qualidade do ensino da língua portuguesa, principalmente nos níveis Fundamental e Médio que tem figurado em diversas discussões, principalmente, quando se trata de falar do fracasso escolar e da falta de domínio na escrita e na

¹Doutor em Letras. Coordenador dos Cursos de Design Gráfico, Produção Multimídia e Publicidade e Propaganda do Centro Universitário Assis Gurgacz. E-mail: alexcarmo@fag.edu.br



15-16-17
JUNHO 2021



leitura. De modo contíguo, também se visualiza uma série de problemas relacionados a estes temas no ensino superior. Mazelas de um ensino fundamental e médio deficitário? Indiferente deste pensamento, e de suas reais condições de produção, pelo menos para os propósitos deste estudo, verifica-se a necessidade de se pensar em estratégias que atendam, e que permitam para este aluno que aí está em um curso universitário, ainda que minimamente, algumas expectativas sobre uma escrita e leitura mais competente e proficiente.

Um terceiro apontamento: dada a abrangência, a variedade de cursos e a complexidade do ensino de língua portuguesa no ensino superior, opta-se por um recorte que procurará tecer algumas reflexões a respeito de conteúdos curriculares de cursos de Comunicação Social com habilitação em Publicidade e Propaganda acerca da questão da leitura. Esta estratégia se alicerçada em alguns preceitos teórico-metodológicos da LA e da Análise de Discurso de linha francesa (doravante, AD), e busca problematizar a natureza dos conteúdos sobre o ensino da leitura em alguns componentes curriculares de cursos de Publicidade e Propaganda.

2. CONTEÚDOS CURRICULARES DA PUBLICIDADE

O ensino da publicidade, longe dos aspectos múltiplos de tecnicidade, não pode ser estanque e imanente. Dados os avanços das tecnologias e das malhas midiáticas, e pelo fato desta área ser marcada por inovações e transformações constantes (como é o caso também de outros cursos universitários), os conteúdos curriculares precisam se ajustar às demandas que vão surgindo devido, principalmente, aos modos de produção vigentes.

Nesta linha, as Diretrizes Curriculares para a área de Comunicação Social e suas Habilitações homologadas pelo parecer CNE/CES 492/2001, estabelecem, enquanto currículo mínimo, quatro linhas de conteúdos básicos para as habilitações e duas linhas de conteúdos específicos para Publicidade e Propaganda, a saber: *Conteúdos básicos*: i) conhecimentos teórico-conceituais; ii) conhecimentos analíticos e informativos sobre a atualidade; iii) conhecimentos de linguagens técnicas e tecnologias midiáticas; iv) conhecimentos éticos-políticos. *Conteúdos Específicos da Publicidade e Propaganda*: i) reflexões e práticas no campo geral da Comunicação; ii) reflexões e práticas da Publicidade e Propaganda.

Segundo o parecer CNE/CES 492/2001, as Diretrizes Curriculares da Área da Comunicação e suas habilitações foram elaboradas para atender dois objetivos fundamentais: o primeiro,



**8º SIMPÓSIO
DE SUSTENTABILIDADE**

**15-16-17
JUNHO 2021**



“flexibilizar a estruturação dos cursos, tanto para atender a variedades de circunstâncias geográficas, político-sociais e acadêmicas, como para ajustar-se ao dinamismo da área, e para viabilizar o surgimento de propostas pedagógicas inovadoras e eficientes”; o outro, “estabelecer orientações para a obtenção de padrão de qualidade na formação oferecida”.

Fica evidente, pelo menos no papel, que se figura como preocupações centrais o dinamismo e a necessidade de proposição de práticas pedagógicas que possam atender às inovações tecnológicas e conceituais da área. Após uma década e meia da publicação deste parecer, pode-se dizer que estes objetivos, ainda que válidos, dada a generalidade de suas proposições, não refletem sobre a problemática da formação crítica do aluno de Publicidade. Ainda que não apareça marcadamente nos objetivos das diretrizes curriculares a questão do ensino crítico se faz presente em alguns conteúdos curriculares de cursos de Publicidade. Em geral, e sem a intenção de gerar afirmações contundentes, as abordagens de ensino críticas ficam basicamente alocadas nos conteúdos básicos, principalmente, nos tópicos relativos aos *conhecimentos analíticos e informativos sobre a atualidade* e aos *conhecimentos de linguagens técnicas e tecnologias midiáticas*.

A questão da leitura também figura nesta mesma área de conteúdos e tópicos. No entanto, nem sempre que se fala de leitura nos conteúdos curriculares de cursos de Publicidade existe uma relação clara e objetiva com abordagens para formação crítica do aluno, embora não se descarte a hipótese de que há sim ensino crítico na/da Publicidade. Por isso, vislumbra-se, pelo viés da criticidade e da não criticidade no ensino, uma oportunidade de se problematizar a questão de conteúdos teóricos relativos à leitura (crítica) no currículo universitário da Publicidade.

Para dar prosseguimento, e para ilustrar de modo hipotético, como se procura construir a problematização do estudo, lança-se abaixo um quadro com informações de conteúdos que dizem respeito à leitura na grade curricular de cinco cursos de Publicidade.



Quadro 1 – Conteúdos Curriculares sobre Leitura²

Curso 1	Leitura e produção de textos técnico-científicos. Usos e formas de textos técnico-científicos: resumo, resenha, projetos, artigos científicos. Eficácia e defeitos dos textos técnico-científicos (coesão, coerência e adequação à norma-padrão).
Curso 2	Leitura: concepções, funções, processo. A produção da leitura. Leitura e interpretação. A relação leitura e escrita. Concepções de texto e produção textual. Observação de elementos textuais e de mecanismos de textualização no oral, no impresso e no espaço digital. Aspectos argumentativos do texto. Produção de textos: resumos, sínteses, resenhas, relatórios e ensaios.
Curso 3	A dimensão da linguagem escrita e suas características. Gêneros do discurso. Construção de significados. Estudo dos processos e estratégias de leitura e organização textual responsáveis pela produção dos sentidos.
Curso 4	Leitura e produção de texto. Relações de significação e construção de sentido. Os gêneros textuais e a interação entre autor, texto e leitor. A textualidade e suas relações com o processo de construção discursiva.
Curso 5	Noções de texto. Texto verbal e não-verbal. Linguagem, língua e fala. Denotação e Conotação. Funções de Linguagem. Figuras de Linguagem. Leitura: as possibilidades de leitura. Texto: gêneros. Palavras-chave. Ideias-chave. Parágrafo. Estrutura simples e mista, parágrafo-chave, formas de construção, articulação. Coerência. Processo de expansão das palavras-chave. Coesão. Recursos de coesão. Paralelismos. Elementos conectivos. Resumo. Síntese. Oralidade: técnicas de expressão oral. Desenvolvimento de competências e habilidades disposição para ouvir, falar e redigir.

Fonte: elaboração própria.

Por meio deste quadro, pode-se observar algumas ocorrências que denunciam o(s) possível(is) efeitos de sentido relativos ao uso do termo leitura. Fica evidente que a expressão *leitura* está intimamente ligada à questão da textualidade. Veja, embora o enunciado *leitura e produção de textos* ocorra literalmente apenas nos conteúdos curriculares de dois cursos (1 e 4), nota-se que em todos os cursos do quadro há elementos que permitem relacionar a questão da *leitura* à *produção textual*, principalmente, no sentido de evidenciar que esta leitura e produção de texto devem estar condicionadas por mecanismos que possam garantir a construção de estruturas linguísticas adequadas à situação comunicativa de textos.

No curso 1, fala-se de “*coesão, coerência e a adequação à norma-padrão*” para indicar elementos que permitem a construção eficiente de um texto (neste caso, texto técnico); no curso 2, com a expressão “*observação de elementos textuais e de mecanismos de textualização*”, pode-se

² Esta amostragem, embora não siga uma técnica amostral metodologicamente definida, faz-se pertinente e cabível por permitir o desenvolvimento hipotético da discussão sobre a problematização de uma proposta de leitura crítica na linha do ensino superior da Publicidade.



salientar que se trata, ainda que não se tenha acesso ao conteúdo programático da disciplina, de elementos que participam da construção textual; o enunciado: *“Estudo dos processos e estratégias de leitura e organização textual responsáveis pela produção dos sentidos”*, no caso do curso 3, também denuncia certa preocupação com os mecanismos que permitem o desenvolvimento coeso e coerente do texto; o curso 4 relaciona textualidade à processos discursivos, no entanto, não se pode afirmar que se trate de uma passagem do texto ao discurso, isto é, uma passagem da textualidade para as condições de produção discursiva. Nesta linha, pode-se atentar para a possibilidade de se referir ao termo discurso como sinônimo de situação comunicativa. Fato que, de certo modo, permite a inferência de se tratar de elementos textuais derivados da coesão e da coerência; no curso 5, com o aparecimento dos vocábulos *“coesão e coerência”*, fica evidente o alinhamento para o ensino da textualidade.

Outros tópicos também denunciam, de certa maneira, a redução da leitura apenas no sentido de compreensão do funcionamento de mecanismos linguísticos, entretanto para os objetivos deste estudo, dada esta análise mínima, pode-se depreender que um quesito buscado quando se fala de leitura, pelo menos a partir do quadro apresentado, é relativo à existência de mecanismos linguísticos que permitem a construção e a articulação entre diferentes partes do texto (coesão) e que, por isso, podem manter uma relação lógica e significativa entre as ideias elencadas e distribuídas pela textualidade.

3. ALGUMAS OBSERVAÇÕES SOBRE O ENSINO DA LEITURA

Uma preocupação norteadora que estimula as reflexões sobre leitura no ensino superior da Publicidade toma o texto publicitário como ferramenta de ensino da língua portuguesa. Nesta perspectiva, Sella, Roman e Busse (2009, p. 22) apontam que o ensino de línguas desprovido de “toda reflexão sobre a real função dos elementos linguísticos pode levar o aluno a entender que o funcionamento da língua padrão está envolto em regras que geralmente não se sustentam”. Em outras palavras, o ensino de alguns mecanismos linguísticos não favorece a ampla ou clara compreensão dos significados e/ou sentidos veiculados por expressões languageiras ensinadas em sala de aula para explicar os funcionamentos da língua em relação, principalmente, à Semântica.

Cabe ao professor da disciplina propor, no ensino da língua, encaminhamentos e metodologias que facilitem o entendimento e a compreensão do aluno em relação às regras do jogo



15-16-17
JUNHO 2021



linguístico, haja vista que as noções tradicionais não são muito claras (SELLA, ROMAN, BUSSE, 2009). A essa luz, e no intuito de proporcionar outras possibilidades de ensino, pretende-se demonstrar como que a posição teórico-metodológica da AD pode ser utilizada como meio de aprendizagem e clareamento a respeito do ensino da leitura crítica em cursos universitários da área da Publicidade.

A princípio, destaca-se que, para a AD, o sentido de palavras e/ou expressões não é fixo, ou seja, não é literal, isto é, não existe “em si mesmo” como parte constituinte e imutável de palavras e expressões. Desta forma, acredita-se que o professor possa dirigir seus esforços em promover interpretações e análises linguísticas que reflitam certo cuidado com traços, nem sempre percebidos, como as posições argumentativas e ideológicas presentes em todo texto/discurso (SELLA e CORBARI, 2009). Nesta linha, verifica-se a pertinência em se pensar em uma posição pedagógica crítica de ensino da leitura. A esse respeito, Pennycook (2006) propõe o desenvolvimento de uma posição crítica problematizadora e transgressiva de ensino ao imbricar alguns conceitos da LA à Análise Crítica do Discurso (ACD). Embora a AD se distancie epistemologicamente da ACD, a proposta de teoria transgressiva de Pennycook (2006, p. 74) permite ao desenvolvimento deste estudo pensar em modos de “[...] transgredir, tanto política como teoricamente, os limites do pensamento e ação tradicionais”.

Nos estudos referentes à linguagem, dentre as muitas áreas do conhecimento científico, sempre há, na busca da compreensão de efeitos de sentido de uma frase/oração, ou mais precisamente, do enunciado, a procura por elementos extralinguísticos que completem as lacunas deixadas no nível do intradiscurso pela composição frásica. A linguagem sempre joga com os elementos constitutivos dos efeitos de sentido, que são, ora explícitos, ora implícitos. Há muitos conceitos para estes elementos: *doxa*, *lastro cultural*, “*apoio coral*”, *memória discursiva*, *interdiscurso*, *etc.*; cada um com suas nuances próprias (referentes ao arcabouço teórico da área de conhecimento de que provêm) e com uma característica em comum (corresponder ao que não foi dito/escrito, porém, compreendido ou utilizado como conhecimento anterior).

Por isso, procura-se trabalhar com a AD justamente por entender que o efeito de sentido não pode ser prévio ao discurso. Nesta linha, a proposta metodológica de leitura crítica para o ensino da Publicidade pode ganhar corpo frente à teoria transgressiva. Tomado de empréstimo como avalista para esta posição, Pennycook (2006, p. 78) aponta que as “[...] compreensões do papel do discurso



na constituição do sujeito, do sujeito como múltiplo e conflitante, da necessidade de reflexividade na produção do conhecimento estão [...] começando a emergir na LA”.

4. O PERCURSO TRANSGRESSOR PARA A LEITURA (CRÍTICA): A TEORIA DO DISCURSO

Como sustentar um sujeito/leitor crítico e proficiente frente ao ensino de leitura na Publicidade? Neste sentido, apresentar-se-ão duas questões que permitem pensar esta questão. Por meio da primeira, relativa ao deslocamento da função para o funcionamento, procura-se demonstrar que a publicidade deve ser entendida e estudada a partir de seu funcionamento enquanto prática discursiva e não por meio de suas funções publicitárias. Realiza-se, aqui, o mesmo tipo de deslocamento realizado por Pêcheux (1993 [1969]) em relação ao par saussuriano *Língua/Fala*, que coloca o estudo dos processos discursivos à luz de seu funcionamento e de suas condições de produção.

A outra questão, relativa às estruturas sintáticas (superficiais e profundas) da teoria chomskyana, que demonstram uma criatividade não-subjetiva no uso da língua, permitiu a Pêcheux (1993 [1969]) pensar os processos discursivos em termos de estruturas discursivas analisáveis de superfície e em estruturas profundas que determinam o que pode e deve ser dito (por exemplo: FD, Interdiscurso, Discurso-transverso, Pré-construído).

A partir destas duas questões, pode-se apontar que os efeitos de sentido não se processam no sujeito. Pêcheux (2009, p. 145), ao criticar a forma-sujeito do idealismo, diz que, “sob a evidência de que ‘eu sou realmente eu’ (com meu nome, minha família, meus amigos, minhas lembranças, minhas ‘idéias’, minhas intenções e meus compromissos), há o processo de interpelação-identificação que produz o sujeito”.

Dito de outro modo: o sujeito é constituído por dois fatores fundamentais, isto é, ele é formado pelo esquecimento e pela identificação com uma FD dada que se revela no interdiscurso e que produz o assujeitamento por meio do recurso ao já-dito. Portanto, o dizer do sujeito, e no caso em estudo, o sujeito/leitor é “invadido/atravessado” por outros dizeres. No entanto, esses *outros dizeres* se encontram apagados/esquecidos para e/ou pelo sujeito. Para Pêcheux e Fuchs (1993 [1975], p. 169), todo enunciado, para ser dotado de “sentido”, precisa necessariamente pertencer a uma FD, e é “este fato [...] que se acha recalcado para o (ou pelo?) sujeito e recoberto para este último, pela ilusão de estar na *fonte do sentido*, sob a forma da retomada pelo sujeito de um sentido universal preexistente”.



5. O PERCURSO PARA A LEITURA (CRÍTICA) NA PUBLICIDADE: AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO DISCURSO

Dado o fato de a proposta deste texto estar embasada por uma orientação discursiva, buscase, não apenas revisitar estudos que procuram compreender a função da linguagem a partir da natureza antropológica e cultural de estruturas textuais, mas, antes de tudo, averiguar os condicionantes da ordem simbólica atuante na sociedade para se verificar os efeitos de sentido e as estruturas de significação das relações ideológicas de poder e dominação que se acham apagadas e esquecidas.

A essa luz, parte-se de um quadro conceitual, elaborado por Pêcheux (1993 [1969]), que procura explicar a natureza das *representações imaginárias* materializadas no discurso e que demonstra que todo processo de percepção e de leitura é atravessado por algo que já havia sido dito anteriormente. Ao dispor sobre certas características de elementos dominantes das representações imaginárias, este autor ratifica que seria preciso averiguar a ligação entre *relações de força*, sempre exteriores à situação do discurso, e as *relações de sentido* (enquanto efeitos) que se revelam na situação do discurso.

Pêcheux (1993 [1969], p. 78 – itálicos do autor), a respeito das condições de produção do discurso, aponta que:

[...] os *fenômenos lingüísticos de dimensão superior à frase podem efetivamente ser concebidos como funcionamento* mas com a condição de acrescentar imediatamente que *este funcionamento não é integralmente lingüístico, no sentido atual desse termo* e que não podemos defini-lo senão em referência ao mecanismo de *colocação* dos protagonistas e do objeto de discurso, mecanismo que chamamos “condições de produção” do discurso.

Depreende-se, assim, que as condições de produção do discurso devem ser concebidas como um funcionamento não integralmente lingüístico, mas como um processo discursivo onde se encontram em jogo os protagonistas do discurso (lugares e posições discursivas) e o objeto do discurso (o referente, isto é, o contexto verbal e não-verbal da situação discursiva). Ademais, Pêcheux (1993 [1969], p. 79 – itálicos do autor) evidencia que “[...] é *impossível analisar um discurso como um texto*, isto é, como uma seqüência lingüística fechada sobre si mesma, mas que é necessário referi-lo ao *conjunto de discursos possíveis* a partir de um estado definido das condições de produção”.



Pêcheux (1993 [1969], p. 77), ao falar que um discurso é sempre proferido a partir de determinadas condições de produção, indica que o processo discursivo “[...] não tem, de direito, início: o discurso se conjuga sempre sobre um discurso prévio, ao qual ele atribui o papel de matéria-prima”. Com efeito, dada a necessidade de descrever em uma perspectiva discursiva essa matéria-prima e as clivagens atuantes entre os modos do falar e do interpretar, Pêcheux (2012 [1973], p. 214) sente a necessidade de introduzir o conceito de discurso para dar conta de atender certas restrições da linguagem que extrapolavam as ordens da fonética, da morfologia e da sintaxe.

Veja, Pêcheux (2009 [1975]), ao entender que a língua é o lugar de materialização da ideologia (e que a Linguística era constantemente solicitada para fora de seus domínios, principalmente, no caso do sentido), propõe abrir campos de questões à Linguística em relação a uma articulação com a ciência das formações sociais. Na verdade, a língua para este estudioso era vista como base comum de processos discursivos diferenciados. Neste sentido, Pêcheux (2009 [1975], p. 81 – itálicos do autor) destaca que, por meio da oposição “*base linguística*” e “*processo discursivo*”, todo “[...] sistema lingüístico, enquanto conjunto de estruturas fonológicas, morfológicas e sintáticas, é dotado de uma *autonomia relativa* que submete a leis internas, as quais constituem, precisamente, o objeto da Lingüística”.

Em complementação, Pêcheux (2009 [1975], p. 82) aponta que sobre este conjunto de estruturas relativamente autônomas se desenvolvem os processos discursivos. Assim, o termo discurso designa basicamente o fato de sempre ser preciso levar em consideração fatores externos à língua para se poder interpretar aquilo que é dito. O conceito de discurso coloca em jogo, de um lado, a língua, que pode ser estudada pela Linguística, de outro lado, o campo social, que pode ser estudado pelo viés da história e da ideologia. Nesta perspectiva, Possenti (1990, p. 48) assevera que:

[...] a diferença entre analisar língua e analisar discurso é incluir ou não as condições de produção na análise. Descrever um evento como “p”, onde “p” é uma sentença, é descrever língua; descrever um evento como “x disse que p”, onde “x” é um locutor socialmente definido e ocupando uma certa posição na sociedade e “p” é uma sentença, é analisar o discurso.

No entanto, cabe ainda a observação, ao se analisar o discurso, não se pode compreender os processos discursivos “[...] enquanto expressão de um puro pensamento, de uma pura atividade cognitiva etc., que utilizaria ‘acidentalmente’ os sistemas lingüísticos”. Pêcheux (2009 [1975]), por meio do termo processo discursivo, evidencia que a *discursividade* não pode ser comparada à noção



15-16-17
JUNHO 2021



de fala (*parole*), justamente por não se tratar de um uso individual, haja vista que todo discurso, enquanto processo discursivo, é sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas. Em outras palavras, todo processo discursivo é sempre pronunciado e sustentado por posições e lugares sobredeterminados por uma ou outra estrutura social.

Neste sentido, Pêcheux (2012 [1973], p. 214) conceitua discurso como:

[...] sequência linguística de dimensão variável, geralmente superior à frase, referida às condições que determinam a produção dessa sequência em relação a outros discursos, sendo essas condições propriedades ligadas ao lugar daquele que fala e àquele que o discurso visa, isto é, àquele a quem se dirige forma ou informalmente, e ao que é visado através do discurso.

Verifica-se, por meio desta citação, que as condições de produção de um discurso são relativas ao conjunto de descrições de propriedades do destinador (“*o lugar daquele que fala*”), do destinatário (“*àquele que o discurso visa*”) e do referente (“*ao que é visado através do discurso*”). Nesta perspectiva, observa-se que para se compreender o termo discurso, enquanto processo discursivo, e com condições de produção dadas, torna-se prudente examinar algumas propriedades dos lugares sustentados pelas representações imaginárias dos sujeitos envolvidos em situações discursivas.

Desta forma, vê-se a impossibilidade de se pensar, pelo menos no caso deste estudo, o conceito de leitura dissociado do conceito de formações imaginárias que permite compreender as posições e os lugares ocupados pelos protagonistas do discurso.

Antes de se erigir um quadro conceitual acerca do conceito de formações imaginárias, aventa-se a inevitabilidade de se discutir a distinção da natureza de dois termos colocados acima: *posição* e *lugar*. A produção de um discurso é determinada por lugares sustentados por um destinador (A) e por um destinatário (B) em relação a um referente (R). Pode-se afirmar que lugar, nas vias de ser um espaço homogêneo e previsto para ser ocupado na estrutura social, sustenta diferentes posições. No tocante, Pêcheux (2012 [1973]) conceitua estes termos, por meio de uma ilustração a respeito do discurso dos médicos na França sobre tratamentos públicos e particulares, exemplificando que expressões como “*médico hospitalar*” e “*médico de medicina particular*” são posições diferentes que podem ser tomadas a partir de um mesmo lugar social, a saber, o *lugar de médico*.



Devido ao fato de as condições de produção de um discurso corresponder sempre a determinado lugar social e suas posições no interior de uma formação social dada, e por ser todo discurso conjugado sobre as bases de discursos anteriores, verifica-se a importância de se iniciar a discussão sobre formações imaginárias pelo viés da apresentação do conceito de antecipação.

Para Pêcheux (1993 [1969], p. 77) está implicado que “[...] o orador experimente de certa maneira o lugar do ouvinte a partir de seu próprio lugar de orador”. Em linhas gerais, e de acordo com o autor, a capacidade do orador de prever, de antecipar o lugar do ouvinte na situação discursiva está marcada na composição de todo discurso. Nas palavras dele (1993 [1969], p. 77 – itálicos do autor), “[...] Esta antecipação *do que o outro vai pensar* parece constitutiva de qualquer discurso”.

Entende-se que estes jogos de antecipação são próprios das condições de produção de qualquer discurso. Neste sentido, não se pode sustentar o fato de a mensagem (na mesma linha, a mensagem publicitária) ser vista como simples transmissão de informação. Pêcheux (1993 [1969], p. 82 – itálicos do autor), ao preferir o termo discurso, a partir da crítica desenvolvida sobre o ‘esquema mecânico informacional’ da comunicação, mostra que “[...] não se trata necessariamente de uma transmissão de informação entre A e B, mas, de modo mais geral, de um ‘efeito de sentidos’ entre os pontos A e B”. Nesta perspectiva, este pesquisador enuncia os diferentes elementos estruturais que compõem as formações imaginárias que fixam os lugares em que A e B “[...] se atribuem cada um a *si* e ao *outro*, a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro”.

Desta forma, ao mostrar que A e B designam representações imaginárias (regras de projeção), Pêcheux (1993 [1969], p. 82 – itálicos do autor) assinala que “[...] existem nos mecanismos de qualquer formação social regras de projeção, que estabelecem as relações entre as *situações* (objetivamente definíveis) e as *posições* (representações dessas situações)”. A essa luz, observa-se que todo processo discursivo está submetido à existência de formações imaginárias que se encontram em jogo nos processos discursivos. Deste modo, Pêcheux (1993 [1969], p. 83) propõe um quadro conceitual com a designação de algumas expressões representativas das formações imaginárias relativas às condições de produção do discurso.

Quadro 2 – Quadro referente às Formações Imaginárias

Expressão que designa a formação imaginária	Significação da expressão	Questão implícita cuja ‘resposta’ subentende a formação imaginária correspondente
I _A (A)	Imagem do “ lugar de A para o sujeito colocado em A ”	“ <i>Quem sou eu para lhe falar assim?</i> ”
I _A (B)	Imagem do “ lugar de B para o sujeito colocado em A ”	“ <i>Quem é ele para que eu lhe fale assim?</i> ”
I _B (B)	Imagem do “ lugar de B para o sujeito colocado em B ”	“ <i>Quem sou eu para que ele me fale assim?</i> ”
I _B (A)	Imagem do “ lugar de A para o sujeito colocado em B ”	“ <i>Quem é ele para que me fale assim?</i> ”

Fonte: adaptado de Pêcheux (1993 [1969], p. 83).

Em sequência, Pêcheux (1993 [1969]) traz à cena a questão do referente enquanto elemento também pertencente às condições de produção do discurso. Nesta linha, outras duas expressões são postas, a saber:

Quadro 3 – Quadro referente à questão do Referente

Expressão que designa a formação imaginária	Significação da expressão	Questão implícita cuja ‘resposta’ subentende a formação imaginária correspondente
I _A (R)	Ponto de vista de A sobre R	“ <i>De que lhe falo assim?</i> ”
I _B (R)	Ponto de vista de B sobre R	“ <i>De que ele me fala assim?</i> ”

Fonte: adaptado de Pêcheux (1993 [1969], p. 84).

Notadamente, por meio das expressões relativas aos lugares e ao referente, enquanto instâncias das representações imaginárias, Pêcheux (1993 [1969], p. 84 – itálicos do autor) ainda indica “[...] que todo processo discursivo supunha, por parte do emissor, uma *antecipação das representações do receptor*, sobre a qual se funda a estratégia do discurso”. Em relação às estratégias do discurso, cabe mencionar também que as antecipações de *A sobre B* e de *B sobre A* devem ser sempre pensadas como que atravessadas/constituídas por aquilo que já havia sido dito antes. Assim, as antecipações na perspectiva do lugar de A são designadas pelas expressões I_A(I_B(A)), I_A(I_B(B)) e I_A(I_B(R)) – relativas às representações dos lugares de (A), de (B) e de (R) para o sujeito colocado em B; e as antecipações a partir do lugar de B pelas expressões I_B(I_A(A)),



**8º SIMPÓSIO
DE SUSTENTABILIDADE**

**15-16-17
JUNHO 2021**



$I_B(I_A(B))$ e $I_B(I_A(R))$ – respectivas aos lugares de (A), de (B) e de (R) para o sujeito colocado em A. Sob esse viés, Pêcheux (1993 [1969], p. 84 – itálicos do autor) ainda tece a observação:

Por oposição à tese “fenomenológica” que colocaria a *apreensão perceptiva* do referente, do outro e de si mesmo como *condição pré-discursiva do discurso*, supomos que a percepção é sempre atravessada pelo “já ouvido” e o “já dito”, através dos quais se constitui a substância das formações imaginárias enunciadas.

Sobre esse atravessamento constitutivo do “já ouvido” e do “já dito”, Pêcheux (1993 [1969], p. 86) ainda aponta que os elementos (as designações dos lugares de A e B) que constituem um ou outro estado dado das condições de produção “[...] não são simplesmente justapostos mas mantêm entre si relações suscetíveis de variar segundo a natureza dos elementos colocados em jogo”. A princípio, verifica-se que em um estado dado das condições de produção os lugares de A e B, e suas respectivas designações, não desenvolvem um funcionamento igualitário, com a mesma eficácia. Disto deve ser percebido que é o elemento dominante que tem a capacidade de “[...] determinar a natureza, o valor e o lugar dos outros termos”.

Acredita-se, justamente pelo fato de que todo discurso designa formações imaginárias, que as percepções e as possibilidades de leituras são sempre atravessadas pela sobredeterminação ideológica constituinte de todo processo discursivo. Nesta perspectiva, propõe-se a elaboração de uma posição pedagógica transgressora que ofereça uma formação crítica e política, não apenas sobre a natureza das funções de mecanismos linguísticos, como é o caso da coesão e da coerência na construção e na articulação entre diferentes partes do texto, mas o desenvolvimento de uma prática de ensino pautada no entendimento dos lugares e posições (e suas respectivas representações imaginárias) que podem ser ocupados pelos protagonistas do discurso.

REFERÊNCIAS

FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 45-66.

MEC – CNE/ CES 492/2001 – Diretrizes Curriculares a área de Comunicação Social e suas Habilitações. Disponível em portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf



**8º SIMPÓSIO
DE SUSTENTABILIDADE**

**15-16-17
JUNHO 2021**



PÊCHEUX, M. (1973). A Aplicação dos Conceitos da Linguística para a Melhoria das Técnicas de Análise de Conteúdo. (Tradução Carolina Rodríguez-Alcalá). In: ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso**: Michel Pêcheux. Campinas: Editora da Unicamp, 2012. (p. 203-226).

_____. (1969). Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Orgs). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. [Trad. Bethânia S. Mariani *et al.*]. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1993.

_____. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. [Trad. Eni P. Orlandi *et al.*]. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

_____; FUCHS, C. (1975). A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Orgs). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. [Trad. Bethânia S. Mariani *et al.*]. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1993. p. 163-235.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 67-84.

POSSENTI, S. Apresentando a análise do discurso. **Glotta**, São José do Rio de Preto, v.12, p.45-49, 1990.

ROJO, R. H. R. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 253-276.

SELLA, A; CORBARI, C. Expressões nominais referenciais x argumentação: uma relação importante para a formação de leitores. IN: SELLA, Aparecida; CORBARI, Clarice (Orgs.). **Discutindo o Ensino**. Cascavel, PR: Edunioeste, 2009.

_____; ROMAN, E; BUSSE, S. Seleção lexical e os dois-pontos: pistas de leitura. IN: SELLA, Aparecida; CORBARI, Clarice (Orgs.). **Discutindo o Ensino**. Cascavel, PR: Edunioeste, 2009.