

CAROLINA FERNANDES

A resistência da imagem
Uma análise discursiva dos processos de leitura e escrita de textos visuais

Porto Alegre
2013

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA: ESTUDOS DA LINGUAGEM
ESPECIALIDADE: TEORIAS DO TEXTO E DO DISCURSO
LINHA DE PESQUISA: ANÁLISES TEXTUAIS E DISCURSIVAS

A resistência da imagem
Uma análise discursiva dos processos de leitura e escrita de textos visuais

Carolina Fernandes

Dra. Maria Cristina Leandro Ferreira
orientadora

Tese de Doutorado em Teorias do Texto e do Discurso apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Porto Alegre
2013

CIP - Catalogação na Publicação

Fernandes, Carolina

A resistência da imagem: uma análise discursiva dos processos de leitura e escrita de textos visuais / Carolina Fernandes. -- 2013.

225 f.

Orientadora: Maria Cristina Leandro Ferreira.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2013.

1. Análise do discurso. 2. livro de imagens. 3. leitura. 4. escrita. 5. Arte. I. Leandro Ferreira, Maria Cristina , orient. II. Título.

*Dedico este trabalho à memória de minha querida
mãe, que, mesmo partindo cedo, pôde me agradecer
com seus valorosos ensinamentos.*

Agradecimentos

Agradeço, primeiramente, à minha orientadora, professora Maria Cristina Leandro Ferreira, por ter aceitado caminhar comigo por este lugar desconhecido do livro de imagens. Sou grata pela leitura atenta e pelos desafios de escrita que me enriqueceram tanto, pela ousadia compartilhada, pelo carinho e segurança nas orientações e reflexões.

À professora e escritora Gláucia de Souza por me apresentar ao mundo encantador da ilustração e, sobretudo, dos livros de imagens. Obrigada pela inspiração na minha prática docente, um tanto da formadora que sou hoje se fez naquele tempo de Aplicação.

Aos ilustradores, verdadeiros poetas da imagem, pela produção artística complexa e maravilhosa, pela ousadia da escrita visual, pelos sonhos representados nas páginas de livros, pelo contato trocado durante meu tateio teórico-analítico, pelo brilho nos olhos.

Às professoras que contribuíram para minha formação enquanto analista de discurso, Solange Mittmann e Freda Indursky. Agradeço pelas aulas, pelo aprendizado, pelo incentivo desde o mestrado.

Agradeço, particularmente, à Freda por minha identificação com a teoria da AD, pelo percurso inicial constituído em uma base sólida, e, sobretudo, pelo vínculo que ultrapassa a academia.

Às professoras Aracy Ernest e Nádia Neckel, por terem sido tão receptivas ao meu trabalho. Sou grata pela leitura sensível e atenta, também pelas valiosas contribuições.

À minha família, em especial, ao tio Fritz pela torcida constante, pelo carinho e incentivo. À Brendha pelo vínculo que não esmorece, pela força e alegria de viver. À Bruna por me manter sempre alerta, lembrando a importância do laço afetivo, e pelo talento no desenho que inspirou parte desta tese.

Ao meu companheiro, Edinho Carlos, meu profundo agradecimento, pelo amor que não cabe no peito, pela cumplicidade e lealdade, pelo terno amparo diário, enfim pela vida que partilhamos.

Aos meus amigos, colegas de AD, colegas de profissão, colegas de emoção, agradeço pelas discussões, pelas risadas, pela companhia, pelas inquietações compartilhadas.

Por fim, agradeço aos meus alunos, pelo aprendizado mútuo, pela inspiração, por inflamar em mim a vontade de querer estudar sempre mais.

*... que todo mundo entre então no jogo das imagens e se
proponha a jogá-lo.*

Michel Foucault

Lista de Imagens

Imagem 1: Página 15 do livro <i>A árvore do Brasil</i> , de Nelson Cruz, Ed. Petrópolis.	44
Imagem 2: Páginas 4 e 5 do livro <i>Mestre Vitalino</i> , de André Neves, Editora Paulinas.	47
Imagem 3: Páginas 12 e 13 do livro <i>Brinquedos</i> , de André Neves, Editora Mundo Mirim.	54
Imagem 4: Páginas 26 e 27 do livro <i>Brinquedos</i> , de André Neves, Editora Mundo Mirim.	55
Imagem 5: Imagem recortada de revista para compor um livro de imagens.	57
Imagem 6: Imagem recortada de jornal para compor um livro de imagens.	57
Imagem 7: Páginas 6 e 7 do livro <i>Cena de Rua</i> , de Angela Lago, Editora RHJ.	58
Imagem 8: Páginas 11 e 12 do livro <i>Modelo vivo, natureza morta</i> ; de Gonzalo Cárcamo, Editora Paulus.	61
Imagem 9: Páginas 19 e 20 do livro <i>Modelo vivo, natureza morta</i> ; de Gonzalo Cárcamo, Editora Paulus.	61
Imagem 10: Páginas 39 e 40 do livro <i>Modelo vivo, natureza morta</i> ; de Gonzalo Cárcamo, Editora Paulus.	61
Imagem 11: Páginas 4 e 5 do livro <i>Modelo vivo, natureza morta</i> ; de Gonzalo Cárcamo, Editora Paulus.	62
Imagem 12: Páginas 12 e 13 do livro <i>O Vento</i> , de Rui de Oliveira, Editora DCL.	63
Imagem 13: Páginas 10 e 11 do livro <i>O Vento</i> , de Rui de Oliveira, Editora DCL.	63
Imagem 14: Páginas 8 e 9 do livro <i>O Vento</i> , de Rui de Oliveira, Editora DCL.	64
Imagem 15: Páginas 20 e 21 do livro <i>O Vento</i> , de Rui de Oliveira, Editora DCL.	64
Imagem 16: Páginas 24 e 25 do livro <i>O Vento</i> , de Rui de Oliveira, Editora DCL.	64
Imagem 17: Páginas 10 e 11 do livro <i>O Vento</i> , de Rui de Oliveira, Editora DCL.	65
Imagem 18: <i>Bibliae pauperum</i>	80
Imagem 19: hornbooks feitos de madeira, metal e couro.	83
Imagem 20: Alice ilustrada por Jhonn Tenniel.	85
Imagem 21: <i>A Chapeuzinho Vermelho</i> ilustrada por Gustave Doré.	85
Imagem 22: Alice da animação de Walt Disney.	85
Imagem 23: <i>Chapeuzinho Vermelho</i> ilustrado por Rui de Oliveira.	86
Imagem 24: <i>Chapeuzinho Vermelho</i> ilustrado por Rui de Oliveira.	86
Imagem 25: <i>A Divina Comédia</i> ilustrada por Gustave Doré.	86
Imagem 26: <i>Dom Quixote de La Mancha</i> ilustrado por Gustave Doré.	87
Imagem 27: ilustração de Jean Ignace-Isidore Grandeville para as fábulas de La Fontaine.	89
Imagem 28: ilustração de Jean Ignace-Isidore Grandeville para as fábulas de La Fontaine.	89
Imagem 29: o hibridismo textual entre imagem e texto verbal.	90
Imagem 30: ilustração de William Blake.	90
Imagem 31: ilustração de Edward Lear.	90
Imagem 32: obra de Edward Lear.	90
Imagem 33: Sequência de imagens do livro <i>Zoom</i> , de Istvan Banyai.	92
Imagem 34: Efeito do trabalho artístico da capa e contra-capas do livro <i>Ida e Volta</i>	93
Imagem 35: Páginas 8 e 9 do livro <i>Cena de Rua</i> , de Angela Lago, Editora RHJ.	106
Imagem 36: Angela Lago mostra o efeito da dobradura no movimento das páginas. .	106

Imagem 37: Originais de ilustração expostos na exposição da <i>VII Traçando histórias</i> , em Porto Alegre, novembro de 2010. Ao fundo crianças fazem anotações sobre as obras para trabalho escolar.....	108
Imagem 38: Detalhe das pegadas que produzem o efeito de intertextualidade com a obra <i>Ida e Volta</i> , de Juarez Machado.....	108
Imagem 39: Páginas 20 e 21 da narrativa visual <i>A Bela e a fera</i> , de Rui de Oliveira, Editora FTD.....	113
Imagem 40: Páginas 8 e 9 do livro <i>Seca</i> , de André Neves, Editora Paulinas.....	114
Imagem 41: Páginas 10 e 11 do livro <i>Seca</i> , de André Neves, Editora Paulinas.....	114
Imagem 42: Páginas 12 e 13 do livro <i>Seca</i> , de André Neves, Editora Paulinas.....	114
Imagem 43: Páginas 14 e 15 do livro <i>Seca</i> , de André Neves, Editora Paulinas.....	115
Imagem 44: Páginas 14 e 15 do livro <i>Espelho</i> , de Suzy Lee, Editora Cosacnaify.....	122
Imagem 45: Páginas 20 e 21 do livro <i>Espelho</i> , de Suzy Lee, Editora Cosacnaify.....	122
Imagem 46: Páginas 22 e 23 do livro <i>Espelho</i> , de Suzy Lee, Editora Cosacnaify.....	123
Imagem 47: Páginas 24 e 25 do livro <i>Espelho</i> , de Suzy Lee, Editora Cosacnaify.....	123
Imagem 48: Páginas 44 e 45 do livro <i>Espelho</i> , de Suzy Lee, Editora Cosacnaify.....	124
Imagem 49: Páginas 46 e 47 do livro <i>Espelho</i> , de Suzy Lee, Editora Cosacnaify.....	124
Imagem 50: Página 13 do livro <i>Bruxinha Atrapalhada</i> , de Eva Furnari, Global Editora.	127
Imagem 51: Páginas 8 e 9 do livro <i>Brinquedos</i> , de André Neves, Editora Mundo Mirim.	128
Imagem 52: Páginas 12 e 13 do livro <i>Branca</i> , de Rosinha Campos, Editora Paulinas.	128
Imagem 53: Páginas 17 e 18 do livro <i>Branca</i> , de Rosinha Campos, Editora Paulinas.	129
Imagem 54: Páginas 22 e 23 do livro <i>Branca</i> , de Rosinha Campos, Editora Paulinas.	130
Imagem 55: Páginas 24 e 25 do livro <i>Branca</i> , de Rosinha Campos, Editora Paulinas.	130
Imagem 56: Página 35 do livro <i>A árvore do Brasil</i> , de Nelson Cruz, Editora Petrópolis.	135
Imagem 57: Páginas 4 e 5 do livro <i>A bruxinha atrapalhada</i> , de Eva Furnari, Global Editora.	138
Imagem 58: Páginas 10 e 11 do livro <i>A bruxinha atrapalhada</i> , de Eva Furnari, Global Editora.	138
Imagem 59: Páginas 02 e 03 do texto visual <i>As viagens de Tobey</i>	145
Imagem 60: Capa e página 03 do texto visual <i>A viagem</i>	145
Imagem 61: Capa do livro <i>A história de Juvenal e o dragão</i> da coletânea <i>Palavra Rimada com imagem</i> , de Rosinha campos.	149
Imagem 62: imagem interna do livro <i>A história de Juvenal e o dragão</i>	149
Imagem 63: Capa do livro <i>Pinóquio</i> , história de Letícia Dansa e ilustrações de Salmo Dansa.	150
Imagem 64: livro <i>Pinóquio</i> ilustrado por Salmo Dansa.	150
Imagem 65: imagens do livro <i>Casulos</i> , André Neves, 2007.	152
Imagem 66: Página 2 do livro <i>Seca</i> , de André Neves, Editora Paulinas.	152
Imagem 67: Capa do livro <i>O menino que sonhava transformar o mundo</i> , de Rogério A. Barbosa e ilustrações de Salmo Dansa.	154
Imagem 68: ilustração de Salmo Dansa a partir da técnica de <i>stencil</i>	154
Imagem 69: Páginas 20 e 21 do livro <i>Mestre Vitalino</i> , de André Neves, Editora Paulinas.....	164
Imagem 70: fotografia do muro construído para reforçar os limites entre Estados Unidos e México.	164
Imagem 71: texto visual <i>A casa dos horrores</i>	170
Imagem 72: Páginas 8 e 9, 10 e 11, 12 e 13 do livro <i>Seca</i> , de André Neves.	172

Imagem 73: Texto visual <i>A adoção sempre tem um final feliz</i>	176
Imagem 74: Páginas 20 e 21 do livro <i>Mestre Vitalino</i> , de André Neves, Editora Paulinas.....	183
Imagem 75: fronteira entre os Estados Unidos e o México.....	183
Imagem 76: Páginas 16 e 17 do livro <i>Mestre Vitalino</i> , de André Neves, Editora Paulinas.....	184
Imagem 77: Páginas 22 e 23 do livro <i>Mestre Vitalino</i> , de André Neves, Editora Paulinas.....	185
Imagem 78: Páginas 6 e 7 do livro <i>a Bela e a Fera</i> , de Rui de Oliveira, Editora FTD.	187
Imagem 79: Páginas 20 e 21 do livro <i>Cena de Rua</i> , de Angela Lago, Editora RHJ. ...	188
Imagem 80: Páginas 22 e 23 do livro <i>Cena de Rua</i> , de Angela Lago, Editora RHJ. ...	189
Imagem 81: Páginas 18 e 19 do livro <i>Cena de Rua</i> , de Angela Lago, Editora RHJ. ...	189
Imagem 82: imagens do texto visual <i>O Pensador</i>	194
Imagem 83: Páginas 01 e 02 do texto <i>O Pensador</i>	195
Imagem 84: Páginas 03 e 04 de <i>O Pensador</i>	195
Imagem 85: Página 05 de <i>O Pensador</i>	196
Imagem 86: Imagens do texto visual <i>Beleza das mulheres</i>	199
Imagem 87: Simulacro em <i>O Vento</i> , de Rui de Oliveira, Editora DCL.	201

Lista de Esquemas

Esquema 1: Relações entre os eixos sintagmático e paradigmático.....	45
Esquema 2: Esquema comunicacional de Jakobson.....	48
Esquema 3: Relação entre o interdiscurso e o intradiscurso.	53
Esquema 4: Reformulação do nó borromeano de Lacan por Leandro Ferreira (2008, p. 24).....	99
Esquema 5: Reformulação do esquema 05 com base nas cores primárias.....	102
Esquema 6: FD das artes visuais e Sujeito-ilustrador.....	109
Esquema 7: Relação da FD das artes visuais com a FD literária, formando posições-sujeito.	111
Esquema 8: Relação da FD das artes visuais com o complexo de FDs do interdiscurso.	116
Esquema 9: Síntese das posições-sujeito dentro da FD das artes visuais.....	116
Esquema 10: A autoria nos livros de imagens.....	125
Esquema 11: Esquema extraído de Fernandes (2008, p. 46).....	162
Esquema 12: Síntese das posições-sujeito que o leitor de imagem geralmente ocupa.	213
Esquema 13: diagrama completo sobre o sujeito no processo de interpretação do texto visual.....	217

Sumário

Resumo	12
Résumé	13
O DESPONTAR DOS FIOS.....	14
1 Do pedagógico ao teórico.....	17
1.1 Constituição do arquivo de pesquisa	20
1.2 A construção e o tratamento do corpus de análise	25
2 Contornando as bordas para tramar os fios.....	29
2.1 A Análise de Discurso Francesa: fogo, fumaça e cinzas	30
2.1.1 A resistência da AD no Brasil	35
3 Do pêndulo à banda: o campo teórico-metodológico da AD.....	39
3.1 Nas teias do discurso: as concepções de língua, discurso e imagem.....	41
3.1.1 Imagem: o silêncio da palavra?	59
3.2 A construção dos sentidos de escrita e leitura.....	70
3.3 A historicidade da escrita da imagem	79
3.4 Nas dobras da imagem: o sujeito	94
3.4.1 De que sujeito se fala?.....	95
3.4.2 O sujeito por trás da imagem	103
4. A autoria dos livros de imagens.....	118
4.1 A autoria nos textos visuais dos alunos.....	142
4.2 Por um novo imaginário de Texto	146
5 O processo de leitura do livro de imagem: a leitura como resistência.....	155
5.1 A memória discursiva e as redes de formulações visuais no trabalho de leitura	161
5.2 O leitor e o texto visual: uma estranha relação	165
5.2.1 Do <i>non-sens</i> ao Olhar <i>voyeur</i>	168
5.3 O sujeito-leitor na posição de autor	173
5.3.1 <i>Punctum</i> como ponto de ancoragem	180
5.3.2 <i>Punctum</i> gerando pontos cegos	186
6 A representação visual pela similitude e pelo simulacro	191
6.1 A reversibilidade do simulacro	202
7 O processo interpretativo do livro de imagens: entre o ver, o ler e o olhar.....	205
O AMARRAR (E SOLTAR) DOS FIOS.....	215
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	219

Resumo

O presente trabalho investiga o funcionamento do processo discursivo de interpretação da imagem em sequência a partir dos gestos de leitura e de escrita. O *corpus* principal de análise reúne onze livros de imagens de ilustradores consagrados, textos visuais produzidos por estudantes, além de textos verbais que materializam a interpretação dessas produções textuais. As análises foram sustentadas teoricamente pela Análise do Discurso pecheutiana (doravante AD) e sua interlocução com o campo das Artes Visuais e da Literatura, o que permitiu a construção de um dispositivo teórico-analítico específico para a materialidade em estudo. Partindo da concepção de discurso como efeito de sentido entre interlocutores, é possível compreender a imagem como materialidade discursiva, assim histórica e ideológica, e considerar a particularidade do seu funcionamento. A preocupação central dessa investigação está no modo como os diferentes sujeitos leem textos visuais, produzindo gestos de olhar singulares e, assim, diferentes gestos de interpretação. Para isso, foi preciso iniciar a reflexão com uma revisão dos conceitos de linguagem, imagem, leitura, escrita, sujeito, autor e texto. Esses conceitos foram explorados na sua historicidade conforme a linguagem verbal e reconfigurados de acordo com as análises dos livros de imagens. Dessa forma, a tese reformula a noção de autoria com relação à linguagem visual e sua implicação no conceito de texto, o que permite prever o efeito de abertura ao lado do de fechamento como possibilidades de organização da dispersão discursiva. A tese apresenta ainda a noção de escrita como resultante do processo criativo e do processo discursivo, e mostra como sua constituição afeta a leitura do texto visual. Através do dispositivo elaborado na tese, foi possível compreender de que modo o sujeito-leitor interpreta imagens em sequência, produzindo um efeito narrativo. Também foi possível entender o que ocorre com o sujeito que suspende o gesto de interpretação devido à sua constituição ideológica e sua relação com o objeto que lê. A partir das análises, foram constadas diferenças significativas entre os processos discursivos de ler, interpretar, compreender, ver e olhar. Dessa forma, a pesquisa contribuiu para o estudo da imagem enquanto materialidade discursiva, e ainda, enquanto texto visual, assinalando suas especificidades. Além disso, a tese contribuiu para a reflexão sobre o ensino de leitura e escrita, para descentralizar seu foco na linguagem verbal e promover novas formas de significação como práticas sociais de materialização do discurso.

Palavras-chaves: Leitura. Escrita. Livro de imagem. Análise do Discurso. Texto. Autoria.

Résumé

Le présent travail examine le fonctionnement du processus discursif d'interprétation des images en séquence à partir des gestes de lecture et d'écriture. Le *corpus* principal d'analyse rassemble onze livres d'images produits par illustrateurs consacrés, de textes visuels produits par des élèves et de textes verbaux qui matérialisent l'interprétation des productions textuelles. Les analyses furent soutenues théoriquement par l'Analyse du Discours pecheutienne et son interlocution avec les champs des Arts Visuels et de Littérature, ce qui a permis la construction d'un dispositif théorique et analytique spécifique à la matière étudiée. En partant de la conception de discours comme effet de sens entre les interlocuteurs, il est possible de comprendre l'image comme matérialité discursive, ainsi historique et idéologique, et considérer la particularité de son fonctionnement. Le but premier de cette recherche est de examiner la façon dont différents sujets lisent des textes visuels, en produisant des gestes singuliers du regard et, ainsi, des différents gestes d'interprétation. Pour cela, il nous aura fallu d'abord réfléchir sur une révision des concepts de langage, d'images, de lectures, d'écritures, de sujets, d'auteurs et de textes. Ces concepts ont été explorés dans son historicité selon le langage verbal et reconfigurés d'après l'analyse des livres d'images. Ainsi, la thèse reformule la notion d'auteur à propos du langage visuel et de son implication sur le concept de texte, ce qui permet de considérer son effet d'ouverture à côté de son effet de clôture comme possibilités d'organisation de la dispersion discursive. La thèse présente encore la notion d'écriture comme résultant du processus créatif et du processus discursif, et elle démontre comment sa constitution affecte la lecture du texte visuel. À travers le dispositif mis au point dans cette thèse, il fût possible de comprendre comment le sujet-lecteur interprète les images en séquence, en produisant un effet narratif. Il fût également possible de comprendre les répercussions sur le sujet qui suspend le geste d'interprétation en raison de sa constitution idéologique et de sa relation avec l'objet qu'il lit. À partir de ces analyses, des différences significatives furent trouvées entre les processus discursifs de lire, d'interpréter, de comprendre, de voir et de regarder. Ainsi, cette recherche a contribué à l'étude de l'image en tant que matérialité discursive, et surtout, en tant que texte visuel, mettant en évidence ses spécificités. En outre, la thèse contribue au débat sur l'enseignement de la lecture et de l'écriture, décentralise l'accent sur le langage verbal et promeut des formes de sens comme nouvelles pratiques sociales de matérialisation du discours.

Mots-clés: Lecture. Écriture. Livre d'images. Analyse du discours. Texte. Auteur.

O DESPONTAR DOS FIOS

Não é de hoje que a imagem é a linguagem em evidência nas mídias, no campo da informação, comunicação e expressão artística. Somos consumidores de imagens: imagens fixas, móveis, voláteis, memoráveis. Expressões como “leitura de imagem” e “sintaxe visual” tornaram-se jargão comum no meio científico. Há um desejo de apreender a imagem, capturá-la por meio de descrições e classificações em categorias que fixam o olhar, congelam a visão, tirando do significante visual seu efeito mais peculiar: sua *singularidade*.

Esta tese vem propor justamente um olhar outro para a imagem, um olhar sob a ótica da Análise do Discurso, que vai considerá-la *materialidade discursiva*, passível de jogo, de desvios e mesmo de equívoco. Estando ainda em construção, na Análise do Discurso, um consistente dispositivo de análise da materialidade significativa visual, também é do intuito deste trabalho desenvolver um lugar de observação para essa materialidade, especificamente para o *livro de imagens*. Sendo um livro, é pertinente observar como se constrói sua autoria e ainda como funciona o jogo com a sucessão de imagens que altera o campo da visão do estático ao móvel no decorrer de suas páginas.

Tomando como unidade de análise o livro de imagens, acabo entrando no campo do saber das Artes (sobretudo as artes visuais). A articulação com esse campo se faz necessária pela especificidade da materialidade em questão que não é apenas discursiva, mas também artística. A articulação sutil entre a Análise do discurso e o campo dos saberes sensíveis demanda um percurso singular de estudo que possibilita a reflexão sobre *o processo discurso de interpretação* do livro escrito apenas por imagens. Para compreender o modo de interpretação do texto visual, parto de dois gestos de produção de sentidos: a *escrita* e a *leitura*. É esse o viés que permite a composição do dispositivo teórico-analítico desta tese.

A tese está composta por sete capítulos, sendo o primeiro, *Do pedagógico ao teórico*, a apresentação do objeto de estudo, onde se explicita o modo de constituição do arquivo da pesquisa, são estabelecidas as particularidades do objeto em investigação e seu modo de tratamento nas análises articuladas à teoria.

Já o segundo capítulo, *Contornando as bordas para tramar os fios*, contextualiza o campo epistemológico da Análise do Discurso (doravante AD), apontando seu

desenvolvimento na França e no Brasil. O terceiro capítulo, *Do pêndulo à banda: o campo teórico-metodológico da AD*, é mais extenso porque integra a constituição do dispositivo teórico-analítico, tece relações entre os conceitos da AD e suas reformulações em virtude da materialidade em análise. Nesta tese, análise e teoria se articulam de modo que uma se desenvolve a partir da outra. Sendo assim, não é objetivo deste trabalho fazer a análise detalhada de cada texto visual, mas explorar os pontos mais significativos dos processos de interpretação dessas produções, o que implica diretamente a constituição do quadro teórico. É neste capítulo também que se constitui a historicidade do livro de imagens e de sua discursividade, mostrando que o lugar discursivo da ilustração onde se produz o livro visual se forma dentro dos domínios das Artes Visuais e toca igualmente a discursividade literária, causando um sujeito-autor dividido entre duas posições-sujeito: a de artista visual e a de escritor.

A influência dessa divisão do sujeito na autoria dos livros de imagens é estudada e analisada no capítulo 4, *A autoria dos livros de imagens*, onde é possível repensar a noção de autor conforme a especificidade de composição do texto visual. Também neste capítulo, em uma seção a parte, discuto a produção da autoria no contexto escolar, problematizando-a a partir dos textos visuais produzidos pelos alunos do Ensino Fundamental. Além disso, a questão da autoria interfere na própria concepção de texto, que é rediscutida e reelaborada na seção *Por um novo imaginário de texto*.

Os processos de teorização e análise dos gestos interpretativos de textos visuais efetuados por alunos do Ensino Fundamental são mais detidamente tratados nos capítulos 5 e 6. No capítulo 5, *O processo de leitura do livro de imagem: a leitura como resistência*, busco refletir de que modo a textualidade do livro de imagens afeta seu processo de leitura, construindo a relação entre discurso e estética no texto de fruição. Já o capítulo 6, *A similitude e o simulacro na produção de sentidos*, é onde me detenho mais na análise das produções textuais escolares, perseguindo o modo de funcionamento da representação visual enquanto processo discursivo.

O último capítulo parte das análises para revisitar os conceitos de interpretação, compreensão, visão e olhar em torno da reflexão sobre o processo discursivo de interpretação do livro de imagens. Esse capítulo encerra a discussão (pelo menos neste corpo textual) acerca da análise do visual e a investigação teórica, propondo um novo dispositivo teórico-analítico para os processos interpretativos da materialidade significativa visual que distingue os atos de ver e olhar, articulando-os aos conceitos de interpretação, leitura e compreensão em uma ótica discursiva.

Por fim, examino as contribuições da pesquisa e finalizo as considerações sobre as análises com o propósito de traçar um percurso de reflexão que não se esgote neste trabalho, mas que abra caminhos para trabalhos posteriores que venham a agregar discursividades a essa memória discursiva sobre os livros de imagens já em circulação.

1 Do pedagógico ao teórico

A incursão pelos livros de imagem começou quando lecionava a disciplina de Língua Portuguesa no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Nessa instituição, tive o primeiro contato com os livros aqui investigados por meio da professora e escritora de histórias infanto-juvenis Gláucia de Souza. Gláucia conhecia vários ilustradores e autores de livros infantis e me disponibilizou sua coleção de livros de imagens para trabalhar nas aulas de leitura e produção textual com a sétima série (oitavo ano). Por meio dessa coleção conheci alguns trabalhos de Angela Lago, André Neves, Eva Furnari, Graça Lima, Nelson Cruz, Rui de Oliveira, entre outros, até mesmo o primeiro livro-imagem do país, *Ida e volta* de Juarez Machado. Todos os autores daquela coleção eram artistas visuais premiados, e algumas obras continham o selo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) como livro altamente recomendável.

No total eram 15 exemplares, e eu os utilizei da seguinte forma: primeiro os alunos, em duplas, leram o livro, compartilhando suas impressões; num segundo momento, eles apresentaram oralmente o livro para a turma, contando a história que eles haviam interpretado; depois pedi que cada um, individualmente, registrasse sua leitura em linguagem verbal como atividade de produção textual. Ao ler as interpretações, percebi que muitos, mesmo que tivessem discutido o enredo com o colega, construíram uma narrativa diferente. Ou mesmo, deram à leitura um rumo totalmente inesperado, um desvio tão inusitado que transformava o livro inteiramente. O que há na imagem que a faz perturbar os sentidos? Dar rumos tão distintos a cada leitura? É possível dar efeito de unidade em uma narrativa visual? O leitor pode ser considerado autor do texto que lê?

O trabalho com a imagem me instigou a propor que eles próprios produzissem seus livros de imagens. A proposta agradou, pois os alunos puderam criar com recortes de jornais e revistas, cola, papel e lápis de cor, seus próprios livros e se colocar como autores de uma história criativa que, afinal de contas, não necessitava dos conhecimentos sobre gramática e ortografia estudados cotidianamente. Para complementar essa produção, solicitei que fizessem o mesmo com os livros dos autores consagrados, registrassem a leitura em um papel. No início, houve hesitação: “Ah! Tem que escrever!”, mas argumentando que eu não sabia que trajeto narrativo eles haviam

dados para as sequências de imagens criadas se eles não registrassem suas interpretações, eles se sentiram à vontade em escrever com palavras. Também, nessa atividade, eles executaram a primeira parte em duplas, a produção do livro, e a segunda parte, individualmente, o registro da história em linguagem verbal. Novamente, veio a surpresa. Ainda que tivessem escolhido as imagens de revistas ou desenhado em conjunto, cada aluno escreveu a sua história do seu jeito, alguns até produziram enredos diferentes para a mesma sequência de imagens. O esperado não era mais a leitura similar, mas o desvio. Então, continuei o trabalho dando mais um trajeto aos livros produzidos pelos alunos. Estes deveriam circular pela turma para serem lidos por outros colegas. Como já esperava pela leitura desviante, aí o semelhante é que me chamou a atenção: o que faz com que uma sequência de imagens seja interpretada de modo semelhante por diferentes leitores? Como se direciona o sentido em um livro sem palavras? E, afinal, como funcionam os processos de leitura e de escrita do texto visual? Os alunos adoraram ler as produções dos colegas e compartilhar as suas. Sentiram-se autores de fato e queriam até intervir para dizer que a história não era contada da forma “certa”. Ao final, todos demonstraram ter percebido que não há um sentido único na leitura de imagens, que cada leitor pode dar um rumo diferente à narrativa. E ficaram satisfeitos por se sentirem mais à vontade para criar e interpretar do que na leitura de um texto verbal.

O resultado do trabalho em sala de aula foi tão surpreendente e os questionamentos foram tantos que foi inevitável o surgimento de uma pesquisa a respeito. Já havia me aventurado na análise da imagem durante a pesquisa de mestrado, na qual analisei capas de revista, o que me permitiu entender a articulação entre imagem e palavra no texto-capa e esboçar um caminho de análise da materialidade imagética. Filiada à Análise de Discurso de linha Francesa, busquei atingir o processo discursivo em investigação no momento, ancorando a interpretação da imagem à interpretação da linguagem verbal. Somente com os livros de imagens pude desprender-me da emergência do verbal e estabelecer um dispositivo teórico-analítico que abrangesse as especificidades dessa materialidade.

O enfoque na materialidade também diz respeito a um modo de investigação em evidência na Análise do Discurso na qual se inscreve este trabalho. Por meio das recentes análises desenvolvidas e apresentadas em eventos ou simpósios que tratam especificamente da imagem, percebe-se a importância do visual na produção de

sentidos. A categoria “materialidade”, seja verbal ou não-verbal, passa a ser vista não apenas como suporte do discurso, mas como parte integrante do processo discursivo.

Na AD desenvolvida no Brasil, a iniciativa de se considerar a imagem objeto de análise veio de Tânia Clemente de Souza (2001) que pensou a imagem na relação com a memória discursiva, mostrando que a língua não é a única possibilidade de materialização do discurso. Considerando a imagem materialidade discursiva, Eni Orlandi passou a analisar o discurso através de pichações, corpo tatuado, corpo dançante, e outros objetos de análise de que se ocupou o Laboratório de Estudos Urbanos (LABEURB) na Unicamp.

Na UFRGS, a discursividade da imagem foi tema de vários estudos entre os quais destaco o de Priscilla Simões (2007), no qual fez ressoar o trabalho de Souza (2001) e ampliar a discussão sobre *as redes de saber* (ou *redes de significação, redes discursivas de sentidos*) em sua relação com a materialidade imagética ao analisar a interpretação de um recorte fílmico acerca do tema “trabalho”. Em estudo anterior de minha autoria (Fernandes, 2008), iniciei as análises sobre o discurso posto em imagem analisando capas de revista, texto cuja confluência de duas linguagens, a verbal e a visual, fez-me chegar ao conceito de *gestualidade* que explica o modo diferenciado das materialidades significarem e ao conceito de *reescrita* da imagem que aponta para a repetição do discurso no âmbito visual. Esses dois últimos estudos foram orientados por Freda Indursky que mostra a partir da análise de obras de arte (Indursky, 2011a, 2011b) o funcionamento do processo interpretativo da imagem considerando os conceitos de *memória discursiva* e de *redes discursiva de saberes*. Ainda analisando o discurso da arte, há Nádia Neckel (2010) e Luciene Campos (2010). Neckel (ibidem) lança o olhar da imagem enquanto texto e formula os conceitos de *tejidura* e *tessitura*, relacionando aos conceitos já conhecidos de interdiscurso e intradiscurso. Já Campos (ibidem) faz uma interlocução da AD com a arte e a psicanálise e, ao analisar a arte contemporânea, chega ao conceito de *real da imagem*.

Há outros analistas, como Solange Mittmann (2011) e Suzy Laggazi-Rogriguez (2011), que analisam o discurso midiático materializado em imagens fixas de revistas ou jornais ou as imagens móveis de documentários ou filmes. Entre tantos outros analistas de discurso instigados com a pluralidade de sentidos materializados no significante visual, destaco, por fim, o estudo de Quevedo (2012), na UCPel, que aplica de forma consistente os conceitos da AD em diversos gêneros de imagens, como a midiática e a artística, provando que as ferramentas teóricas da Análise de discurso de

linha francesa dão suporte à análise do significante visual em suas diversas textualidades.

Esses trabalhos compõem a historicidade da análise de imagem em AD e acabam de um modo ou de outro ressoando nesta pesquisa como parte de uma conjuntura teórica. Considerando esse contexto, para abranger ao máximo as particularidades da materialidade discursiva, é preciso estar aberto a outros campos de saber, promovendo articulações ou mesmo rearranjos teóricos e metodológicos. É nesse sentido que, para sustentar a análise da imagem em sequência como é apresentada no livro de imagens, dialogam com a Análise do Discurso, neste trabalho, as Artes Visuais, os estudos sobre Ilustração e a Literatura. Esses campos do saber auxiliam a construção do arcabouço teórico-analítico utilizado, ao mesmo tempo em que deslocam, conceitos e fazem emergir outros novos dentro do próprio quadro epistemológico da Análise do Discurso.

É nesse movimento de vai e vem entre teoria e prática de análise que se desenvolve esta tese, despontando os fios de cada teoria, reforçando as pontas com a base teórica e traçando os pontos para formar um tecido, aparentemente homogêneo, que indica um caminho para a compreensão do funcionamento da interpretação dos livros de imagens. Por isso, não separo teoria e análise, ambos estão imbricados no desenvolver do texto. A seguir, explico como a pesquisa foi elaborada tendo por base essa conjuntura social e teórica em que se projeta.

1.1 Constituição do arquivo de pesquisa

A noção de *arquivo* em AD é abordada, brevemente, por Pêcheux (1994, p. 57) que a define no seu sentido amplo como um “campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão”. A partir desse conceito, entendo que, antes de se investigar determinado processo discursivo, é preciso pesquisar sobre o assunto que o envolve para esboçar o universo onde se constitui o discurso e, assim, compreender melhor seu funcionamento. No entanto, não basta reunir documentos, pois como observam Guilhaumou e Maldidier (2010, p. 162), o arquivo não é apenas um conjunto de documentos de onde se retiram as referências, mas “permite uma leitura que traz à tona dispositivos e configurações significantes”.

Além disso, os autores (ibidem) salientam que o arquivo nunca está dado *a priori*, ele é construído ao longo da pesquisa, conforme a necessidade da análise e constitui um *cotexto* para o objeto de análise. Co-texto, segundo Guilhaumou e Maldidier (ibidem, p. 167), trata-se do “conjunto de enunciados que determinam a visualização mais ampla do tema estudado”, o que possibilita o acesso ao funcionamento do processo discursivo.

Para analisar os processos de leitura e escrita de livros de imagens, primeiramente, foi necessário selecionar os livros que seriam lidos. A tarefa não foi nada fácil, pois o mercado editorial lança constantemente novos livros de grande qualidade artística e literária. Então alguns critérios tiveram de ser determinantes para essa escolha. Foram escolhidos livros de autores já premiados na categoria de melhor ilustrador ou de melhor livro de imagens. Filtrando a lista dos premiados, optei por aqueles com os quais já havia trabalhado no âmbito escolar e me despertado o interesse, assim como livros recomendados pelos ilustradores com os quais tive contato. A participação nas duas edições do evento *Traçando Histórias*, realizado paralelamente à Feira do Livro de Porto Alegre, em 2008 e 2010, foi importante para conhecer melhor o universo discursivo da Arte da Ilustração, conhecer os autores renomados e suas inspirações, além de dar-me um horizonte sobre a historicidade da escrita por imagens.

Dessa forma, o arquivo de pesquisa foi composto pelas seguintes livros visuais:

1. A *Bruixinha Atrapalhada*, de Eva Furnari, Global Editora, 2ª ed., 1984 – teve sua primeira edição em 1982, sendo o primeiro livro de imagens a receber o prêmio da FNLIJ¹ de melhor livro de imagens. A ilustradora e escritora Eva Furnari recebeu mais outros prêmios da mesma fundação em outras categorias nos anos de 1983, 1990, 2005 e 2006². A autora ainda recebeu o Prêmio Jabuti de “Melhor Ilustração” pela obra *Trucks*, sete láureas concedidas pela FNLIJ e o Prêmio APCA pelo conjunto de sua obra³.

2. A *Bela e a Fera*, de Rui de Oliveira, Editora FTD, 1994 – Essa releitura imagética do conto clássico “A Bela e a Fera” recebeu os seguintes prêmios: Prêmio Luis Jardim, na categoria “Melhor livro de imagem”, em 1994, pela FNLIJ, e Prêmio Jabuti, em 1995, na categoria “Melhor Ilustração”. Rui de Oliveira ainda escreveu por imagem outros clássicos como *Chapeuzinho Vermelho* e *A Tempestade* de William

¹ Fundação Nacional do Livro Infante-Juvenil.

² As informações sobre as premiações dessa fundação foram retiradas do site: <http://www.fnlij.org.br/imagens/primeira%20pagina/Todos%20premiados.pdf>.

³ Informações retiradas do site: <http://caracol.imaginario.com/autografos/evafurnari/index.html>.

Shakespeare. Nas palavras do ilustrador Salmo Dansa, Rui é “o pai de todos os ilustradores do Brasil”, tamanha qualidade artística de suas obras.

3. *Cena de Rua*, de Angela Lago, Editora RHJ, 1994 – Dez vezes vencedora do Prêmio Jabuti, na categoria Livro Infantil⁴, Angela Lago é uma colecionadora de prêmios, recebendo um a cada ano desde 1980. *Cena de Rua* é seu livro mais famoso. Dentre as premiações que essa obra recebeu estão: *O melhor livro sem texto APCA* (Associação Paulista de Críticos de Artes), Prêmio APCA na Categoria *Livro sem texto, Setor de Literatura Infantil*, ambos em 1994, e no mesmo ano e no seguinte ela ainda recebeu mais dois prêmios pelo conjunto de sua obra. Traduzido em Francês, Espanhol e Inglês, *Cena de rua* obteve reconhecimento internacional, passando a integrar a antologia “The Best Picture books of world” de Abhram Press, de Nova York.

4. *Modelo Vivo, Natureza Morta*; de Gonzalo Cárcamo, Editora Paulus, 2000 – Chileno radicado no Brasil desde 1976, Gonzalo Cárcamo é ilustrador, cartunista e artista visual com longa experiência na técnica da aquarela⁵. Já ganhou alguns prêmios por seu trabalho, entre eles os de melhor caricatura nos salões internacionais de Humor do Piauí (1987) e Piracicaba (1988) e o de “Melhor Ilustração de livro infantil” pela FNLIJ em 2001, 2004, 2005 e 2007 pelo livro de imagens *Thapa Kunturi: ninho do condor*. *Modelo vivo, Natureza morta* é uma obra intrigante, pois agrega imagens paralelas às da narrativa visual que clamam pela análise.

5. *Seca*, de André Neves, Editora Paulinas, 2ª ed., 2001 – Essa obra imagética que retrata o sertão nordestino foi consagrada com Prêmio Luis Jardim, na categoria “Melhor livro de imagem”, pela FNLIJ, em 2002, o que rendeu-lhe a menção honrosa de “altamente recomendável” pela FNDE. *Seca* é um livro que surpreende por sua criação artística e por seus efeitos de sentido. Durante a pesquisa, não houve um leitor dessa obra que tivesse lido-a sem certo estranhamento. Certamente, o sucesso da obra contribuiu para seu aperfeiçoamento artístico e reconhecimento internacional.

6. *Espelho*, de Suzy Lee, Editora COSACNAIFY, 2003 – Traduzido em cinco idiomas, *Espelho* é o livro-imagem da artista coreana Suzy Lee que abriu caminho para a repercussão internacional de seu livro posterior *Onda*, pelo qual recebeu vários prêmios, dentre eles: *Melhor Livro do Ano* na categoria Álbum Ilustrado Infantil, pela Publishers Weekly, e *Melhor Livro Ilustrado* pela The New York Times, ambos

⁴ A respeito de suas premiações ver: <http://www.angela-lago.net.br/premiacoes>.

⁵ Informações retiradas dos sites: <http://www.carcamo.com.br/biografia.htm> e <http://gcarcamo.sites.uol.com.br/biografia.html>.

prêmios recebidos em 2008; e em 2010, recebeu a mesma premiação por *Sombra*. Esses três livros-imagens, juntos, formam uma trilogia. Optei por *Espelho* por sua temática explorar a relação entre real e imaginário.

7. Branca, de Rosinha Campos, Editora Paulinas, 2004 – Este é o primeiro livro de imagens produzido pela ilustradora Rosinha Campos. *Branca* recebeu o selo "Altamente recomendável", na categoria Imagem, pela FNLIJ e mais dois prêmios na categoria de "Melhor Ilustração", um em 2005, pelo livro *Lampião e Maria Bonita, o rei e a rainha do cangaço*, e, em 2011, pela coleção *Palavra rimada com imagem*, composta por três títulos: *A história da princesa do Reino da Pedra Fina*, *A história de Juvenal e o dragão* e *A história da garça encantada da Projeto*. Rosinha recebeu reconhecimento por sua obra *De alfaias a zabumbas*, lançado em 2007, ano em que ela foi convidada para participar da Bienal de Ilustração da Bratislava (Eslováquia).

8. O Vento, de Rui de Oliveira, Editora DCL, 2007 – Este livro surpreende pela sutileza da criação estética que permite o leitor fazer com ele tanto poesia quanto narrativa. Professor há 25 anos no curso de Desenho Industrial da Escola de Belas Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro, o artista visual coleciona 18 prêmios ganhos no país e exterior⁶.

9. Mestre Vitalino, de André Neves, Editora Paulinas, 4ª ed., 2008 – O livro faz parte da coletânea *Nordestinamente*, juntamente com o premiado *Seca*, e surpreendeu, durante a pesquisa, pelas leituras que suscitou. A obra é uma homenagem ao ceramista pernambucano Mestre Vitalino, entretanto as condições de produção de suas leituras a tornam uma narrativa diferente a cada olhar.

10. Brinquedos, de André Neves, Editora Mundo Mirim, 2009 – André Neves recebeu vários prêmios ao longo de sua carreira e até reconhecimento internacional: em 2002, seu trabalho com o livro "Sebastiana e Severina" foi selecionado para a mostra itinerante "XX Mostra Internazionale d' Illustrazione per l'infanzia Stepan Zavrel" na Itália. É um artista visual que não para de inovar em sua criação artística e literária. *Brinquedos* é mais um dos trabalhos encantadores que despertaram a atenção dos leitores durante a pesquisa.

11. A Árvore do Brasil, de Nelson Cruz, Editora Peirópolis, 2010 – Na época de finalização da escolha dos livros, esta era a mais recente produção do ilustrador-

⁶ Informações retiradas do site: <http://www.ruideoliveira.com.br/site.php?lang=br&swf=bio>.

escritor e resulta de uma pesquisa visual e histórica de uma árvore localizada na via 240, trecho entre Santa Luzia-Belo Horizonte. Nelson Cruz fez mais de 40 exposições entre mostras individuais, coletivas e participações em salões de arte. Foi premiado por suas ilustrações e livros de imagens em 1997, 2002 (recebeu dois prêmios, um na categoria “Ilustrador” e outro na categoria “ilustração hors-concours”), 2004, 2005, 2009 e 2010 (Prêmio Jabuti de Melhor Livro Infantil por *Os Herdeiros do Lobo*). Em 2002, foi indicado ao Prêmio Hans Christian Andersen de ilustração e, em 2004, foi indicado para a Lista de Honra do IBBY, “International Board on Books for Young People”, da Suíça, pelo conjunto do seu trabalho de ilustração. O mais recente prêmio recebeu em 2011, “Prêmio Biblioteca Nacional de Melhor Livro Infantil ou Juvenil Glória Pondé”, pela obra visual *Alice no Telhado*, onde inova com a composição de inusitadas texturas.

Como um modo de reproduzir as atividades que motivaram a pesquisa, esses livros foram levados a três escolas públicas da região metropolitana de Porto Alegre para serem lidos por alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. Assim, foram obtidos textos verbais com o registro da interpretação desses leitores. Esses textos são acessados com o intuito de atingirmos o processo de interpretação dos livros e compreender o funcionamento discursivo do livro-imagem.

Além disso, num segundo momento, foi solicitado aos mesmos alunos, leitores dos livros, que produzissem seus próprios livros de imagens e escrevessem sobre eles. A intenção era saber como um sujeito sem formação artística manipulava imagens para elaborar um efeito narrativo. Essas produções são mobilizadas quando tratamos do processo de escrita de narrativas visuais e nos auxiliam a compreender a relação do sujeito com a materialidade visual.

Tal qual feito no Colégio de Aplicação/UFRGS, as produções dos alunos circularam pela sala de aula de mais duas escolas da região metropolitana, e suas leituras foram registradas em texto verbal para que tivesse acesso às interpretações. Todo esse material coletado na escola compõe o arquivo de pesquisa que é, hora ou outra, acessado em busca de sequências discursivas que possam compor o *corpus de análise*. Além desse material coletado, no decorrer da pesquisa, foram coletadas produções visuais, em meio virtual e impresso, de outros livros-imagens, de outros artistas visuais e outras ilustrações, além de depoimentos dos escritores-ilustradores envolvidos na pesquisa, com o objetivo de investigar a historicidade da escrita por

imagens e buscar compreender melhor seu funcionamento e sua implicação no processo de leitura/interpretação.

Em síntese, o arquivo de pesquisa está composto por:

- 11 livros de imagens de autores consagrados;
- Textos verbais que registram a interpretação desses livros por leitores dos anos finais do Ensino Fundamental;
- Livros de imagens produzidos pelos mesmos alunos;
- Registro verbal da interpretação dos alunos-autores dos livros produzidos em sala de aula;
- Registro verbal da leitura dos alunos sobre os livros dos colegas;
- Imagens dos primeiros livros feitos para criança e dos primeiros livros de imagens;
- Imagens produzidas por artistas visuais famosos que influenciaram a produção atual;
- Depoimento de ilustradores produtores de livros-imagens.

A partir desse material coletado foi possível empreender análises prévias que possibilitaram a elaboração de um dispositivo teórico-analítico que estabelece os conceitos necessários à análise do funcionamento do processo interpretativo do livro de imagens. A seguir, explicito de que modo é manejado o arquivo de pesquisa na construção do *corpus de análise*.

1.2 A construção e o tratamento do corpus de análise

Ao adotar a perspectiva da Análise do Discurso como suporte teórico principal, faz-se necessário assumir um posicionamento quanto à metodologia científica que é anti-positivista e rejeita todo e qualquer modelo de análise. Ao contrário do pensamento positivista que julga a elaboração de um “Modelo” generalizante para o estudo da imagem que possa servir à análise de qualquer outro material, a AD trata cada análise discursiva em sua particularidade, buscando nas especificidades de seu objeto de investigação os conceitos que possam responder às inquietações do analista.

Não é objetivo da AD descrever exhaustivamente seu objeto como afirmaram Guilhaumou e Maldidier (1994, p. 170) “não é na descrição sistemática do corpus que a análise do discurso, tal como se mostra historicamente, constrói suas provas”. Assim, “as provas”, ou a consistência do gesto interpretativo do analista, não são produtos de “quantificações”, mas da *teorização* sobre o objeto de estudo. Para isso, desenvolvem-se dispositivos de análise construídos por conceitos do escopo teórico da AD ou da articulação com outros campos que fornecem os subsídios necessários para o tratamento do *corpus* discursivo. Já a análise do objeto não é feita com base em *dados*, coletados quantitativamente, mas por *fatos de linguagem*, como considera Orlandi (1996). Considerar “fatos” e não “dados” permite ao analista levar em conta a linguagem e sua relação com a exterioridade, a história que a constitui, ou seja, é olhar para a língua enquanto materialidade discursiva. Da mesma forma, pensa-se a materialidade visual: não se pode tomá-la isolada de sua exterioridade. Por isso, não é do interesse desta pesquisa descrever o funcionamento de todos os livros de imagens já produzidos, ou mesmo, de todas as leituras feitas dos livros selecionados.

O trabalho do analista é, assim, o de “delimitar uma porção de linguagem e de exterioridade” (INDUSKY, 1997) que represente o processo discursivo em estudo. Essa ação corresponde ao ato de *recortar sequências discursivas*. Sobre o ato do recorte, diz Orlandi (1986, p.121) ser um deslocamento da operação de descrição que segmenta textos: “o recorte é uma unidade discursiva que se constitui de fragmentos correlacionados de linguagem-e-situação”. E observa ainda que este varia conforme “os diferentes tipos de discurso, segundo a configuração das condições de produção e se faz de acordo com o objetivo da análise” (ibdem). Dessa forma, o recorte dessas porções de linguagem e exterioridade, ou seja, de sequências discursivas, não é automático e previsível, visto que resulta de uma construção teórica, ou melhor, de uma articulação entre a teoria e os objetivos da análise.

Por meio do trabalho de recorte, foram obtidas sequências discursivas (SD), que representam o processo discursivo de interpretação do livro de imagens, logo, dispensam descrições exaustivas. Sendo assim, nesta pesquisa, recortei sequências discursivas dos livros de imagens e dos textos sobre esses livros - SDs visuais e SDs verbais - que representam o processo discursivo de escrita e leitura de imagens em sequência. As sequências visuais são compostas de uma ou mais imagens de acordo com a “porção de imagem-exterioridade” que se queira recortar. Dessa forma, o trabalho já realiza um deslocamento teórico com relação aos fundamentos da AD, visto

que, para Courtine (1981, p. 25), as sequências discursivas eram “sequências orais ou escritas de dimensão superior à frase”⁷.

Enfim, o trabalho de recorte é o que permite, na AD, constituir o *corpus* específico de análise, ou seja, o *corpus discursivo*, que agrupa as sequências recortadas considerando suas condições de produção. Analistas do discurso como Courtine (ibidem) e Mazière (2007) salientam que o *corpus discursivo* não é dado *a priori*, não se encontra pronto esperando para ser “coletado”. Ele deve ser construído pelo analista segundo “as hipóteses que emite durante a definição dos objetos da pesquisa”⁸, ou ainda, o corpus é constituído de modo que responda às questões interpostas pelo gesto interpretativo-analítico. As questões que nortearam a delimitação do *corpus* de análise foram as seguintes:

a) Como funciona a leitura de imagens em sequência? Que recursos visuais são pertinentes para a produção do efeito-leitor e quais permitem o seu desvio?

b) Quanto ao processo de escrita do livro de imagem, é característica desse material textual a produção de efeitos de abertura além dos de fechamento?

c) Como se constitui a autoria em textos visuais, quais recursos a função-autor mobiliza para tentar direcionar o olhar do leitor e sua interpretação?

d) De que modo as condições de produção da escrita por imagens implica no processo de leitura e interpretação da imagem?

Esses questionamentos resultam das hipóteses que lancei logo após a primeira atividade pedagógica com os livros de imagens que conheci por meio da escritora Gláucia de Souza. Isso explica o fato de trazer à pesquisa certos livros e não outros, ou ainda, recortar certas interpretações dos livros e não outras. As sequências discursivas recortadas devem fornecer respostas a essa inquietação.

Em suma, para refletir sobre o processo discursivo de interpretação de imagens em sequência, foi necessário partir de diferentes objetos de análise. Assim, elegi como *unidade de análise* os livros de imagens e os textos sobre esses livros que materializam a interpretação dos textos visuais. Ao me debruçar sobre esse material, recortei *sequências discursivas verbais e visuais* (SDs verbais e SDs visuais) das quais me servi para analisar o modo de textualização do texto visual, assim como seus processos de leitura e de escrita. Essas SDs formam o *corpus discursivo principal de análise*.

⁷ « séquences orales ou écrites de dimension supérieure à la phrase » (COURTINE, 1981, p. 25). Tradução minha.

⁸ « hypothèses émises dans la définition des objectifs d'une recherche » (COURTINE, 1981, p. 24). Tradução minha.

Além das SDs recortadas dos livros escolhidos e de suas leituras, outras porções de linguagem (verbal e visual) extraídas do arquivo de pesquisa são mobilizadas durante a análise. Trata-se de depoimentos dos próprios autores dos textos visuais e de ilustrações que compõem o arquivo visual do produtor de imagens em sequência. Esses recortes discursivos constituem o *corpus discursivo de apoio* e ajudam a tornar visível a historicidade da materialidade visual, possibilitando-me entender o funcionamento da prática discursiva da escrita por imagens e, assim, de sua leitura.

2 Contornando as bordas para tramar os fios

Antes de começar a tramar os fios é preciso reforçar as bordas para que estes não se soltem, os pontos do início do tricô ou crochê são sempre mais fechados. Semelhante ocorre com a elaboração de uma tese. Há um objeto de estudo a ser observado, analisado, manipulado, tramado. E para isso, faz-se necessário um lugar de apoio, uma teoria que ancore as percepções sobre ele, que indique os caminhos de busca e também de perda, que nos permita “amarrar” os fios soltos, produzindo os nós necessários para compreender aquilo que nos intriga.

Com uma metáfora semelhante, Mittmann (2007, p. 156) explora a ideia dos fios e dos nós inspirada na expressão “nó em uma rede” de Foucault, que indica como se processa o fazer teórico:

Na construção do corpus, localizamos os nós, percorremos seus fios até outros nós, no caminho encontramos buracos dispersos na rede da memória, atamos fios aparentemente soltos, mas que estão ali, presentes, esperando o gesto que os ate. Ou seja, muitas vezes, os nós que não estão feitos instiga-nos a fazê-los. No conflito entre interdições e injunções à interpretação, do qual não podemos escapar, é que atamos os nós.

O nó é o ponto onde o pesquisador, na função de autor de um texto verbal (tese), articula os discursos ou conceitos, muitas vezes vindos de lugares teóricos distintos, dando-lhes uma nova abordagem para o tratamento de um objeto específico.

A fim de abordar os processos de escrita e de leitura dos livros de imagens, elegi como fio condutor o quadro epistemológico da Análise de Discurso de Michel Pêcheux bem como se desenvolveu no Brasil por meio de Eni Orlandi, a dita AD de linha francesa, e que relaciona, intimamente, a materialidade significativa à interpretação, ao histórico e ao inconsciente.

Busco com os pressupostos da AD e seu atravessamento pela psicanálise entrelaçar os fios soltos de modo a contemplar as inquietações a respeito do objeto sobre o qual esta tese se propõe discutir. Assim, o contorno das bordas serve para produzir o efeito de unidade do suporte teórico, dando forma a um texto que, como qualquer outro, é produzido na dispersão. A seguir, contextualizo a disciplina que orienta a pesquisa e tece suas tramas.

2.1 A Análise de Discurso Francesa: fogo, fumaça e cinzas

Embora, na França, seja considerada dupla a paternidade da Análise do Discurso, uma envolvendo o nome do linguista Jean Dubois, de um lado, e do filósofo Michel Pêcheux, de outro; no Brasil, e mais especificamente na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, o que reconhecemos frequentemente como vertente de linha francesa da AD se relaciona aos trabalhos desenvolvidos em torno deste último.

Maldidier (2003), colaboradora de Michel Pêcheux, conta como o teórico, inscrito no campo da filosofia voltada ao Materialismo Histórico, vai se aproximar de linguistas, psicanalistas e historiadores para compor um novo quadro epistemológico forjado na/pela tensão entre as áreas.

O começo vem da influência política do grupo de estudos sobre Materialismo Histórico organizado por Louis Althusser, em 1963, na École Normale Supérieure (ENS) da rua d'Ulm. De acordo com Michel Plon (2005), esse grupo se constituía como um verdadeiro “exército filosófico” que se reunia, na clandestinidade (ou seja, fora da academia), para ler, reler e discutir *O Capital*, de Marx. Era o momento de as lutas de classe deixarem a teoria para entrarem em debate e, talvez, para serem postas em prática, como era o desejo de Althusser frente ao terreno das lutas de classe e sua relação com o Estado.

Esse grupo era o quartel general que Althusser encabeçava para instituir sua luta teórica, pois, em meio à conjuntura intelectual da França na década de 60, iniciava-se uma revolução no pensamento científico que ia contra o positivismo e as formas rígidas do formalismo estruturalista. Assim, para Althusser era preciso “militar teoricamente”, desmistificando a objetividade e a imparcialidade, sobretudo, das ciências sociais.

Isso é o que Pêcheux defende em texto escrito após sua inserção no grupo da rua d'Ulm e publicado sob o pseudônimo de Thomas Herbert: “Observações para uma teoria geral das ideologias”⁹. Nesse texto, o autor relaciona o pensamento científico à ideologia constitutiva do sujeito, mostrando que nem mesmo a ciência está livre das determinações ideológicas.

⁹ HERBERT, Thomas. « Remarques pour une théorie générale des idéologies ». *Cahiers pour l'analyse*, n. 2, 1966, p. 174-203 e n. 9, 1968, p. 74-92. (Edição brasileira: “Observações para uma Teoria geral das ideologias”. *Rua*, Campinas, SP, n. 1, p.63-89, 1995).

Logo, a questão do assujeitamento ideológico teorizado por Althusser a partir de sua releitura de Marx é essencial para Pêcheux, visto que a tese althusseriana “a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos” indica o modo como os sujeitos se posicionam nas suas falas. Não é à toa que selecionamos uma palavra e não outra para enunciar, um modo de dizer e não outro, ou mesmo um dizer e não outro dizer. O que faz com que haja essa seleção, para esses teóricos, não pode ser apenas uma questão de valor linguístico, como propôs Ferdinand de Saussure (o fundador da Linguística), tomando o signo como “aquilo que ele não é” e exemplificado de modo simplista pelos professores de Linguística Geral como “cadeira é cadeira porque não é mesa”¹⁰. Usar uma palavra por outra é considerado por Pêcheux um processo metafórico da língua que diz respeito à constituição ideológica da linguagem e, conseqüentemente, do sujeito. A entrada na linguística e na psicanálise se dá por esse viés.

Para desvelar o *efeito de evidência* que estabelece a lógica da linguagem nos estudos científicos, “o logicamente estabilizado” que tanto Pêcheux repudiava, era preciso compreender como a língua funciona na produção de sentidos, como se relaciona com o sujeito que está determinado, e como que se dá essa determinação, não interessando suas funções comunicativa ou interativa.

Apesar de suas contribuições teóricas, Michel Pêcheux foi pouco lido em sua época, e parece que até hoje, mesmo sendo lido no Brasil, é pouco compreendido. É difícil para a academia aceitar uma concepção de sujeito que é “assujeitado”. A “peste do assujeitamento” (Pêcheux, 1975/[2009], p. 273) herdada de Althusser parece continuar assombrando a instituição acadêmica. Como um sujeito poderia “aceitar livremente” sua submissão? “Os homens não seriam mais do que suportes?” (idem, p. 274). É nesse ponto que entra a aproximação com a psicanálise, já sugerida por Althusser em *Freud et Lacan* e aprimorada por Pêcheux ao lançá-la no fogo cruzado entre a Linguística e o Materialismo Histórico.

Interessado pelos estudos psicanalíticos sobre o inconsciente, Pêcheux conclui que ideologia e inconsciente estão materializados na linguagem. O sujeito assume uma posição já pré-determinada como sendo sua, pois não está consciente da interpretação ideológica, por isso pode “livremente” ser assujeitado.

¹⁰ Esse embate com a Linguística sobre o funcionamento da língua na produção de sentidos é desenvolvido no texto escrito em colaboração com Claudine Haroche e Paul Henry “La sémantique et la coupure saussurienne: langue, langage, discours”, a partir do qual a contestação à semântica tradicional é vista por meio do que se denominou “o corte saussuriano”, ou seja, o fato de a língua, sendo considerada um sistema, refugar alguns elementos exteriores a ela que, para os analistas, são imprescindíveis, como a fala e o sujeito.

Para especificar ainda mais essa questão da interpelação ideológica no inconsciente, juntamente com Fuchs (1975/[1993]), Pêcheux elabora as noções de esquecimento n. 1 e n. 2¹¹ que faz referência ao recalque do Outro no discurso do sujeito, produzindo o efeito de autenticidade e controle dos sentidos.

Essas são as condições de elaboração do projeto teórico de Michel Pêcheux desenvolvido sob a articulação que ficou conhecida como a Tríplice Aliança: Materialismo Histórico, Linguística e Psicanálise, envolvendo as personalidades teóricas de Althusser, Saussure e Lacan. Com essa base teórica, Pêcheux formou seu grupo de estudos no CNRS (Centre National de la Recherche Scientifique) em outubro de 1966, unindo linguistas, historiadores e psicanalistas a fim de tramar as redes dessa “aliança”.

Tal articulação teórica, como podemos perceber junto com Malidier (2003,p. 15), “Michel Pêcheux não construiu no firme”, são vários os momentos de reformulação e retificação da teoria da AD, em que Pêcheux busca “reatar” as pontas e apaziguar suas aparentes incompatibilidades.

No momento inaugural da AD, que se dá com a publicação do texto “Análise Automática do Discurso”, a AAD69, a noção de discurso é definida indo contra a dicotomia saussuriana entre língua e fala, pendendo mais para o lado da fala ao mesmo tempo em que se distancia desta pelo seu caráter individual e consciente, como se observa em “discurso não é nem individual, nem universal” (Pêcheux, [1969]/1988, p.81).

Buscando ainda algum contorno mais favorável da linguística, Pêcheux vê a possibilidade de entrada no discurso por meio do trabalho de Jakobson sobre a comunicação, mas logo percebe que este apenas amplia a ideia de sistema herdado de Saussure. A relação entre os falantes se faz em um molde mecânico representado por Jakobson no esquema comunicacional, onde existe um emissor e um receptor que compartilham uma mensagem de modo unilateral. Essa comunicação seria afetada somente se houvesse problema no canal de transmissão ou se o código não fosse compartilhado por ambos, emissor e receptor.

Refletindo sobre esse esquema de comunicação, formulado como uma circuito fechado, Pêcheux entende que não se trata, nas produções humanas, apenas da transmissão de uma mensagem, que é produzida por um emissor e dada como evidente a

¹¹ As noções de esquecimento n. 1 e n. 2 serão explicitadas no capítulo 4, *Nas dobras da imagem: o sujeito*.

um receptor. A comunicação humana não funciona por regras bem programadas, ela se desenvolve pela produção de sentidos, que não é exata, muito menos unilateral. Dessa forma, Pêcheux (ibidem, p. 82) define o discurso como sendo “efeito de sentidos entre interlocutores”, onde o exterior não é mero “canal de transmissão”, mas é constitutivo de todo processo significativo. Eis o nascimento de um novo objeto, que não é nem o da linguística, nem o da psicanálise, nem o do materialismo histórico, mas que envolve todos eles. Sendo assim, o ponto de vista ideológico sobre a linguagem acaba criando um novo objeto de estudo e, desse modo, uma nova teoria, a Análise do Discurso.

Contudo, no início da elaboração do campo teórico da AD, Pêcheux acreditava ser possível separar o analista do posicionamento ideológico em suas análises para chegar aos sentidos sem intervenção. Então, buscando formular uma “teoria não-subjetiva da subjetividade”, Michel Pêcheux desenvolve um fascínio pela informática, pois vê nela a possibilidade de projetar uma “maquinaria discursiva” a partir da qual poderiam se construir *softwares* para analisar discursivamente textos sem que se corresse o risco de cair em uma interpretação subjetiva (pessoal). Conforme Maldidier (2003, p. 21), tratava-se de “uma maquinaria que arrancaria a leitura da subjetividade”. Porém, a criação de um instrumento desses ia de encontro ao objetivo de construir uma Semântica Discursiva não-homogeneizadora do sentido. Quantificar e classificar não estava nos propósitos do grupo que cada vez mais se avolumava em torno de Pêcheux. Foi o lado da história que puxou a corda e fez Pêcheux abandonar a maquinaria por uma concepção de linguagem como materialidade ideológica e, assim sendo, afetada pela história e pelo sujeito. Dessa forma, começaram as reformulações da teoria que caminhava em direção à heterogeneidade.

O “atravessamento” da psicanálise no projeto teórico pecheutiano se torna fundamental para sustentar o conceito de sujeito. O sujeito discursivo é, portanto, ideológico e inconsciente. O problema está em relacionar o Materialismo Histórico, que vê o sujeito diluído na “massa”, à Psicanálise de Lacan, para quem o sujeito é movido pelo desejo inconsciente.

Estreitar as relações entre teorias cujas especificidades estão bem definidas é se confrontar com o contraditório. E, como Pêcheux acreditava na contradição como constitutiva da ideologia e, assim, do sujeito¹², não abandonou essa empreitada, mostrando que a solução era realizar deslocamentos para alocar as diferenças, mesmo

¹² Essa reflexão foi desenvolvida em um texto de 1977, “Remontémons de Foucault a Spinoza”, apresentado em evento no México.

porque a contradição está na base do pensamento dialético que faz avançar a ciência. A busca por desvelar a “evidência descritiva” do fazer científico só pode ocorrer em outro lugar que não nas bordas de contato das teorias, mas no ponto onde há conflito, nas contradições entre as áreas do conhecimento.

Assim, os contornos são outros. A língua emprestada da linguística não era mais o mero sistema de signos, era constituída pela exterioridade, a ideologia marxista já se encaminhava para o “direcionamento de sentidos”, e o sujeito lacaniano já não se determina pelos desejos inconscientes apenas, mas também aparece determinado pela ideologia.

A intervenção – e essa palavra parece ser tão adequada - no Marxismo, na Linguística e na Psicanálise causou forte inquietação no grupo e uma angústia em Michel Pêcheux. Angústia essa que é expressa no texto “Só há causa daquilo que falha ou inverno político francês: início de uma retificação”, publicado em anexo na versão brasileira de *Les Vérités de La Palice*, de 1975, traduzida sob o título “Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio”, em 1988. Nesse texto, Pêcheux revê os pontos frágeis dessa articulação, reconhecendo a impossibilidade de se considerar, por exemplo, o recalque equivalendo à interpelação, visto que ideologia e inconsciente são ordens distintas. No entanto, salienta que não é possível desconsiderar que esses conceitos se relacionem, como expõe por meio da metáfora: “não há fumaça, sem fogo”, dizendo que não é por acaso que há um “bate-boca” sobre essas teorias.

Esse bate-boca provoca nuvens de fumaça, cujas camadas, atualmente, não param de se estender (em direção a um além-do-“sexológico” do freudismo, em direção a um além-do-“linguageiro” da Linguística, em direção a um além-do-“neofilosófico” do marxismo), é também porque o bate-boca segue sua linha política de maior inclinação e se realiza cegamente como o efeito necessário das causas que o determinam: não há fumaça sem fogo”. (PÊCHEUX, 2009/[1975], p. 269-270)

Nesse trecho, Pêcheux mostra que é preciso fazer deslocamentos para articular, não podemos interagir um sujeito ideológico movido pela luta de classes com um sujeito desejante movido pela pulsão sexual sem que cada parte abra mão de algumas especificidades. Trata-se da construção de um outro lugar teórico, uma reterritorialização dos conceitos, que, segundo Pêcheux, não se faz de modo tranquilo, mas “no fogo”. Um fogo que não é aquele “incinerador que só produz fumaça” (idem, p. 270). É preciso deslocar para rever os fios que enredam os conceitos.

A contradição está presente no próprio percurso de Michel Pêcheux. E apenas ele, com Althusser já desacreditado em uma clínica de reabilitação mental, poderia conservar esta fogueira, suportando suas falhas constantes sem render-se ao anúncio de um fracasso. Para Plon (2005, p. 49), se, em 1983, “o inverno político francês” (o contexto de insatisfação com a esquerda francesa) não tivesse restringido suas escolhas¹³, Pêcheux teria escolhido “ficar do lado onde isso não cessa de falhar”, ou seja, do lado das reformulações constantes.

No entanto, para suportar a falha, as queimaduras desse fogo teórico, era preciso forte apoio e resistência, o que seria difícil já que o grupo não dispunha de amparo institucional. Courtine (2010, p. 253), pesquisador participante do grupo de Pêcheux na época, usa, em entrevista recente, uma expressão que expõe bem esse sentimento do grupo: “o cadáver no armário” da AD, fazendo uma dupla referência à influência política do grupo e à morte de Michel Pêcheux. Na França, após a saída de cena de Pêcheux, faz-se um silêncio ensurdecido sobre sua existência. É o momento de se fazer o luto da Análise do Discurso enquanto projeto pecheutiano. Tratava-se, portanto, de esconder “o cadáver no armário”.

Seus colaboradores, mesmo aqueles reconhecidos como analistas de formação, não suportaram o fogo, não souberam se manter do lado do que falha e ficaram com a fumaça. Levaram contribuições para suas áreas de conhecimento, mas apagaram de si o campo epistemológico fundado com Pêcheux. Françoise Gadet levou contribuições para a Sociolinguística, Michel Plon se manteve na Psicanálise, Régine Robin se fez fiel à História, e mesmo Jean-Jacques Courtine fundou para si próprio um outro lugar, a Antropologia Cultural.

Se, na França, o fogo terminou em cinzas, no Brasil, como explicitarei a seguir, se fez dessas cinzas, como o fogo remanescente.

2.1.1 A resistência da AD no Brasil

Embora em contexto diferente, não podemos dizer que no Brasil a chama das contradições da AD foram menos intensas. Aqui o quadro epistemológico fundado por Pêcheux tornou-se conhecido por meio dos trabalhos de Eni Orlandi. Linguista de

¹³ Michel Pêcheux comete suicídio no ano de 1983.

formação, Orlandi estava prestes a defender sua tese¹⁴ no campo da linguística por meio da qual estudava as relações de sentido em textos. Percebia que a Semântica Estrutural já havia esgotado os seus limites e que a relação com as ciências sociais aparecia apenas como um “enxerto” teórico.

Assim, não encontrando terreno fértil nem de um lado nem de outro, descobre na noção de *discurso* de Michel Pêcheux a possibilidade de considerar a exterioridade no estudo do texto. O objeto discursivo se coloca para ela (Orlandi, 2002, p. 81) como um “lugar em que se pode observar a relação entre linguagem e ideologia, tomada esta não como ocultação, mas funcionamento estruturado pelo modo de existência da relação língua-sujeito-história (sociedade)”. Desse modo, Eni Orlandi desencadeia uma reação à linguística estrutural, evidenciando sua restrição na abordagem do social ao mesmo tempo em que mostra a insuficiência das ciências sociais para o tratamento da linguagem.

Devo dizer que a proposta de Michel Pêcheux despertou-me o interesse na medida em que não deixa intocada a região da reflexão sobre a linguagem, não se apresentando apenas como “acréscimo” do ponto de vista metodológico, mas como uma iniciativa de reflexão que interroga as próprias teorias que constituem as relações contraditórias do campo de sua existência (Orlandi, 2005, p. 79).

É preciso ressaltar que o contexto de produção acadêmica no Brasil dos anos 70 e 80 era o da repressão pela ditadura militar, que flagelava o país desde 1964, e a resistência da população se manifestava por meio de greves, mesmo que inconstitucionais¹⁵, e pela campanha das “Diretas Já”, exigindo a eleição democrática. Todo esse contexto leva Orlandi (1984) a se questionar sobre o modo de produção dos sentidos nos textos que circulavam por aquele país “vigiado”. Intrigada com o que faz com que “se diga x e não y” ou mesmo como que x se torna verdade em relação a y (Orlandi, 2002), Eni encontra na Semântica Discursiva, desenvolvida dentro do quadro epistemológico da AD, o suporte teórico necessário para se investigar as questões do sentido e da análise de textos desvinculada do conteudismo e das sistematicidades estruturalistas, mostrando que a ideologia como estruturante não está de um lado ou de outro, mas constitui todo e qualquer discurso, mesmo o do Estado. Assim, a AD desmistifica o primado da verdade, colocando em xeque a ideia de que a ideologia está presente apenas no discurso de esquerda.

¹⁴ Os estudos da tese foram publicados, em 1984, na obra “A linguagem e seu funcionamento”.

¹⁵ Lembro aqui as greves do ABC paulista em 1981.

Após a defesa de sua tese e já mais íntima da proposta de Michel Pêcheux, Orlandi buscou traduzir todos os textos do filósofo francês que lhe caíram nas mãos, assim como de seus colaboradores, promovendo, no Brasil, o acesso a essa teoria. Além das traduções, sua produção científica ampliou-se largamente desde os anos noventa, traçando contornos próprios para uma Análise do Discurso de feições brasileiras.

Diferente do contexto francês em que, segundo Courtine (2010), a AD francesa teria surgido fora da instituição e ligada ao Partido Comunista Francês (PCF), no Brasil, a disciplina já nasceu dentro da academia por meio dos trabalhos desenvolvidos na UNICAMP e, após, por outros programas de pós-graduação e por Grupos de pesquisa até conseguir se institucionalizar. Hoje, a AD faz parte dos programas de pós-graduação de muitas universidades e se apresenta até mesmo como disciplina no currículo de graduação de algumas instituições federais. Sobre isso, a autora (2005, p. 81) comenta:

No Brasil, a análise do discurso institucionaliza-se amplamente – não sem alguma resistência, alguns antagonismos – e, com sua produção e alcance teórico, configura-se como uma disciplina de solo fértil, com muitas consequências tanto para a teoria como para a prática do saber linguístico.

No Brasil, a AD vingou, ou melhor, resistiu, porque não se fundou presa à práxis teórico-política, mas às questões da linguagem, sobretudo da interpretação, voltando-se ao ensino e a problemáticas trazidas por diferentes áreas que a procuram para responder a algumas de suas inquietações, como a Comunicação, a Psicologia, a Administração, a Literatura, a História e, mais recentemente, a Dança e as Artes Visuais.

No entanto, o caminho não é tranquilo. É preciso sempre resistir. E é esse o motor que move a AD. Maria Cristina Leandro Ferreira tem afirmado em suas aulas, na UFRGS, que, se o motor da psicanálise é a pulsão, o do Materialismo Histórico é a luta de classes, o que move a AD do discurso desde sua origem só pode ser a *resistência*.

Temos no escopo teórico da disciplina a *resistência da língua* para não ser um sistema de signos fechado, a *resistência do sujeito* em aceitar sua plenitude e centralidade, o que confluem para a *resistência do sentido* quanto ao logicamente estabilizado. Esses modos de resistência mantêm a disciplina operando nos estudos da

linguagem de forma que, por meio desta, é possível tornar visíveis os processos de homogeneização dos sentidos, como fazem as mídias em geral¹⁶.

E agora, com esta tese, busco mostrar, não a imagem da resistência - já tão debatida em outros trabalhos, mas *a resistência da própria imagem* que, assim como a língua, resiste à evidência dos sentidos, mas também resiste a essa mesma língua, quando esta se sobrepõe àquela, reduzindo-a ao mero papel de “tradução” do texto verbal. Trato a imagem não como ilustração de um texto, mas como o próprio texto, com sua textualidade específica.

É tema da tese, portanto, a *resistência da imagem* tentando se colocar como *escrita* e se consolidando na *leitura*, o que leva a outro modo de resistência, aquela do sujeito-aluno à reprodução do discurso didático-pedagógico do professor ou do livro didático, tentando se constituir na posição de *autor*. A resistência do sentido aqui é aquela que resiste ao silenciamento para circular e se deslocar, para calar nas palavras e emergir nas imagens.

Eis o motor deste trabalho, sustentado pela AD e por suas intersecções, que determinará os contornos da pesquisa, estabelecerá as bordas para que os fios sejam tramados, possibilitando, assim, a compreensão de como funcionam os processos discursivos de leitura e escrita dessa desafiadora materialidade que é o livro de imagens.

¹⁶ Isso foi o que busquei tornar visível em minha dissertação de mestrado: FERNANDES, Carolina. O imaginário de *Veja* sobre “os Lulas presidenciais”. Dissertação de mestrado. UFRGS: Porto Alegre, 2008.

3 Do pêndulo à banda: o campo teórico-metodológico da AD

Pelo seu próprio caráter de disciplina contestadora, a Análise do Discurso rejeita toda forma de padronização seja metodológica, seja teórica. Seus conceitos-base formam o arcabouço teórico que fornece ao analista uma direção, um caminho que não é fixo e imutável, mas se apresenta como um horizonte aos possíveis desvios.

Nesse sentido, os analistas preferem ver o trabalho de teorização e análise de modo integrado como no movimento de um pêndulo. O movimento pendular permite idas e vindas da teoria para a análise e vice-versa. Uma atuando na outra, pois a própria escolha dos conceitos e dos objetos a serem analisados já faz parte do gesto analítico que se ancora nos pressupostos teóricos da disciplina.

Assim, na visão de Leandro Ferreira (2010, p. 57), a teoria da AD é mais um “lugar de observação” que funciona como “um observatório do discurso”, a partir do qual se tornam visíveis suas propriedades. Esse lugar de observação é onde o analista pode lançar um olhar particular para seu objeto, trilhando seu próprio caminho conforme o processo discursivo em investigação, ou seja, é a própria análise que determina os conceitos que a sustentarão. Por isso, neste trabalho, os conceitos selecionados tratam especificamente da produção de sentidos resultantes dos processos de leitura e escrita de livros de imagens, o que inclui, conseqüentemente, as noções básicas de interpretação, texto, leitor, autor e a de sujeito. Tudo isso, permeado por uma concepção materialista de língua e de imagem.

Devido a essa particularidade no tratamento do objeto e estando teoria e prática ligadas, é possível que conceitos já estabelecidos tenham de ser deslocados, reformulados ou mesmo forjados em cada estudo. Por isso, considera-se, em AD, que análise e teorização andam juntas num movimento pendular, já que o gesto de análise não é linear: “realizamos idas e vindas, recorrências a outros discursos e, mesmo, a outros campos discursivos” (Mittmann, 2007, p.156). A incursão em outros campos discursivos é o grande desafio desse trabalho, uma vez que, para contemplar todas as potencialidades do objeto livro de imagens, recorro à Arte da Ilustração, como um campo de saber de apoio, assim como a outros saberes referentes à linguagem e à literatura. Isso diz respeito a um “alargamento da exploração dos princípios básicos” da AD (Orlandi, 2012, p. 9), fazendo a teoria avançar na contemporaneidade sem esquecer

de sua própria historicidade. E ainda, Orlandi (ibidem, p. 10) observa que, além de inseparáveis, “teoria/método/procedimentos analíticos/objeto devem ter, entre si, uma relação de consistência”, ou seja, o que permite a articulação entre os conceitos, sejam eles internos ou externos à AD, é sua consistência teórica.

Uma outra metáfora que explicita bem a relação entre teoria e prática na AD, assim como a relação entre suas noções teóricas, é a da banda de Moebius, frequentemente utilizada por Leandro Ferreira (2003). A banda de Moebius é uma fita cujas extremidades são unidas após uma torção de 180°, fazendo com que não seja possível identificar o que é seu avesso e seu direito, já que ao percorrer por um de seus aparentes lados acabamos adentrando o outro sem que haja uma delimitação.

A banda foi descoberta pelos matemáticos alemães August Ferdinand Moebius e Johann Benedict Listing em 1858 e representa a possibilidade de uma superfície bidimensional apresentar somente um lado que resulta da união de suas extremidades.

No domínio da psicanálise, a referência à banda de Moebius é feita por Lacan para explicitar a relação entre consciente e inconsciente na constituição do sujeito. O inconsciente, sendo interno ao sujeito, pode irromper no consciente a qualquer momento, mostrando que há uma conexão entre interior e exterior que é constitutiva do sujeito.

Essa relação entre interior e exterior é bem representativa para a Análise do Discurso, visto que, inicialmente, a teoria não faz distinção entre o que é interno e externo à linguagem ou ao sujeito, pois ambos são determinados historicamente. Além disso, a interdependência entre os conceitos é outra relação bem representada pela banda. Não se pode falar de sentido em AD sem falar do sujeito, e assim dos conceitos de ideologia, interpelação, inconsciente e formação discursiva. Também não é possível abordar a questão da autoria sem tocar no modo de constituição do sujeito, o que traz à tona as outras noções que a ele se relacionam. É tocar em uma noção e ir para a outra sem que se possa controlar essa passagem, esse é o movimento proposto pela banda de Moebius.

Para este trabalho de pesquisa, a banda de Moebius também ilustra a relação de interdependência entre leitura e escrita, visto que, como observa Birman (1996, p.54), “a leitura é o outro da escritura”, o outro lado da fita, uma o avesso da outra. Para o processo de leitura é mais explícita sua dependência com relação à escrita, já que só podemos ler algo que fora escrito. Entretanto, a escrita também depende da leitura para

produzir sentido e se efetivar como texto. A prática de leitura é invocada mesmo no processo de escrita, quando o autor projeta um imaginário de leitor que ajuda a compor o efeito de unidade no texto. Além do mais, como diz Sartre: “um livro só começa a existir quando o leitor fecha a última página”, e é assim que entendo a produção de sentidos no livro de imagens. Só quando as imagens passam pelos olhos do leitor e este imprime nelas sua singularidade é que se pode ter uma materialidade inscrita na ordem do sentido.

Dessa forma, em um movimento pendular ou num deslizar pela banda de moebius, vão se construindo teoria e análise. Percorrendo a análise nos deparamos com a teoria, ao passo que percorrendo a teoria se passa às análises, por isso a tese não divide os dois processos. Não se separa o que está intimamente ligado. Portanto, não é objetivo do trabalho a análise exaustiva de cada livro de imagens e suas interpretações, mas compreender como o funcionamento da escrita desses livros afeta o processo de interpretação e, assim, joga com as próprias concepções de texto, leitura, escrita, autoria e mesmo a de linguagem.

3.1 Nas teias do discurso: as concepções de língua, discurso e imagem

A fim de compreender o funcionamento da materialidade significante visual, primeiramente, é preciso entender de que modo ela se relaciona com a materialidade linguística, percebida inicialmente como “materialidade específica do discurso”, e, a partir daí, concluir se a imagem, na perspectiva discursiva, pode ser considerada uma linguagem e, assim, materialidade discursiva.

Ao percorrermos o objeto de estudo língua é inevitável não passar por Ferdinand de Saussure e seu *Curso de Linguística Geral* (doravante CLG)¹⁷, visto que foi essa obra a consagrar o estudo da língua enquanto objeto próprio, tornando a Linguística uma ciência de referência no trato da linguagem humana.

Com o objetivo de criar um modelo científico autônomo, que não dependesse de outros campos para fazer suas descrições e, ainda, que fornecesse as bases para o estudo da língua a outras pesquisas que a esse objeto se referissem, Saussure teve de

¹⁷ O Curso de Linguística Geral foi ministrado por ele entre 1911 e 1913, e publicado, postumamente, em 1916, a partir dos registros das aulas feitos por três de seus alunos.

fazer escolhas e algumas restrições. Levado pelo paradigma positivista, ele opta por pensar a língua na perspectiva sincrônica, mostrando que a verdadeira face da linguagem (o que lhe dava unidade) estava no estudo de sua regularidade apreendida em um período estático de sua evolução. Ao contrário do método diacrônico de análise linguística, usado pelos linguistas comparatistas, em que elementos de diferentes línguas são comparados entre si com o objetivo de traçar semelhanças e diferenças, o método sincrônico, incentivado por Saussure (CLG, [1916]/2006), buscava definir as regularidades de uma mesma língua, mostrando, ao invés da sua mutabilidade, o que a fazia não mudar, ou seja, que elementos estruturais a tornavam indiferente ao exterior. Isso é o que ele definirá como sendo o *sistema linguístico*, compreendido por uma ordem própria, interna à língua, cujas relações não são afetadas por fatores externos.

Para poder isolar o sistema linguístico de sua exterioridade, era preciso deixar de lado, primeiramente, o sujeito falante, ficando este a cargo da psicologia, em seguida a fala, por ser vista como ato individual, e, por último, a linguagem, cuja natureza multiforme e heteróclita, por abrigar tanto a língua quanto a fala, impediria os procedimentos de descrição e de classificação. Esse ato de separação ficou conhecido como o “corte saussuriano”, muito criticado posteriormente, primeiro, pelos estudos sociolinguísticos e depois pelos discursivos, uma vez que esse processo é visto como um “fenômeno de depuração da língua” que a higieniza de todos os fatores externos que podem afetá-la (Leandro Ferreira, 2000, p. 25).

A língua é, então, definida, no CLG, como diferente da fala, pois, ao contrário desta, “é um todo por si e um princípio de classificação” (CLG, [1916]/2006, p. 17). E por ser um princípio de classificação é que a língua faz a unidade da linguagem. Além disso, Saussure considerava que a fala, por implicar modos diferentes de pronúncia, por exemplo, a voz fina ou grossa, o “r” glotal ou velar, não produz diferença no sistema linguístico. A língua é, portanto, percebida como uma “instituição social”, porque advém da massa falante, é “um instrumento criado e fornecido pela coletividade” diz o CLG (idem, p. 18). Somente a coletividade é capaz de produzir modificações no sistema. Assim, a língua é percebida como “um sistema que conhece apenas sua ordem própria” (op. cit., p. 31). Feitas essas distinções, Saussure indica a *Linguística Externa* para cuidar da linguagem e a *Linguística da fala* para pensar o ato individual. No entanto, não as desenvolve, permanecendo apenas a *Linguística Interna*, a que trata da língua, como seu legado.

E a imagem? Saussure também prevê uma ciência geral que abrangesse todos os sistemas de signos possíveis, a *Semiologia*, o que também não desenvolveu, deixando ao Estruturalismo a função de delineá-la. Entretanto, como observa Barthes (1964), a ciência que deveria ser geral acaba, nos estudos estruturalistas, se reduzindo à ordem da Linguística Interna, que seria apenas uma de suas partes: “a Semiologia é talvez, então, chamada a absorver-se numa *translinguística*” (idem, p. 13), tornando-se ela uma parte ou extensão da Linguística.

Dessa forma, há um prolongamento da dicotomia língua/fala¹⁸ para sustentar qualquer sistema de significação. Logo, todo sistema de signos é percebido pela ótica do par “significante mais significado”, conforme a definição trazida no CLG, em que o significado (So) representaria o conceito, e o significante (Se), a imagem acústica.

$$\text{Signo semiológico} = \frac{\text{Se}}{\text{So}}$$

Adotando esses conceitos a propósito do signo semiológico, no caso específico da imagem, o significado seria ligado a uma representação visual (Se) e, juntos, comporiam um signo icônico, que, em oposição a outros signos icônicos, constituiriam um sistema análogo ao linguístico.

$$\text{Signo icônico} = \frac{\text{Se icônico}}{\text{So}}$$

Barthes (ibidem) aponta o “sistema indumentário” como exemplo, mostrando que o vestuário, se visto como um sistema de significação, funcionaria da seguinte forma: as peças de roupas são associadas umas as outras, e a variação no uso das peças acarretaria mudança de sentido, ou seja, se trocarmos uma boina por um chapéu de palha, o efeito da composição é alterado. É isso que faz cada peça se tornar um signo, pois admite um valor dentro do sistema pela oposição com outros signos. Dessa forma, a semiologia constitui um campo inovador na análise da imagem, sobretudo, das artes visuais, deslocando conceitos linguísticos como estrutura, código, texto, sistema e o próprio signo para elaborar um *Modelo* (com letra maiúscula como escreve Barthes, 1982, p. 140).

¹⁸ Saliento que essa extensão reserva suas adaptações e reformulações, visto que o sistema linguístico preserva suas particularidades. Uma das modificações realizadas é a substituição do conceito de “massa falante” para o de “grupo de decisão”, termo que representa uma coletividade especializada por um determinado sistema de signos, por exemplo, são os estilistas que opinam acerca da “Língua do indumentário” (Barthes, 1964). Em contrapartida, o sujeito que faz um uso individual das peças compõe a “Fala do indumentário”.

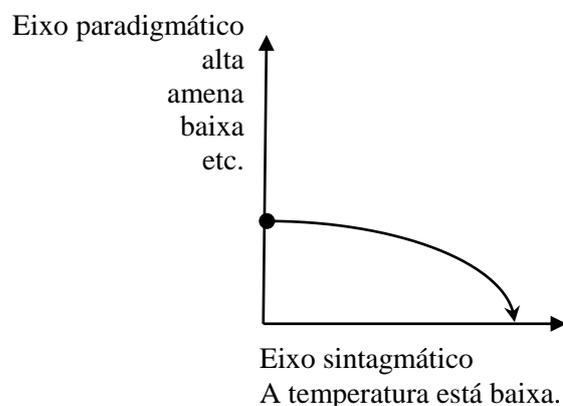
O significado remete ao que é dizível da imagem vista, funciona como na *isologia*, quando a língua “cola” no significante, ou seja, só a representação de árvore é que vai se ligar ao conceito de árvore, não há como desenhar um camelo e dizer que este representa o conceito de árvore. A partir dessa concepção de signo icônico, em *A árvore do Brasil*, de Nelson Cruz, a representação abaixo (imagem 01) só pode significar uma árvore, é assim que o leitor pode compreendê-la em um primeiro momento, por mais que, durante a interpretação, venha a lhe imprimir outros significados, como o fato da árvore poder representar o processo civilizatório do Brasil.



Imagem 1: Página 15 do livro *A árvore do Brasil*, de Nelson Cruz, Ed. Petrópolis.

Outra herança saussuriana adotada pela *Linguística Geral* diz respeito aos planos onde as relações entre os termos se estabelecem: o *eixo sintagmático* (ou eixo das sucessões) e *eixo associativo* (denominado paradigmático). Eixo sintagmático é aquele que organiza os elementos da língua, combinando-os em unidades superiores, como as frases. O sintagma funciona *in praesentia* e surge a partir da linearidade do signo, o que significa a exclusão da possibilidade de pronunciar dois elementos ao mesmo tempo, assim se a temperatura está baixa, ela não pode estar simultaneamente alta. Já o *paradigma* ou eixo das associações é o "banco de reservas" da língua, onde todos os elementos possíveis convivem, por isso representa o eixo da simultaneidade e está *in absentia*. Lá se encontram, no exemplo citado, os significantes “alta”, “amena”, “baixa” e tantos outros possíveis, mas para configurar na cadeia linear da fala só um

destes poderá ser selecionado, e essa seleção ocorrerá em oposição aos demais elementos do sintagma e aos demais elementos presentes em determinado campo associativo (que pode ser determinado por meio do som, forma ou sentidos dos signos). Como consta no esquema abaixo:



Esquema 1: Relações entre os eixos sintagmático e paradigmático.

O que faz com que se prefira “baixa” aos outros significantes possíveis não é do interesse da linguística. A ciência da língua vai explicar porque se diz “baixa” e não “baixo”, e porque “baixa” está nesta posição no sintagma e não, por exemplo, no lugar de “temperatura”. De fato, o paradigma é regido pela organização interna da língua, servindo de reservatório dos elementos que compõem o sintagma. Esse último, embora esteja em maior relação com a fala, também está submetido às regras do sistema linguístico, uma vez que não pode alterar o sistema, apenas seguir sua ordem linear. A gramática depende dos dois eixos para funcionar, mas a sintaxe inclina-se para um deles, o sintagma, por este permitir a descrição e classificação dos elementos da língua em uma construção frasal.

De acordo com Gadet e Marandin (1984, p. 20), os modelos pré-estruturalistas “encerravam a frase em um quadro estrito de enunciados elementares, e não contavam com a paradigmática que os coloca em relação”. Tanto o Estruturalismo como o Gerativismo, dando primazia ao eixo sintagmático, deixam de lado as possibilidades da língua, o resto, aquilo que é descartado na seleção. Não importa o que poderia ter sido dito. Interessa as relações *in praesentia*, ou seja, as combinações feitas na cadeia da fala (sintagma). A sintaxe aí se torna soberana e reduz a linguística formal aos estudos das relações sintagmáticas, tonando-se uma “verdadeira linguística do sintagma” (BARTHES, 1964, p. 22).

Dessa forma, a linguística estrutural acaba reduzindo as possibilidades de estudo da língua (ou linguagem), excluindo o sujeito, a fala ordinária e as possibilidades da língua (o não-dito). Considerando essas exclusões, Gadet (1978) representa a linguística formal através de um círculo concêntrico, onde há um núcleo duro central, comportando os fatos observáveis da língua, em torno deste núcleo haveria as bordas ou margens que representam o lugar de onde geralmente se fala, e, mais afastado, haveria o que “resiste à descrição linguística”, o exterior da língua, o que seria, para a autora (ibidem), o discurso.

É percebendo a linguística muito presa a esse “núcleo duro central” que estudiosos começam a buscar apoio em outras concepções de língua que tornem possível o acesso ao sujeito e à exterioridade igualmente significativos na produção de sentidos. E, nessa linha contestadora, encontra-se o grupo de Michel Pêcheux, cujos propósitos de pesquisa não eram contemplados no modelo linguístico saussuriano-estruturalista.

A Linguística, com seu método descritivo e classificatório, havia se tornado uma metodologia geral das ciências humanas, “uma ciência piloto”, tomando frente a qualquer pesquisa científica que envolvesse ou não diretamente a linguagem. Pêcheux, que procurava entender o modo como a ideologia atua na produção de sentidos, via a linguagem como mediadora desse processo. No entanto, os métodos e conceitos endurecidos da Linguística Estrutural não o permitiam ir além do sistema linguístico, nem mesmo em se tratando de sentido, pois até este estava enredado na linearidade do sistema.

Juntamente com Claudine Haroche, linguista, e Paul Henry, filósofo, Pêcheux ([1971]/1990) busca desatar-se dos nós do sistema linguístico, incitando a necessidade de se criar uma *Semântica Discursiva*. Para esses teóricos, a cientificidade da linguística era o que a jogava para fora de seu campo, pois a partir do corte saussuriano, a significação só podia ser compreendida por meio do valor linguístico, sendo este “o nó da ruptura saussuriana” (idem, p. 138).

A ruptura ou corte efetuado a partir do CLG foi suficiente para permitir a constituição da fonologia, da morfologia e da sintaxe, mas o mesmo não se aplicaria à semântica, visto que o sentido recobre, em primeiro lugar, a questão do sujeito e da história. Entretanto, como a linguística só reconhece os elementos suscetíveis de decomposição, descrição e classificação, a semântica é colocada ao lado dos outros níveis de análise linguística, concebendo conceitos como *semena* em face aos de *fonema*

e *monena*. Mesmo com essa tentativa, Barthes (1964, p. 48) salienta que a Linguística Estrutural, por mais avançada que estivesse não havia edificado uma Semântica, “isto é, uma classificação das formas do significado verbal”. E essa falha do cientificismo linguístico se estende aos outros signos semiológicos, principalmente a imagem, cujos sintagmas, são difíceis de recortar, de segmentar, por isso que, para Barthes (ibidem), a imagem é, na maioria das vezes, “traduzida” pela linguagem articulada, como ocorre nas legendas de fotografias.

Analisando o sentido da imagem 02, retirada da obra *Mestre Vitalino*, de André Neves, por meio da teoria do valor, teríamos que o cavalo, a menina e o ambiente comporiam, cada um, um signo icônico, cuja relação opositiva lhes daria significação. O cavalo é marrom e não é branco, o ambiente é desértico, não é uma floresta, se trata de uma menina e não de um príncipe em cima do cavalo. A opção por certos ícones e não por outros significa na constituição sintagmática dessa narrativa visual. No entanto, não indica caminhos para interpretar o que uma menina estaria fazendo em cima de um cavalo, em um lugar desértico, sem fazer emergir outros elementos externos a esse sistema de significação. Além disso, podemos estabelecer relações entre significantes e significados formando signos semiológicos, mas não é possível dizer que esses signos estabelecem uma regularidade entre si, uma estabilidade que indicaria a presença de um sistema icônico.

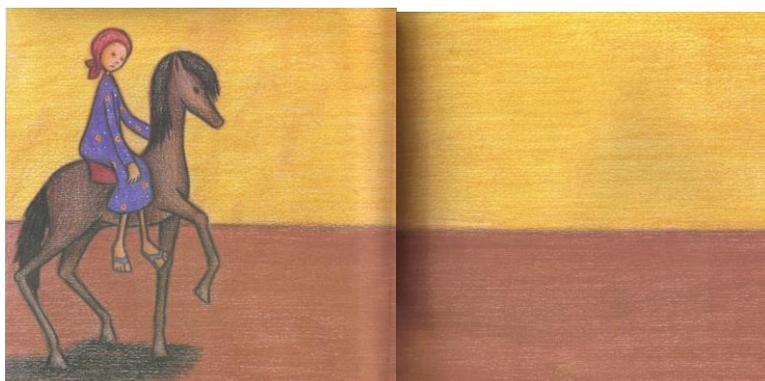
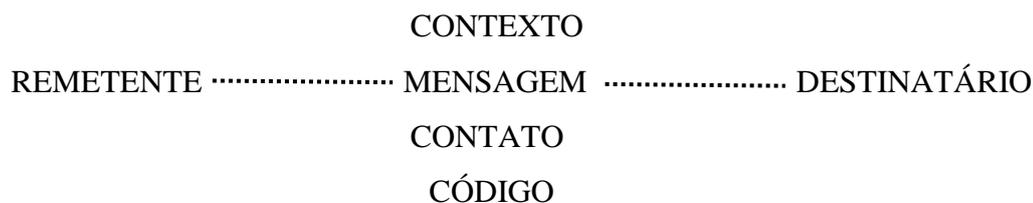


Imagem 2: Páginas 4 e 5 do livro *Mestre Vitalino*, de André Neves, Editora Paulinas.

A teoria do valor, para Pêcheux, Haroche e Henry (HAROCHE et. al., [1971]/1990, p. 140), reduz a significação à imanência do sistema linguístico, ou ainda da Sintaxe, o que não permite compreender o fato de “as palavras poderem mudar de sentido segundo as posições tomadas por aqueles que as empregam”. Para um leitor da imagem 02, ela pode significar a angústia de um retirante nordestino no sertão, ou, em outra leitura, significar a busca de oportunidades em solo estrangeiro por um imigrante

ilegal na fronteira com os Estados Unidos. Dessa forma, para Pêcheux ([1969]/1993, p. 62), o método linguístico retira da língua sua essência heterogênea e, assim, sua capacidade de produzir sentidos além de significados, diz ele: “a partir do momento em que a língua deve ser pensada como um *sistema* deixa de ser compreendida como tendo a função de exprimir *sentido*”.

A própria linguística, em uma tentativa de reagir a essa rigidez do sistema linguístico, abraça os estudos do Círculo Linguístico de Praga, que passa a perceber a língua através de suas funções, sobretudo a de possibilitar a comunicação entre os falantes. Adotando essa perspectiva funcionalista da linguagem, Roman Jakobson ([1963]/2008) passa a entender a língua como sendo um código, comum aos falantes da mesma comunidade, e a fala representaria a mensagem a ser transmitida pelos falantes daquele código. Assim, ele introduz, no campo dos estudos linguísticos, o sujeito falante, a fala e o contexto de comunicação, formulando da seguinte maneira seu esquema comunicacional:



Esquema 2: Esquema comunicacional de Jakobson.

Explicando seu esquema, Jakobson (ibidem, p. 123) postula que todo ato de comunicação verbal envolve um remetente que envia uma mensagem, ou informação, ao destinatário por meio de um contato (canal físico: conversa face a face, carta, telefonema etc.). Para que essa transmissão seja eficaz, ele (idem) salienta que o código utilizado para produzir a mensagem seja comum entre os dois falantes, isto é, se um falar apenas português e o outro inglês não irão se entender¹⁹.

A teoria da comunicação de Jakobson permite compreender o conceito de texto dentro dos estudos linguísticos, cujo foco era na estrutura frasal. O texto é visto como uma mensagem transmitida de autor para leitor, e por meio dele, o remetente (autor) teria maior liberdade na combinação dos elementos significativos²⁰.

¹⁹ Outro fator a ser compartilhado pelos falantes é o contexto, este deve ser compreensível para ambos, pois se um está falando de algo e o outro não sabe do que se trata, a mensagem é inválida. Além disso, o canal de transmissão não pode sofrer interferências, por exemplo, ruídos na linha telefônica, o que impossibilita a compreensão da mensagem.

²⁰ Jakobson ([1963]/2008, p. 47) forjou o par liberdade/coerção para falar da “escala ascendente de liberdade”, isto é, nas unidades menores, a liberdade de composição, por exemplo, de transpor fonemas

O fato de se considerar a língua como meio de comunicação permitiu, além de recuperar a fala e o sujeito falante nos estudos da linguagem, perceber que o falante não é totalmente submetido ao sistema linguístico. No entanto, como observam Pêcheux, Haroche e Henry [1971]/1990, p.135), isso apenas fez retornar um “empirismo renovado pelo formalismo”, pois o funcionalismo dá ao sujeito de linguagem uma característica empírica em que se reconhecem nele intenções e trabalho consciente sobre a língua. Esta, por sua vez, passa de “instituição social” a “instrumento de comunicação”. E, com isso, todo ato simbólico acaba passando pelo crivo comunicacional, em que um sujeito, na posição de emissor, codifica uma mensagem, com certa intenção, e envia a um destinatário (mero receptor de informações) que vai decodificá-la a fim de compreender os objetivos do emissor ao enviar tal mensagem.

Para Michel Pêcheux, este esquema informacional não reflete a realidade da interação humana, ou melhor, as relações de sentidos empreendidas na comunicação. Tomando como exemplo o discurso político, nota-se que o orador fala de certa maneira conforme a imagem que faz do seu ouvinte, ou seja, ele experimenta o lugar do ouvinte a partir do seu próprio lugar de orador, fazendo antecipações “do que o outro vai pensar”. Essa capacidade imaginativa, diz Pêcheux ([1969]/1993, p. 77), é “constitutiva de qualquer discurso” e diz respeito às *formações imaginárias* que os interlocutores fazem do seu lugar social e daquele a quem se dirigem. Portanto, a comunicação verbal diz respeito muito mais do que a uma transmissão de informação, contudo, o esquema apresentado por Jakobson não dá conta desses fatores ideológicos.

Assim, o lugar de remetente e destinatário já é um lugar constituído ideologicamente no seio social. Para explicitar isso, usamos as considerações de Paul Henry sobre o fato dos sujeitos ocuparem lugares definidos nos sistemas de trabalho:

O que precisa ser compreendido é como os agentes desse sistema reconhecem, eles próprios, seu lugar sem terem recebido formalmente uma ordem, ou mesmo sem “saber” que têm um lugar definido no sistema de produção. Quando alguém se vê obrigado a ocupar um lugar dentro de um sistema de trabalho, este processo já se deu anteriormente; tal pessoa sabe, por exemplo, que é um trabalhador e sabe o que tudo isto implica. O mesmo acontece quando alguém é, por exemplo, nomeado juiz. O processo pelo qual os agentes são colocados em seu lugar é apagado; não vemos senão as aparências externas e as consequências. (HENRY, 1997, p. 26).

em palavras, é nula, mas, após certo nível da frase, o falante teria maior número de possibilidades de composição dos sintagmas que formariam o texto.

E Henry (idem) ainda sustenta que este é um dos motivos evidentes pelos quais a linguagem não deve ser vista apenas como instrumento de comunicação, pois esta seria “somente a parte emersa do iceberg”. Era preciso, então, ir mais fundo, procurar a base desse iceberg. E foi o que Pêcheux procurou fazer ao entender que os sujeitos se representam, no discurso, por meio de lugares pré-determinados na estrutura social (como no caso da produção econômica, o patrão e o empregado) e, através das antecipações que fazem desses lugares, produzem sentido.

Portanto, para Pêcheux ([1969]/1993, p. 82), o *discurso* não se reduz à “transmissão de informações” entre os interlocutores, mas à produção de “um efeito de sentidos” entre eles. É fato que os falantes de uma mesma língua usem a mesma estrutura linguística ao enunciar, entretanto, é pelo discurso que se percebe a diferença entre os modos de dizer:

o sistema da *língua* é, de fato, o mesmo para o materialista e para o idealista, para o revolucionário e para o reacionário, para aquele que dispõe de um conhecimento e para aquele que não o dispõe. Entretanto, não se pode dizer que esses diversos personagens tenham o mesmo *discurso*: a língua se apresenta, assim, como a *base comum* de *processos discursivos* diferenciados. (PÊCHEUX, [1969]/1993, p. 81).

O discurso, ao convocar fatores externos ao sistema linguístico, não pode configurar um objeto da Linguística. Dessa forma, era preciso criar um lugar próprio para esse objeto não-observável pelo formalismo. É, assim, que Michel Pêcheux, Paul Henry, Françoise Gadet e outros lançam a empreitada teórica e metodológica em busca de uma Teoria do Discurso que pudesse compreender o funcionamento da linguagem enquanto mediadora entre o homem e o mundo, ou seja, enquanto *trabalho simbólico*.

Nessa perspectiva, fazia-se necessária uma concepção menos restrita de linguagem, que não resvalasse no idealismo da Linguística Formal Tradicional, nem no empirismo do Funcionalismo cego aos fatores histórico-sociais. A concepção lacaniana de linguagem, já aliada à de sujeito dividido, possibilitou fazer alguns deslocamentos teóricos. Fez-se necessário, então, um atravessamento da Psicanálise, sobretudo aquela reformulada por Jacques Lacan, para discutir questões relativas à linguagem.

Lacan se interessa pela língua, pois vê a Psicanálise como a “cura pela palavra”, em que o sujeito, ao falar de si, derrapa no significante, deixando brechas para que o inconsciente irrompa. Assim, para Lacan ([1964]/2008, p. 72): “a sintaxe, exatamente, é pré-consciente. Mas o que escapa ao sujeito é que sua sintaxe está em relação com a reserva inconsciente”.

Dessa forma, ele revê a definição do signo saussuriano, pondo uma barra espessa entre o significante e o significado: $\frac{\text{Se}}{\text{So}}$.

A espessura do traço representa a possibilidade do significante não significar exatamente o que o falante está dizendo, mas recobrir outros sentidos ocultados pelo inconsciente. Para o psicanalista, não interessa o que o analisando diz, mas *como* ele diz. É nos desvios do modo de articular a linguagem, nos seus atos falhos, nos chistes, no lapso, que o inconsciente irrompe. Não interessa o sistema linguístico no seu funcionamento ideal, mas onde esse sistema falha e expõe brechas de acesso ao “inatingível”.

É assim que a língua se torna essencial aos estudos psicanalíticos, pois é por meio dela que se têm acesso ao inconsciente. Embora, a princípio, Lacan busque no CLG a noção de língua, aquela que ele define se difere da formulação saussuriana, visto que, para Lacan ([1953]/1996), a língua não comporta apenas regularidades, mas também “furos”, “falhas” que apontam para sua *incompletude*.

Esses furos, explica Leandro-Ferreira (2000, p. 24), correspondem ao *real da língua*, ao que lhe é próprio. Assim, na perspectiva lacaniana, o próprio da língua são as falhas, o equívoco, a incompletude e não sua regularidade. Com isso, Lacan (íbidem) forja o termo *lalangue*, alíngua, como sendo uma língua que não comunica, que apresenta irregularidades, a língua do inconsciente. Para Lacan, o real é o “impossível de ser simbolizado” e é, apenas, de modo imaginário que se pode atingir o real pelo simbólico.

Jean Claude Milner, em *L'amour de la Langue*, explora essa característica de incompletude da língua para expor as falhas da linguística tradicional (ou estruturalista) e incitar uma virada teórica em torno da noção de *real da língua*. Para esse linguista (1987, p. 8), “a linguística não é como a lógica: o real que ela sustenta não é suturado, ele é percorrido de falhas – que se fazem notar do lugar mesmo da ciência” e são essas falhas que constituem o próprio da língua, a sua essência.

O real da língua compreenderia, então, o fato de que por meio da estrutura linguística “nem tudo se pode dizer”, é preciso fazer escolhas, como se propõe na teoria dos eixos sintagmáticos e paradigmáticos. No entanto, o não-dito fica sussurrando no dito, como resquícios da falha do dizer.

Françoise Gadet (1978) mostra que essa característica de incompletude da língua diz respeito a uma *dupla falha*, pois a língua é afetada de um lado pelo inconsciente e por outro pela história. Portanto, há, além do real da língua, *o real da*

história agindo na *opacidade* da língua. É assim que, juntamente com Pêcheux ([1981]/2004), Gadet revisita a proposição de Milner sobre o real da língua, articulando este a um real da história negligenciado pelo linguista, e que seria justamente o que afeta a língua, deixando-lhe furos. O real da história é visto pelos autores (ibidem, p.64) como o que coloca a língua em contradição com ela mesma: “o equívoco aparece exatamente como o ponto em que o impossível (linguístico) vem aliar-se à contradição (histórica); o ponto em que a língua atinge a história”. A língua afetada pela história passa, então, a ser estruturada pelo equívoco, isso porque os fatos reclamam sentidos, fazendo com que o sujeito tome uma posição, interprete.

Como elo central entre língua e história está a ideologia, pois é ela que faz com que seja “impossível de não dizer de certa maneira” (Milner, 1987, p.18), e não a ordem gramatical do certo e errado. É nesse sentido que a língua é vista, na AD, como *materialidade* e não como sistema apenas. E essa materialidade não é transparente, mas *opaca*. Seus sentidos não estão evidentes, mas se fazem entre os sujeitos por meio da relação com a história nela inscrita, sua *historicidade*. Assim, a língua é *materialidade linguística e histórica* ao mesmo tempo, e isso é o que a faz ser ideológica. Revendo o esquema do signo saussuriano, teríamos em AD:

$$\text{Materialidade linguística} = \frac{\text{Sistema linguístico}}{\text{História}}$$

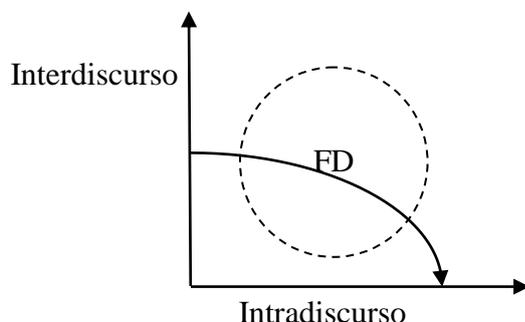
Assim, a representação para o objeto de estudo da AD seria:

$$\text{Discurso} = \frac{\text{Materialidade linguística}}{\text{Ideologia}}$$

Os conceitos de sintagma e paradigma também são reformulados no campo teórico da AD. Para Pêcheux ([1975]/2008), em termos de discurso, há sempre algo que fala antes, em outro lugar, isso é o que ele denomina de *interdiscurso*. O interdiscurso abriga todos os dizeres já produzidos que ficam à espera da memória discursiva para serem recuperados no fio do discurso, o *intradiscurso*. O processo discursivo, então, compreende a historicização desses dizeres pelo *processo de repetição*, que, segundo Courtine e Marandín (1981), é o que faz discurso.

Para definir o que regula os dizeres nos processos discursivos, Pêcheux formula a noção de *formação discursiva* como sendo o que determina “o que *pode e deve ser dito* em uma determinada conjuntura social”. Esse conceito, ao relacionar língua e sujeito, é que vai permitir atribuir sentidos a determinada expressão ou cadeia

sintagmática. Portanto, em se tratando de discurso, não é o sistema que determina a produção de sentidos, mas a formação discursiva (FD), ou seja, a filiação do sujeito em determinada região de saberes. Dessa forma, em uma relação análoga com os eixos formulados por Saussure, na AD, tem-se:



Esquema 3: Relação entre o interdiscurso e o intradiscurso.

E o que faz com que os saberes do eixo vertical, interdiscurso, sejam recuperados no eixo horizontal, intradiscurso, é a *memória discursiva*, definida por Courtine (1981, p. 53) como sendo o que “concerne à existência histórica do enunciado no seio de práticas discursivas reguladas por aparelhos ideológicos”²¹. É por meio dos dizeres já ditos, das imagens já vistas, dos discursos em circulação, que a formulação faz sentido para o sujeito, por isso dizer que a língua ou os sentidos são históricos.

Adotando essa concepção materialista de língua, Pêcheux vai fazer a ligação entre o impossível de Althusser (do sujeito escapar da ideologia) e o impossível de Lacan (de se escapar do jogo da linguagem), mostrando que ideologia e inconsciente são ordens interdependentes, pois estão interligados e materializados na linguagem. Esse papel reservado à linguagem na teoria discursiva faz Orlandi (1994, p.299) considerar a língua como “materialidade específica do discurso” (que é materialidade ideológica). No entanto, o próprio Michel Pêcheux já percebia que o sistema linguístico não era o único a comportar a ideologia e salienta que toda prática discursiva deveria ser levada em conta na AD:

Existe, por outro lado, um sistema de signos não-linguísticos tais como, no caso do discurso do parlamentar, os aplausos, o riso, o tumulto, os assobios, os “movimentos diversos”, que tornam possíveis as intervenções indiretas do auditório sobre o orador; esses comportamentos são na maior parte das vezes *gestos* (atos no nível do simbólico), mas podem transbordar para intervenções físicas diretas; infelizmente, faz falta uma *teoria do gesto como ato simbólico* no estado atual da teoria do significant. (PÊCHEUX, [1969]/1993, p.78)

²¹ Tradução do original: « La notion de mémoire discursive concerne l'existence historique de l'énoncé au sein de pratiques discursives réglées par appareils idéologiques. » (Courtine, 1981, p. 53)

Analisando o discurso de um parlamentar, Pêcheux (ibidem) conclui que não é suficiente analisar a materialidade linguística desse discurso, que há outras materialidades igualmente ideológicas que influem no processo discursivo, como a manifestação gestual do auditório que molda possivelmente a fala do orador, assim como pode levar a agressões físicas entre os parlamentares. Esses “gestos no nível simbólico”, como define Pêcheux (op. cit.), não podem ficar incólumes ao analista²².

De acordo com Leandro Ferreira (2000, p.24), a língua “como sistema instável e heterogêneo, apresenta-se como não-fechada, havendo, pois um espaço que escapa à gramatização”. A partir disso, entendo que a língua também abriga espaços de fuga que escapam à sua forma gráfica de representação. Os sentidos não se constituem apenas na forma linear e exata dos significantes. A imagem pode, assim como a língua, materializar efeitos de sentidos diversos e discursos sobre as classes sociais, como no caso da narrativa visual *Brinquedos*, de André Neves:

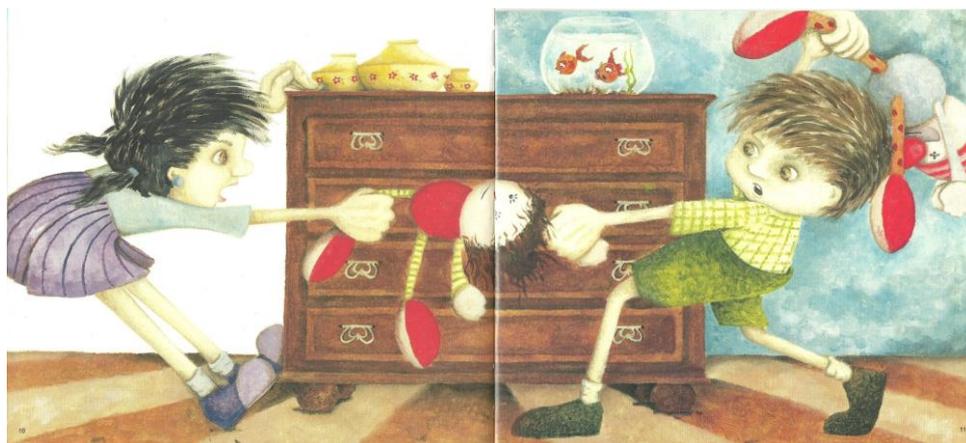


Imagem 3: Páginas 12 e 13 do livro *Brinquedos*, de André Neves, Editora Mundo Mirim.

²² Da mesma forma que fez Saussure com a Semiologia, Pêcheux só anuncia a necessidade de uma *Teoria do Significante* dentro da Teoria do Discurso e não a desenvolve. Por outro lado, dá um exemplo de como seria considerar os diferentes “gestos” com a análise do enunciado *On a gangé* em *Structure or Evenement*. Esse enunciado foi proferido por grupos de militantes em comemoração à vitória de François Mitterrand nas ruas parisienses. A análise apresentada mostra que a forma material e a entonação no modo de pronúncia desse enunciado, sendo típico de torcida de futebol, remetem a um deslocamento do domínio do esporte para o domínio político, ou seja, de uma FD a outra, o que compreende um *acontecimento discursivo*. Para chegar a essa conclusão, Pêcheux ([1983]/1990) analisa o ritmo do enunciado, sua sonoridade, o que transcende a análise da materialidade linguística, compreendendo o enunciado em sua forma material como um todo.

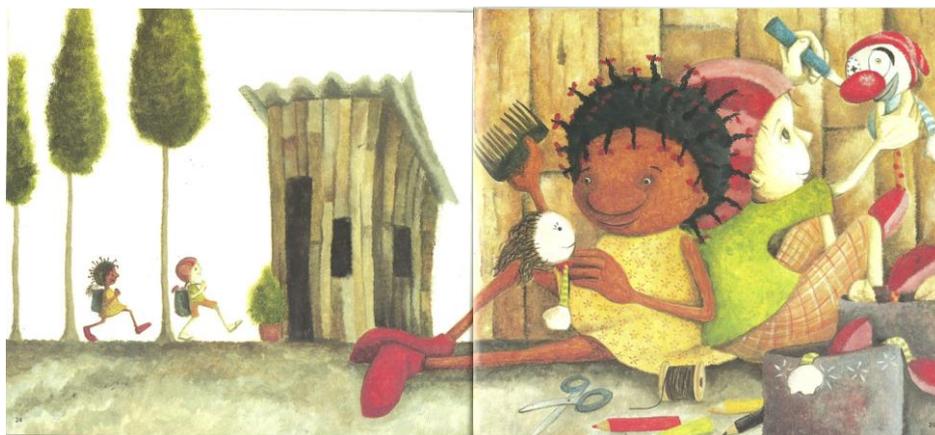


Imagem 4: Páginas 26 e 27 do livro *Brinquedos*, de André Neves, Editora Mundo Mirim.

As duas imagens acima tornam visíveis as distintas relações de sentido que crianças de classes sociais diferentes estabelecem com seus brinquedos. Para as crianças da imagem 03, o brinquedo é um objeto de consumo que desperta interesse quando é novidade, depois passa a ser objeto de disputa, já que as crianças perdem o interesse pelo seu próprio brinquedo e passam a se interessar pelo brinquedo do outro, até que os dois objetos, estragados, perdem de vez a atenção e são colocados no lixo. No aterro sanitário, os brinquedos são recuperados por crianças carentes que os valorizam como objetos de estima. A significação desses brinquedos adquire efeitos de sentido diferentes para as crianças de distintas classes sociais, revelando que a imagem, assim como a língua, dá acesso ao discurso, e, dessa forma, à ideologia.

No entanto, não se trata apenas de equivaler língua e imagem na materialização do discurso, faz-se necessário observar que essas diferentes formas de se colocar o discurso em matéria exigem um aparato específico de análise, visto que, como já anunciava Pêcheux ([1969]/1993, p.78), “um sermão e uma conversa a bandeiras despregadas ‘funcionam’ de modo diferente”. Tendo por base esse dito de Pêcheux, Orlandi (1996, p.19) formula do seguinte modo a relação entre as diferentes formas materiais: “as diferentes linguagens significam diferentemente: são assim distintos gestos de interpretação que constituem a relação com o sentido nas diferentes linguagens”. Com isso, um texto falado jamais poderá se equivaler a uma tela, ou a uma melodia²³. Cada materialidade possui uma especificidade condizente com sua forma material, seu *corpo*. E o “corpo é o lugar material em que acontece a significação, lugar de inscrição, manifestação do grafismo. Pintura. Texto” (ORLANDI, 2008, p. 205). É

²³ Utilizei em trabalho anterior, “O imaginário de *Veja* sobre ‘os Lulas presidenciáveis’”, o termo “gestualidade” para designar a especificidade das diferentes materialidades no modo de significar, o que também pode ser entendido como “corporalidade” do significante.

dessa forma que Lagazzi (2009) passa a adotar o termo “materialidade significante”, designando a forma material do discurso. Nessa perspectiva, a materialidade significante, por ser mais ampla (pois abriga desde a materialidade linguística às materialidades visuais, sonoras etc.), substituiria a materialidade linguística no esquema do discurso já exposto:

$$\text{Discurso} = \frac{\text{materialidade significante}}{\text{Ideologia}}$$

A análise contemplada pela materialidade já havia sido considerada pelos fundadores do campo epistemológico da AD, quando, em 1980, na França, os analistas de discurso promovem um colóquio sob o nome “Matérialités Discursives” (Materialidades Discursivas), já prevendo que as possibilidades de materialização do discurso excedem as margens da linguagem articulada.

Um exemplo de análise desse período de amadurecimento da AD encontramos no trabalho de Courtine ([1983]/1999), em *La touche de Clémentis*. O artigo apresenta a análise de uma fotografia mostrando a atuação da memória discursiva por meio da imagem apagada de um político, cuja presença-ausência se manifesta pela imagem de seu gorro emprestado a outro político que permanece na fotografia da qual foi retirado. Esse tipo de análise abre espaço, na perspectiva discursiva, para a investigação de significantes de outra natureza que não seja verbal, tomando a imagem ou os gestos como materialidades do efeito de sentido e não apenas como signos atuantes em um sistema, como entende a Semiótica²⁴ tradicional, remanescente da Semiologia e escopo teórico geralmente escolhido na abordagem dos livros de imagens em trabalhos na área de educação e da arte.

Para Souza (2001, p. 66), “o projeto semiótico peirceano visa formular ‘matematicamente’ através de axiomas a forma significante do não-verbal”, o que leva ao congelamento do significado e ao apagamento da historicidade do sentido. Ancorando-se em tal teoria, a leitura dos livros de imagens se torna rígida, como o resultado de operações cognitivas que leva à produção de relações significantes entre elementos visuais para formar um sistema que se encaixa em determinada interpretação. Já, na perspectiva da AD, deve-se considerar a opacidade da imagem, sua possibilidade de desvios, sua historicidade, como propõe Pêcheux ([1983]/1999, p. 55):

²⁴ Remanescente da semiologia, a semiótica já avançou consideravelmente, no entanto, a referência à estrutura permanece sendo um entrave para os estudos discursivos.

A questão da imagem encontra assim a análise de discurso por um outro viés: não mais a imagem legível na transparência, porque um discurso a atravessa e a constitui, mas a imagem opaca e muda, quer dizer, aquela da qual a memória “perdeu” o trajeto de leitura (ela perdeu assim um trajeto que jamais deteve em suas inscrições).

A perda do trajeto de leitura é bem visível quando se retira de uma revista ou jornal a imagem de um ou mais sujeitos e a partir dela se compõe um livro de imagens. Os sujeitos que aparecerem nas imagens recortadas, celebridades ou pessoas comuns, passam a ser personagens de uma narrativa visual. Geralmente, tem-se o engano de pensar que a imagem fotográfica é um retrato, que ela mostra exatamente o que está representado nela. No entanto, quando retiramos de seu contexto, elas recontextualizam. É o caso das imagens abaixo:



Imagem 5: Imagem recortada de revista para compor um livro de imagens.

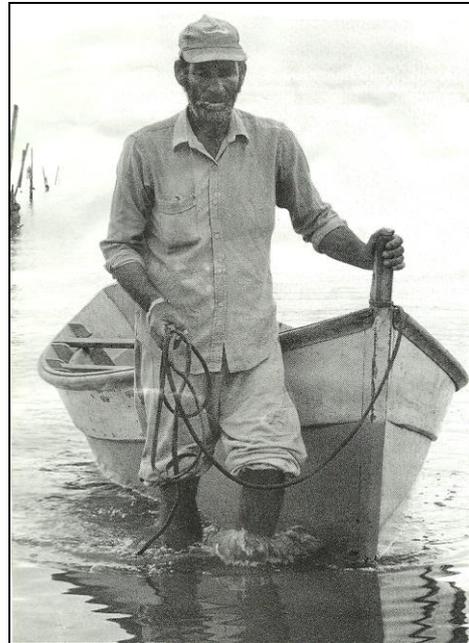


Imagem 6: Imagem recortada de jornal para compor um livro de imagens.

Mesmo que a imagem 05 se refira ao casamento de celebridades e a 06 a um pescador em certa posição-sujeito, ambas perdem a referência direta ao mundo e recebem novos significados em narrativas que tratam de personagens distintos. A imagem recortada, assim, perde o trajeto de sua leitura, e por meio dessa perda é que ela significa no livro de imagens.

Além disso, a opacidade da imagem burla o olhar do leitor, provoca-lhe sentidos outros que o enganam muitas vezes. É como diz Lacan (2008, p. 104): “o olho é feito para não ver” e usa a expressão “jogo de trompe l’oeil”, o jogo de engano do

olho, a trapaça da linguagem visual, que exemplifico no gesto de interpretação da imagem da personagem de *Cena de Rua*, de Angela Lago, trazida logo a seguir:

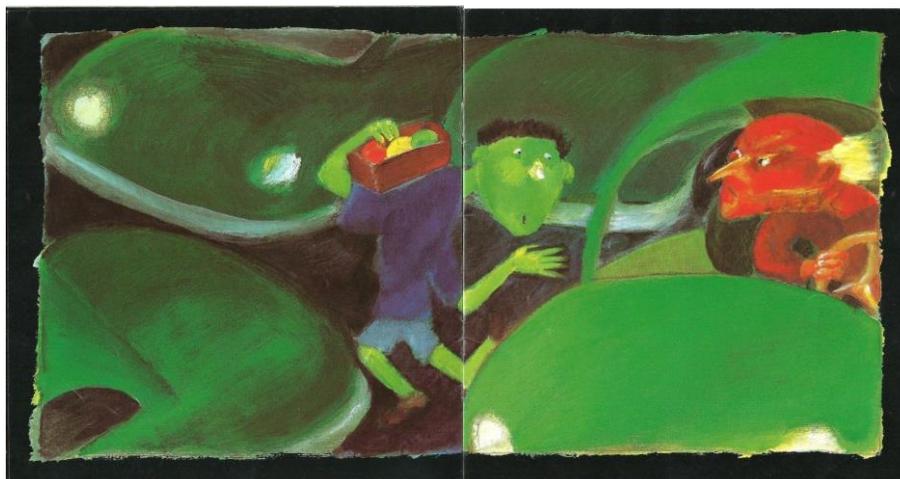


Imagem 7: Páginas 6 e 7 do livro *Cena de Rua*, de Angela Lago, Editora RHJ.

O menino que vive na rua e trabalha no farol para sobreviver é lido da seguinte forma em uma das leituras dessa obra: “Era uma vez um menino verde, mas que era negro”. A imagem do menino pintado com a cor verde não é transparente, pois a memória do dizer recupera, no interdiscurso, a imagem dos meninos da “vida real” que ficam nos faróis, em sua maioria, negros, o que também traz à tona, por meio da memória discursiva, a escravidão e a situação do negro em um país que fora colônia.

É essa imagem, com sua historicidade, que vem ressoar na leitura de *Cena de Rua*, e turva a imagem visível do livro. Há um jogo aqui entre visibilidade e invisibilidade, em que o invisível atravessa o visível com sentidos outros que só são possíveis porque a imagem é materialidade histórica. É nesse sentido que a ideologia surge como a direcionadora do próprio olhar. O olhar, assim como a leitura, nunca é ingênuo, já alertava Althusser (1979), pois é determinado pela ideologia, podendo ser definida, conforme Žižek (2010, p. 7), como: “matriz geradora que regula a relação entre o visível e o invisível, o imaginável e o inimaginável, bem como as mudanças nessa relação”. A ideologia, portanto, é que estabelece o modo de ver, assim como o de não-ver.

Segundo Rivera (2008, p.18), interessava a Freud em uma obra de arte “o que não se dá a ver, o que faz furo na imagem”, abrindo brechas para apontar “fugazmente o seu avesso” (idem, p. 55). E o que faz furo na imagem, para a AD, é essa entrada da história, que permite outros sentidos, que causa ambiguidade e até *non-sens*.

Voltando à *Cena de Rua*, há uma ambivalência latente na representação dessa personagem: ele é simultaneamente verde e negro. O equívoco causado pela ambiguidade não é visto como “erro” da leitura, mas como algo constitutivo do gesto de olhar. Citando Althusser (1979, p. 20):

O equívoco é, então, não enxergar o que se vê; o equívoco se refere não mais ao objeto, mas à própria vista. É um equívoco que diz respeito *ao ver*: o não ver é, então, interior ao ver; é uma forma de ver, logo, numa relação necessária com o ver.

O não-ver é próprio do ver, assim como o não-dito que está em relação ao dito. O verde deslizando para o negro materializa essa relação entre o visível e o invisível. Para Leandro Ferreira (2000, p.24), a língua, por comportar a ambiguidade e o equívoco, é “lugar de resistência”, pois resiste à lógica, à razão linear do sistema. O mesmo entendo acontecer com a imagem, ela comporta o equívoco e a ambiguidade, e assim como a língua, é lugar de resistência, pois resiste ainda enquanto possibilidade de escrita.

A opacidade é igualmente percebida na representação do material de venda do menino de rua. Aqueles objetos redondos e coloridos dão margem a diversas interpretações, visto que podem representar doces, frutas, bolas de malabarismos e até mesmo bolas mágicas que realizam desejos, como interpretou um leitor. A imagem criada para o livro é uma imagem opaca, imagem-furo, preenchida pela memória discursiva mobilizada de modo singular em cada leitura.

Nesse sentido, a imagem artística está para a *alíngua* e não para a língua sistêmica. Somente pela *alíngua* a imagem pode configurar como linguagem, e linguagem escrita, pois ela não é lógica, linear, estável ou mesmo apresenta regularidades classificáveis. A imagem que significa, escreve por traços sinuosos, brinca, brinca com olhar, trapaceia, joga com seus signos em uma sintaxe fluida e errante.

3.1.1 Imagem: o silêncio da palavra?

Com o deslocamento proporcionado por Roman Jakobson, tornando a língua um código e a fala uma mensagem dirigida de um emissor a um receptor, a visão sobre a linguagem se volta para a comunicação. Tudo comunica. Aprendemos a ler e a escrever para nos comunicar. Essa tendência funcionalista acaba atingindo - mesmo que

mal compreendida - o ensino no Brasil. A Língua Portuguesa, como componente curricular do Ensino Fundamental, ganha o rótulo “comunicação e expressão”, frisando que o ensino da língua estava pautado na linguagem enquanto “instrumento de comunicação” (LDB, 1996).

Nessa conjuntura, os livros didáticos foram os principais divulgadores da visão funcionalista, apresentando o texto como uma mensagem codificada (escrita) por um autor que a envia (passa à leitura) a um receptor, o leitor, que deve decodificar o código utilizado pelo autor para compreender a mensagem. Assim, é vista a interpretação no discurso pedagógico, como o desvendar do que o “autor intencionou dizer”. Todo texto guardaria uma mensagem, que deveria ser desvendada pelo leitor, seria um bom leitor aquele capaz de decifrar essa mensagem. Segundo Oliveira e Wilson (2011, p. 237), a redução da teoria de Jakobson por parte dos materiais didáticos, pesquisadores e legisladores da educação não permitiu que se ultrapassasse a concepção formalista de língua, visto que os elementos da situação comunicativa são tratados “fora de contextos reais de interação, como entidades ideais, prontas para cumprir cada uma seu papel virtual sem maiores problemas ou interferências que possam abalar as condições de comunicação”.

Considerando a visão formal da Semiótica, percebemos que a imagem também é tratada como um código a significar por meio de uma mensagem. De acordo com Joly (2006, p. 21), a opção pela Semiótica para analisar imagens diz respeito ao fato desta compreender a “categoria funcional da imagem”, ou seja, a visão funcionalista da língua, salvo suas reduções, estende-se à imagem, que é vista como uma “mensagem visual” (idem, p. 6).

Nessa perspectiva funcionalista, para compreender como a imagem produz sentido, é preciso entender primeiro o que ela “diz”. Assim, ao analisarmos uma narrativa visual como *Modelo Vivo, Natureza Morta*, de Gonzalo Cárcamo, seria importante compreender o que é dito por meio das imagens, como estas a seguir:

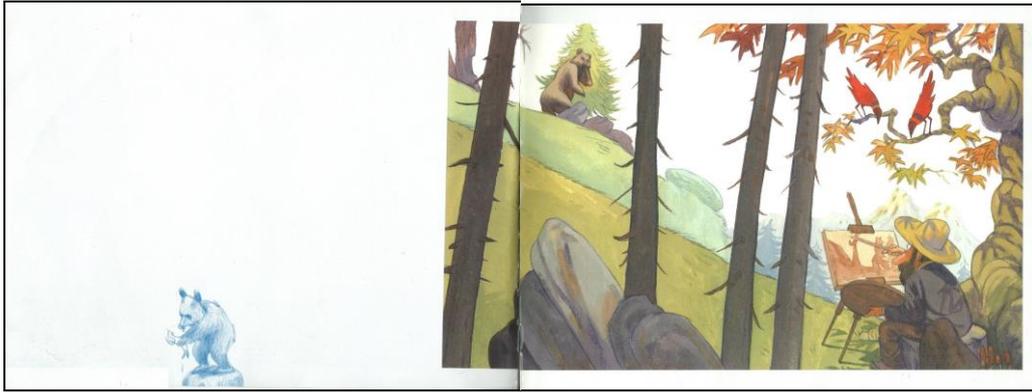


Imagem 8: Páginas 11 e 12 do livro *Modelo vivo, natureza morta*; de Gonzalo Cárcamo, Editora Paulus.



Imagem 9: Páginas 19 e 20 do livro *Modelo vivo, natureza morta*; de Gonzalo Cárcamo, Editora Paulus.



Imagem 10: Páginas 39 e 40 do livro *Modelo vivo, natureza morta*; de Gonzalo Cárcamo, Editora Paulus.

Pela sequência das ações, percebe-se que o enredo da narrativa é o seguinte: um pintor vai à floresta para pintar a natureza, avista um urso ao longe e o toma como modelo. Durante o trabalho de pintura, um caçador atira no urso e o leva para casa. O pintor finaliza sua tela que é comprada pelo caçador em uma exposição. De forma sarcástica, o caçador é representado admirando o quadro comprado sobre o tapete feito

com a pele do mesmo urso ali retratado no seu ambiente natural. A narrativa segue com o retorno do pintor à floresta após comprar novos pincéis e tintas com o dinheiro recebido pela venda do seu quadro ao caçador. Ao pintar a paisagem, vê as árvores serem derrubadas por lenhadores e, frustrado, abandona de vez sua atividade.

A mensagem que poderia ser compreendida aí seria a que denuncia a crueldade da caça e do desmatamento, clamando pela preservação da natureza. No entanto, as imagens não são assim tão lineares e transparentes. O que significariam as imagens em azul no canto esquerdo (ora inferior, ora superior) de todas as páginas? Em alguns momentos parecem salientar elementos da narrativa como no caso da imagem em que o pintor procura seus instrumentos de trabalho em uma caixa e vemos o material de pintura à esquerda.



Imagem 11: Páginas 4 e 5 do livro *Modelo vivo, natureza morta*; de Gonzalo Cárcamo, Editora Paulus.

Mas essa relação não se aplicaria a todas as imagens da obra, como a imagem 11, em que o desenho em azul não é o mesmo daquele do quadro comprado pelo caçador e nem retomaria a imagem da pele do urso transformada em tapete. Na maioria das leituras coletadas dessa obra, essa relação foi negligenciada em nome da manutenção do efeito sequencial das imagens. Se para “contar uma história” desse livro temos que suprimir algumas imagens dele, é porque nem tudo que foi desenhado ali serve para comunicar, para “transmitir uma mensagem”. No entanto, não é por isso que deixam de significar.

Ainda, mesmo com supressões, se podemos depreender uma mensagem da obra visual *Modelo Vivo, Natureza Morta*, o mesmo não ocorre com a obra *O Vento*, de Rui de Oliveira. A opacidade da representação do vento por meio do movimento de folhas e de objetos confunde o olhar do leitor que não sabe se está diante de uma imagem narrativa, descritiva ou poética.

Durante a pesquisa, alguns leitores se detiveram a descrever a ação do vento, dando-lhe características: como o vento é forte e constante, leva tudo o que vê pela frente etc. E ainda descrevem as finalidades do vento como sua serventia para secar as roupas do varal e para empinar pipas, em uma referência às imagens (sequência discursiva visual 01) abaixo:

SD visual 01:



Imagem 12: Páginas 12 e 13 do livro *O Vento*, de Rui de Oliveira, Editora DCL.

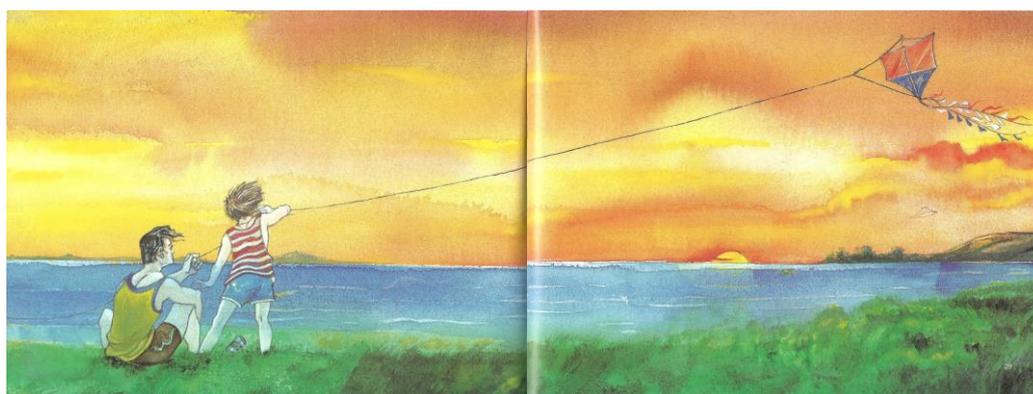


Imagem 13: Páginas 10 e 11 do livro *O Vento*, de Rui de Oliveira, Editora DCL.

Outros leitores buscaram construir uma narrativa tomando o vento como protagonista. Nessas narrativas, o vento é forte e sombrio, e causa mal-estar nas pessoas como doenças, caso da imagem do menino deitado (imagem 14), tristeza ou desilusão como nas imagens 15 e 16, onde em uma a noiva solitária joga seu buquê ao vento e em outra o idoso, também solitário, caminha cabisbaixo na penumbra.

SD visual 02:



Imagem 14: Páginas 8 e 9 do livro *O Vento*, de Rui de Oliveira, Editora DCL.

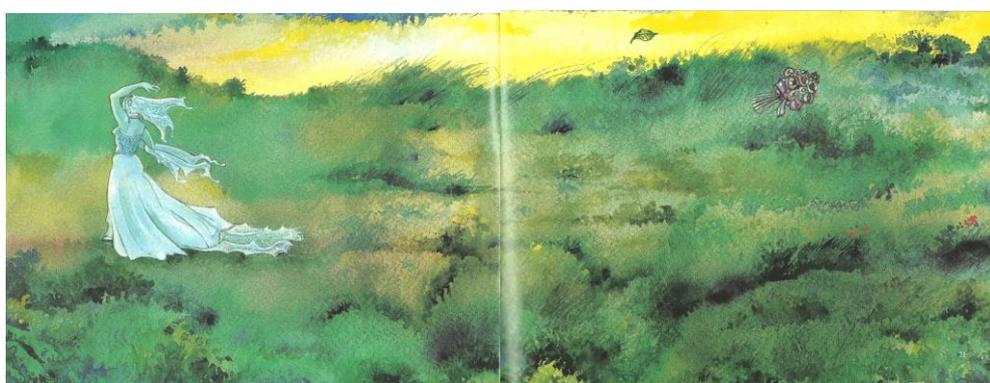


Imagem 15: Páginas 20 e 21 do livro *O Vento*, de Rui de Oliveira, Editora DCL.



Imagem 16: Páginas 24 e 25 do livro *O Vento*, de Rui de Oliveira, Editora DCL.

Mas não é apenas o vento o protagonista eleito nas leituras coletadas. Há quem conseguisse relacionar as imagens selecionando um protagonista que pudesse ser retomado na sequência das imagens. Veja a sequência discursiva verbal 01:

SD verbal 01:

Era uma vez um lugar onde ventava muito, lá só havia campo e algumas casas, então o vento não encontrava muitas barreiras, ele corria solto e forte. Em uma das casas, morava um menino que vivia doente, por causa das impurezas que o vento trazia.

Mas ele não se importava com isso, porque a brincadeira de que ele mais gostava era a de soltar pipa com seu pai.

Um dia, quando já era mais crescido, correndo pelo campo ele avistou uma bela moça. Imediatamente, ele se apaixonou e lhe entregou uma flor. A moça não lhe deu muita atenção, porque havia muita diferença de idade entre eles. O tempo passou e o menino cresceu admirando a moça no campo. E pensava em um dia poder casar-se com ela.

Quando chegou o momento de servir ao exército, o jovem prometeu à moça, agora mais adulta, que ao retornar casaria com ela. E foi o que fez. Decidiram fazer o casamento ao ar livre, no campo, porque foi ali que o amor deles tinha surgido.

Eles viveram lá no mesmo lugar, sempre ao frescor do mesmo vento até envelhecer, pois naquele campo ventoso eles tinham construído uma família, e o homem pode fazer com seu filho o que fazia com seu pai: empinar pipa.

Em virtude das imagens das personagens representarem diferentes fases da vida é que se pode atribuir ao mesmo menino todas as ações e construir um efeito narrativo tomando por base uma única personagem masculina e outra feminina. E ainda é construído um efeito de unidade nesta leitura, relacionando as imagens 13 e 17.

SD visual 03:



Imagem 17: Páginas 10 e 11 do livro *O Vento*, de Rui de Oliveira, Editora DCL.

Como poderia o mesmo texto servir a leituras tão diversas? Isso ocorre em virtude da opacidade da imagem, que deixa em aberto o campo do simbólico para que o leitor dê uma direção a esse vento. É o leitor aí que dita o curso do vento, ele não sopra sozinho na imagem. Ele não revela seu caminho. Não há uma informação transmitida do texto visual que deva ser captada pelo leitor, mesmo assim, não significa que a imagem deixa de reclamar sentidos.

Além do mais, durante o processo de pesquisa, fui abordada por vários leitores desse livro com a pergunta: “professora, posso escrever um poema ao invés de uma história?”. O fato de alguns leitores sentirem-se mais à vontade em escrever um poema sobre este livro traz à tona outra particularidade dessa obra: o jogo de sensações. As

imagens brincam com a percepção visual do vento, pois tratar de algo que não tem forma ou cor leva o artista visual e escritor a trabalhar o simbólico em outros significantes que tornem o vento visível, como as folhas, os cabelos, as roupas e os objetos voando. Esse recurso autoral, que conduz o olhar à percepção do vento, causa sensações no leitor, envolvendo-o em uma discursividade poética. Eis abaixo um poema criado para representar a leitura dessa obra:

SD verbal 02:

*O vento vai
O vento volta
O vento mostra
Sua revolta
De um tempo sofrido
De um amor não correspondido.*

*A pipa de um menino voa pelo céu
Quem diria tantos sonhos
Representados em um papel.*

*A moça corre com os cabelos ao vento
Se escondendo
de um grande tormento.*

*O vento leva meu chapéu
E com ele, minhas lembranças
Aqueles do tempo de criança.*

*E o vento entra pela minha janela
E mostra as flores da primavera
Quando os amores vêm e vão
Anunciando uma nova estação.*

Os versos acima não remetem a discursos aleatórios, eles retomam imagens do livro, apontam uma leitura possível para essa obra visual. Nota-se, por meio desses diferentes gestos de leitura, que não há uma “comunicação” entre autor e leitor, a imagem não comunica, não há recursos autorais que causem o efeito de transmissão de uma mensagem. Trata-se da pura criação estética e literária da sensação do vento, que é percebida de modo singular por seus leitores.

O próprio Roland Barthes, ao estudar a fotografia, percebe essa “falha” da imagem em não se comportar como sistema e reformula sua teoria semiológica em torno do signo icônico. Barthes (1982) percebe que, para fazer uma leitura discursiva do que ele chama de “objetos-signos” em uma mesma fotografia ou em uma sequência de

fotografias (o que seria próximo ao livro de imagens), não é possível determinar o significante apenas por um fragmento da sequência, o que compreenderia ao nível da frase visual”, mas pelo encadeamento dos elementos. Ou seja, o semiólogo nota que a imagem não pode ser segmentada ou descrita por meio de suas partes isoladas, mas somente pelo todo. A imagem se torna uma unidade significante, impossível de compartimentar e de classificar, visto que seu significado está em constante “deslocamento” como ele próprio observa (idem, p. 140).

Há, portanto, uma transformação no campo semiótico para abrigar a análise de imagens. Autores como Roland Barthes, Jean-Louis Schefer e Julia Kristeva entendem que a semiologia deva sair “ainda um pouco mais da era do Modelo, da Norma, do Código, da Lei - ou se preferir: da teologia”²⁵ (op. cit.) para abrigar outros modos de leitura de imagem. Com esse deslocamento teórico²⁶, Barthes (ibidem, p. 191-192) passa a considerar a imagem não como língua, nem fala, mas como linguagem, tal qual propõe:

Não, a língua, é a linguagem: não a fala civilizada, pois esta passa pelos dentes (uma pronúncia dentalizada é um signo de distinção: os dentes monitoram a fala), mas a linguagem visceral, erétil; a língua, esta é o falo que fala. (BARTHES, 1982, p. 191-192)²⁷.

Essa visão da linguagem como “o falo que fala” faz ressoar a língua do desejo, do inconsciente, a alíngua de Lacan. A imagem enquanto linguagem é o puro desejo do artista visual, é sua língua, é o que ele quer alcançar: a imagem bela, como demonstra Louis Hauteccœur em sua *História Geral da Arte*:

O artista deve escolher os elementos que lhe permitam exprimir a ideia inata da Beleza. Essa Beleza, que não se encontra na natureza, consiste na unidade, na ordem e manifesta-se pela composição, pelas proporções, pela nobreza dos motivos, das linhas e das atitudes, pela harmonia das cores. (HAUTECŒUR, 1964, p.5).

Em se tratando de livros de imagens, a arte não se aplica apenas aos elementos visuais, mas também à construção do efeito literário. Para produzir esse efeito, Gadet

²⁵ « la sémiologie sort encore un peu plus de l'ère du Modèle, de la Norme, du Code, de la Loi – ou si l'on préfère : de la théologie » (BARTHES, 1982, p. 140). Tradução nossa.

²⁶ Salientamos que, embora a Semiótica tenha produzido tal abertura teórica, continua trabalhando com o conceito de estrutura, mostrando que a imagem não é estrutura, mas gera estruturas textuais, que são apreendidas pela leitura (BARTHES, 1982).

²⁷ « Non, la langue, c'est le langage: non pas la parole civilisée, car celle-là passe par les dents (une prononciation dentalisée est un signe de distinction: les dents surveillent la parole) mais le langage viscéral, érectile; la langue, c'est le phallus qui parle. » (BARTHES, 1982, p. 191-192). Tradução nossa.

(1978, p.121) mostra, em *Tricher la langue*, que é preciso “jogar com a linguagem”, “trapaceá-la”, enganar o sistema, ou seja, o fazer literário lida com a língua do desejo do poeta, aquela que rompe com a exatidão do sistema, que faz deslizar tanto os sentidos quanto a estrutura. É nesse sentido que a literatura, ao mobilizar a alíngua, é vista como “revolucionária”, pois joga com a estrutura da língua, “triche la langue”. Dessa forma, a literatura se coloca em oposição à língua enquanto “ferramenta de comunicação estabelecida sob uma norma ou consenso social” (idem). Interessa ao discurso literário o que foge ao consensual, às regras. A língua é vista como “espaço de jogo”, como um lugar aberto à criação que brinca com o real da língua, com sua incompletude.

Gadet (ibidem, p. 122) ainda adota a ideia de Barthes de que o texto literário não toma mais a frase por modelo, este é visto pelo autor como um “jato pulsante de palavras”. Nesse aspecto, a literatura, sendo um “trabalho sobre a língua”, é vista como a “destruição” da própria língua, ou pelo menos da língua sistêmica. E escrever por outro “código” que não a linguagem verbal seria a “trapaça perfeita”, já que o artista visual se expressa é pela imagem e não pela palavra, mas nem por isso deixa de produzir literatura, que é o caso dos livros de imagens.

Considerando essa visão de “literatura subversiva”, poderíamos entender o texto literário escrito apenas por imagens como o ápice dessa subversão. Escrever por imagens seria a transgressão plena do sistema linguístico. É assim que a escrita desse tipo de texto, percebido aqui como um “jato pulsante de imagens”, funcionaria: subvertendo o sistema linguístico, a forma gráfica da discursividade e o funcionalismo da linguagem.

Essa literatura visual busca jogar com as sensações visuais divertir o leitor e compor sua própria poesia. É isso que percebemos ao ler o depoimento de ilustradores-escritores sobre a produção dessas imagens:

Pedi a uma criança que me ajudasse a responder a essa pergunta difícil: o que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil? Ela não teve dúvidas: “Um desenho bom é um desenho que faz rir”. E ela está certa. É o que eu gostaria de conseguir. Um desenho que faça rir, ou sorrir, que pegue de surpresa, que arranque um ah... Um desenho inesperado, **um achado poético**. (Lago apud Oliveira, 2008, p.173).

Como vimos acima, o discurso do produtor de imagens transforma a arte visual em arte poética por meio do jogo que produz efeitos seja de humor ou de surpresa. É como diz Pêcheux ([1980]/1998, p.50): “o humor e o traço poético não são o domingo do pensamento”, mas constituem a língua, o poeta apenas seria quem leva essa

propriedade da língua ao extremo (Pêcheux e Gadet, [1982/2004]), e por meio desses efeitos, o de humor e o poético, é que suas falhas são expostas. **É nessa exposição à incompletude das formas significantes que a imagem se constitui como escrita.**

A imagem literária, portanto, não significa pelo preenchimento da palavra, mas por outra ordem do discurso. “A imagem não fala”, enfatiza Debray (1993, p.48), ela significa de outra forma. É ilusão crer em uma transposição de códigos, como se a palavra fosse silenciada para se fazer ouvir a imagem. A materialidade visual não substitui a materialidade linguística, pois são de ordens diferentes. Não se pode “traduzir” uma sensação visual sem que haja perdas na significação: “porque não há equivalente verbal a uma sensação colorida. Sentimos em um mundo, nomeamos em outro, lastimava-se Proust.” (idem, p. 49). Por outro lado, não significa que a imagem não suscite sentidos.

Essa possibilidade de significação na ausência do dizer é comprovada por Eni Orlandi na sua obra *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Nesse livro, a autora ([1992]/2007) mostra que não há necessidade de verbalizar para significar, visto que a ausência das palavras, o *silêncio*, mesmo que constituído no vazio do verbalizado ele produz sentidos. O silêncio, portanto, não é o nada da significação, mas o lugar onde os sentidos se multiplicam, é a possibilidade do sentido vir à tona. É por isso, que Orlandi considera que o silêncio está na base da significação, pois antes de ser palavra dita, ela se encontra calada no silêncio.

O dizer verbal seria, para a autora (ibidem, p. 54), “o ato que domestica o significar”, ou seja, a fala ao retirar a palavra do silêncio, busca reduzi-la a um único sentido, unificando-a. Essa seria a pretensão da fala: reter os movimentos do sentido e, assim, do sujeito, visto que a palavra calada pode adquirir vários significados, já a linguagem articulada é uma tentativa de sedimentar os sentidos, de frear a dispersão. Em virtude dessa busca pelo controle dos sentidos, construiu-se historicamente uma sobredeterminação da linguagem verbal sobre a não-verbal, fazendo com que qualquer outra matéria significativa seja remetida à materialidade linguística.

Esse “império do verbal”, como denomina Orlandi (2007), produz o discurso de que todo sistema de signos é interpretado pela palavra e, assim, suscetível de ser traduzido por ela. Nessa ótica, uma imagem deveria necessariamente remeter a um enunciado específico. No entanto, pelas análises feitas, não é o que se percebe, pois é a imagem significa na falta da palavra, por meio de sua opacidade. É apagando a letra que

a imagem se coloca como linguagem, pois pode remeter a diversos sentidos sem que um seja imposto como sentido verdadeiro.

Enquanto o grafismo organiza o dizer, buscando um efeito de unicidade de letra a letra, a imagem dissemina os sentidos pelo traço. Ela brinca com a incompletude da língua. É a própria incompletude que produz a possibilidade do múltiplo, ela é a base da “inesgotável polissemia” da imagem de que fala Debray (1993).

O *real da imagem* se identifica com o *real da língua*, uma vez que, se o real da língua é o “impossível de dizer tudo” ou ainda “o impossível de não dizer de certa maneira”, o *real da imagem* seria o *impossível da representação exata*, o que não permite a equivalência exata entre uma imagem e um objeto do mundo ou um dizer específico sobre esse objeto. A imagem não serve como ferramenta de comunicação. E não falo aqui dos símbolos ou sinais, como os de trânsito, que são artefatos visuais convencionados e ensinados. Falo da imagem literária, que pode “contar” mais de uma história, a imagem que “diz um verso”, que faz poesia, a imagem que causa o riso da criança. Essa imagem não transmite informações explicitamente, senão perderia todo o seu encanto, efeito produzido por seus furos, por sua impossibilidade de uniformizar a significação.

3.2 A construção dos sentidos de escrita e leitura

Tendo em vista que toda teoria é uma construção discursiva formulada por meio de “uma série de ‘efeitos de conhecimento’ de tipo *científico*” (PÊCHEUX, [1967]/1995, p. 66), os conceitos de escrita e leitura adquirem formatos diferentes em cada abordagem. Entretanto, é possível traçar um percurso dessas noções que auxilia a compreensão da historicidade desses conceitos e sua inserção no imaginário social e científico.

Escrita e leitura são conceitos intrinsecamente ligados, sendo que uma é o avesso da outra, isto é, não teríamos o que ler se não houvesse nada escrito, e mesmo a escrita, como retrata a paleografia, nasce da leitura. É lendo os traços ou rastros deixados pelos animais no solo que o homem primitivo começa a interpretar sinais gráficos. Várias pegadas podiam representar um animal específico e indicar a direção para onde aquele animal teria ido. É assim, que Barthes e Marty (1987, p. 32) concluem

que o “ato de escrever tem origem no ato de ler” e esse ato é estritamente visual. Dessa forma, os autores também entendem que a sociedade começou a estruturar-se em torno do *visual*. A imagem está, portanto, na origem dos processos de escrita e de leitura.

Etimologicamente, *escrita* significa “gravar, fazer uma marca, traçar linhas” (idem), a evolução do processo de “fazer marcas” passou por algumas etapas até chegar na escrita que conhecemos hoje. Conta Higounet (2003, p.11) que o processo de fixação da escrita como “meio de expressão permanente” passou por três etapas essenciais:

1. Escritas sintéticas: compreendiam formas de expressão por meio de tambores, gestos, envio de objetos e desenhos em pedra. Essas formas de expressão compunham signos que representavam frases. Nesse período histórico, os povos primitivos acreditavam no poder mágico das imagens. Os desenhos nas grutas eram tidos como a própria imagem e não sua representação.

2. Escritas Analíticas: na tentativa de aproximar mais a comunicação escrita da oral, as frases são decompostas em signos que representam palavras. Cada sinal passa a representar uma palavra da língua, o que resulta em um sistema pouco eficiente, visto que exige uma “imensa memória visual para a leitura” (idem, p. 14).

3. Escrita Fonética: se a decomposição das frases era dificultada pelo acúmulo de signos visuais, as palavras também foram decompostas em unidades menores que representavam os fonemas da linguagem articulada. Dessa forma, a memorização dessas unidades menores permitia a formação de infinitas palavras e infinitas frases. A linguagem oral recebe para cada som uma representação visual, sendo que, como observa Martins (1957, p. 302), “a própria impressão de letras não passa, no fundo, de um processo de gravura”. Eis a formação da escrita fonética que se desenvolveu em dois grandes sistemas: o alfabético e o silábico.

A representação visual da sonoridade da língua é apagada na história da escrita produzindo um imaginário de que a fala é traduzida pela grafia. Uma é apenas a imagem da outra dada por pura convenção, no entanto recebe prestígio social e se coloca como um sistema de comunicação que, até mesmo, dita as normas para a expressão oral, gerenciando a gramática normativa ao prescrever as regras do “bom uso” da língua.

Assim, a construção discursiva do conceito de escrita passa a determinar que, para uma forma significante ser considerada escrita, “é preciso inicialmente um conjunto de sinais que possua um sentido estabelecido de antemão por uma comunidade social e que seja por ela utilizado e em seguida é preciso que esses sinais permitam gravar e reproduzir uma frase falada” (FÉVRIER apud HIGOUNET, 2003, p. 11). O

imaginário social relaciona, então, a fala à escrita, fazendo com que esta represente a imobilização da linguagem articulada.

A escrita, como dito anteriormente, não nasce do fato auditivo e sim do visual, “sua característica fundamental é o isolamento de um traço significativo através da grafia”, dizem Barthes e Marty (1987, p. 32). Não há relação natural entre a língua falada e a língua escrita, trata-se de pura convenção que liga uma *impressão visual* a uma *impressão acústica*, segundo os termos saussurianos (CLG, 2006, p. 35). O ato gráfico trata-se, portanto, do reconhecimento de uma marca visual e não de uma transcrição da fala. Nessa perspectiva, Barthes, ao lado de Mauriès (1987, p. 146), define a escrita como sendo “em primeiro lugar, o resultado material de um gesto físico que consiste em traçar, regularmente, signos, seja usando a mão, seja (atualmente) de forma mecânica; é, a seguir, um tipo de comunicação visual, silencioso e estável”.

Se a linguagem sintagmatizada é tida como a expressão do pensamento, a escrita é a condição de realização e permanência desse pensamento, é o registro de uma memória, visível esta que constrói o imaginário do texto como *documento*. Já a leitura passa a ser o processo pelo qual se decifram os signos escritos para atingir as ideias de outrem. Explicam Barthes e Compagnon (1987) que a etimologia da palavra *leitura* indica o ato de soletrar, de decifrar códigos. Assim, a leitura é entendida como uma “técnica de decifração” que cristaliza o sentido literal como sendo a única possibilidade.

Os autores (*ibidem*) ainda observam que sendo a leitura uma técnica, esta comporta uma aprendizagem, então se faz necessário uma pedagogia para seu ensino. Na Idade Média, foram elaborados exercícios pedagógicos em torno dos textos sagrados com o intuito de melhor atender aos anseios da doutrina religiosa. Essa pedagogia medieval estendeu-se até o século XIII e difundiu certas atividades fundadas na lógica, tais como: *lectio*, *quaestio*, *disputatio* e *determinatio*. O primeiro exercício, a *lectio* consistia em uma atividade mnemônica de recitação e reprodução dos sentidos literais semelhante às atividades escolares de leitura coletiva em que se treinam as pausas e expressão da pontuação. Para Haroche ([1984]/1992, p. 72), esse exercício pedagógico constituía um meio não discursivo de assujeitar o indivíduo através de “processos comportamentais e mnemotécnicos”, visto que não há interpretação do texto, apenas a repetição mnemônica que exercitava a dicção perfeita digna do caráter sagrado do texto.

O sujeito só começará a exercer a função de leitor com a *quaestio*, mesmo assim de modo formal. Diante de uma frase não muito clara, o sujeito pode questionar, entretanto para sua questão deve haver apenas uma resposta aceitável. Lia-se com o

propósito de se atingir a Verdade, o texto era incontestável, não havia contradições. Se fossem identificadas falhas estas eram do sujeito que, como autor, falhava em não ser suficientemente claro ou, como leitor, falhava no desempenho de sua compreensão. As diferentes interpretações eram julgadas no método *disputatio* que indicava a validade destas conforme a relevância de seus autores. A contradição é apagada da estrutura da língua, ficando como consequência da desigual competência interpretativa dos sujeitos (HAROCHE, *ibidem*). Dando sequência à *disputatio*, o mestre é quem dá a palavra final sobre a validade das interpretações, ela o faz por meio da *determinatio*, que consiste em atribuir um sentido único, literal e absoluto ao texto, excluindo quaisquer outras possibilidades que possam vir a prejudicar a infalibilidade da Santa Escritura como menciona Haroche (*ibidem*, p. 75).

Com o Humanismo, explica a autora (*op. cit.*), a Verdade Sagrada é substituída pela Verdade Científica, igualmente incontestável. A busca pela informação é a forma legítima de conhecimento e sua obtenção vem a tornar-se uma forma de poder. O texto é percebido como o meio pelo qual se desenvolve a razão e permite-se atingir o saber. A leitura é estritamente racional e desenvolve métodos de compreensão de sentido do texto. A leitura é o meio que o sujeito encontra de apropriar-se do saber e, assim, do poder.

Dessa forma, o sujeito-leitor não é mais submetido exclusivamente ao discurso religioso, mas ao discurso da ciência e da razão, que o individualiza em um sujeito uno, centrado e homogêneo. De acordo com Haroche ([1984]/1992), escrever e ler são as formas mais eficazes de submissão ao Estado, é assim que o ensino formal se constitui nos termos althusserianos como um Aparelho Ideológico de Estado, interpelando os indivíduos em sujeitos aparentemente “livres”. A autora ainda observa que “pelo viés da transparência, o poder procura tornar o sujeito ‘sem defesa’, procura disciplinar e normalizar sua subjetividade” (*idem*, p. 21), por isso é preciso “controlar” os sentidos, frear a interpretação, impondo a transparência da linguagem como natural.

Essa concepção de linguagem transparente acabou sendo reforçada no ensino através das contribuições da linguística formal. Embora tenha ajudado a flexibilizar o ensino de escrita e leitura aliando ao sentido denotativo o sentido conotativo (sobretudo nos textos literários), a perspectiva funcionalista advinda dos esquemas comunicacionais de Jakobson ([1963]/2008) acabou mantendo a ideia de que há um sentido no texto a ser “desvendado” pelo leitor, esse sentido (privilegiadamente literal) passa a ser tratado em termos de “mensagem”. Qual é a mensagem do texto? Essa

questão envolve qualquer trabalho de interpretação no campo pedagógico. Não mais a *lectio*, nem mesmo a *dispositio*, mas a busca pela mensagem do autor do texto é o método que guia os manuais escolares. O esquema comunicacional de Jakobson é deliberadamente transportado para estudar os procedimentos de escrita e leitura, colocando o autor na fonte da produção da mensagem e o leitor na recepção desta mensagem. Para haver compreensão da mensagem, o leitor deve compartilhar o mesmo código (sistema de signos) que o autor e entender o contexto de que trata o texto (mensagem). Outros fatores externos podem prejudicar a recepção da mensagem, entretanto, se o autor foi suficientemente claro em sua escrita, a mensagem só pode ser compreensível.

Então, no processo pedagógico, faz-se necessário entender por que, mesmo com textos claros e objetivos, há problemas de compreensão. Dessa forma, surgem estudos do campo cognitivo para tratar dessas “falhas de interpretação”. Essas teorias cognitivas se dedicam a estudar o modo pelo qual a mente humana compreende, objetivando resolver o problema pedagógico da incompreensão de textos. Assim, escrita e leitura são tomadas como operações mentais que requerem intensa prática e correção para o seu aprendizado.

A abordagem pragmática de modo geral, iniciada em 1878 pelo americano Charles S. Peirce, ainda agrega a *intencionalidade* ao aspecto comunicativo da linguagem. Além de informar, entende-se que o autor do texto escreve com certas intenções, ele busca persuadir seu leitor, convencê-lo de uma ideia, levar o leitor a compartilhar com ele uma conclusão, uma crença. Aí se fazem necessárias estratégias de persuasão que são acrescidas aos aspectos de clareza e objetividade já reconhecidos pela perspectiva comunicativa. Escrever é, assim, um trabalho sobre o código, a estrutura da língua, com vistas a persuadir o outro, conseguir determinado resultado, já ler é compreender essa intenção do autor, não necessariamente para aceitá-la, mas para alertar a consciência e não se deixar convencer por “ingenuidade”. O sujeito pragmático é, portanto, um sujeito consciente dos seus atos, e possui total controle sobre o seu dizer e sobre sua interpretação. Visão que reforça a ideia de que a leitura produz conhecimento e, apenas o conhecimento seria libertador.

No campo das ciências sociais, passa-se a desenvolver um método de Análise de Conteúdo para dar conta das informações contidas nos textos. A Análise de Conteúdo é usada nos estudos sociais como um método privilegiado de interpretação que permite a apreensão do sentido “verdadeiro”. A Análise do Discurso (AD) se

desenvolve em direção oposta a esse método, buscando responder a pergunta: “*como* este texto significa?” ao invés de: “*o que* este texto quer dizer?” (ORLANDI, 2002, p. 17). A busca por “como” e não por “o que” mostra o interesse da AD em entender como se constituem os sentidos nos processos de interpretação. Atingindo o modo de produção dos sentidos, podemos compreender como funciona a determinação histórica da significação e, assim, chegar ao processo discursivo de constituição do sujeito por meio de práticas discursivas como as da leitura e da escrita.

Conforme Malidier (2003), a AD surge como uma *leitura crítica*, o que significa que o processo de interpretação fundamenta a própria teoria. Essa relação está presente desde o projeto althusseriano de *Ler O Capital*, quando se pretendia romper os laços com o mito religioso de Verdade em direção a uma nova teoria do ler, ancorada no Materialismo Histórico. Para isso, Althusser (1979, p. 16) alertou que precisava de uma nova concepção de discurso, o que o “projeto pecheutiano” se ocupou em desenvolver.

Logo, escrita e leitura já são vistas como processos discursivos desde a origem do conceito de discurso como efeito de sentidos entre sujeitos. Nessa acepção, a interpretação se torna atividade primeira na análise de discurso. O texto é percebido como a unidade de análise que dá acesso ao discurso por meio do “gesto interpretativo”. Tomar um “gesto” de interpretação significa colocar-se no discurso durante o processo de significação, considerando a constituição dos sujeitos, a historicidade da linguagem, a exterioridade. Ao contrário da Análise de Conteúdo, observa Orlandi (1996) que não se deve partir do exterior para o interior do texto, como se este fosse um correlato daquele, pois a exterioridade é constitutiva da linguagem. Portanto, a *escrita* não é vista como o ato de organizar os signos semióticos na cadeia da linguagem articulada, mas um ato simbólico que inscreve o exterior no fio discursivo por meio de um efeito de fechamento, da ilusão de unidade textual. Da mesma forma, a *leitura* não é decodificação da relação entre os signos, mas o ato simbólico que desconstrói o efeito de fechamento ilusório (Indursky, 2001), fazendo os sentidos se moverem novamente para o interdiscurso, produzindo outros gestos de interpretação.

A AD reflete sobre a língua e os processos que a envolve pelo viés do sentido. É por este viés que se interroga sobre a relação existente entre os gestos discursivos de leitura e escrita. A leitura, nesta perspectiva, “suporta um jogo de efeitos de sentido entre autor e leitor” (INDURSKY, 2010, p. 171), resultando, dessa forma, em uma “interlocução discursiva” estabelecida entre sujeitos historicamente determinados.

Logo, as condições de produção são indispensáveis para o estudo da leitura à luz da Análise do Discurso, visto que, como observa Indursky (ibidem), “se o texto é produzido sob determinadas condições de produção, a leitura também é feita a partir das condições de produção do leitor. Se as condições de produção do texto e da leitura não coincidem, abre-se espaço para que o texto produza não um e mesmo sentido, mas diferentes efeitos de sentido”. Eis aí por onde entra a polissemia, não rejeitada, mas aceita na AD como própria da linguagem e dos sujeitos. Os sentidos só podem ser aparentemente controlados. Não há como garantir a leitura na escrita, há apenas como antecipá-la imaginariamente por meio da figura do *leitor virtual* (ORLANDI, 1996), mas se este compartilhará os mesmos sentidos que a função-autor buscou lhe imprimir, isso não é garantido. É assim que Orlandi ([1984]/2009, p. 160) entende que o sentido de um texto é *intervalar*, ou seja, constrói-se entre leitor e autor, não está nem em um somente, nem em outro.

Entretanto, a “febre” da busca pela mensagem contida no texto acaba contaminando os estudos sobre imagem nos campos da arte e da comunicação, de acordo com o que afirma Joly (2006, p. 45): “Quer ela seja expressiva ou comunicativa, pode-se admitir que uma imagem constitui sempre uma *mensagem para o outro*, mesmo quando este outro é o próprio autor da imagem”. No universo da imagem publicitária, o autor buscaria sempre, por meio da sedução visual, persuadir o consumidor, levá-lo a consumir um produto ou uma ideia. Para a Semiótica, identificar o destinatário da mensagem visual seria um passo para melhor compreender os objetivos do autor da imagem.

No final da década 1970, cunha-se o termo “leitura de imagem” sob os fundamentos da teoria de Gestalt e da Semiótica peirciana que reforçam a ideia de que produzimos textos com o objetivo de informar e persuadir. Na abordagem semiótica, a imagem é vista como “uma mensagem visual composta de diferentes tipos de signos” (JOLY, 2006, p. 45) e seu sentido é visto por Greimas como a “possibilidade de transcodagem” (VOGT, 2010, p. 113), ou seja, de transpor uma linguagem visual a uma linguagem verbal. Na Semiótica, o sentido é visto pela lógica enunciativa de Benveniste para quem a significação só pode partir da língua, ou seja, essa transposição ou ainda “tradução” da imagem é uma condição para que esta faça sentido. Não há sentido fora do verbal determinará a linguística, o que justifica a abordagem de qualquer sistema de signos em torno das regras formuladas para o estudo da estrutura da língua. Constrói

assim, como observa Vogt (ibidem, p. 112), uma “linguagem artificial” que se adéqua ao modelo de descrição preestabelecido.

Na leitura da imagem artística, a ideia de mensagem visual alia-se a de imagem como *percepção*, o que implica “uma elaboração ativa, uma complexa experiência que transforma a informação recebida” (SARDELICH, 2006, p. 205). E ainda para haver uma boa “percepção” (e esta parece substituir interpretação nas artes visuais), entende-se que é preciso o aprendizado de certas *categorias visuais*²⁸. Assim, nasce o intuito pedagógico de “ensinar a ver e ler” (idem, p. 2006). Os estudos semióticos contribuem, portanto, com essa aprendizagem da leitura de imagem, formulando esquemas de leitura com base em uma *sintaxe visual*²⁹.

A abordagem semiótica parece ter se cristalizado como a prática de leitura de imagem por excelência. Fala-se em “ler” imagens, mas nunca em “escrever” imagem. A representação visual ainda está atrelada à ação de produzir imagens e não à de escrever, o que preserva a concepção de escrita como uma representação da linguagem falada. No imaginário social, e me parece também no científico, a escrita é propriedade da palavra, única e somente como meio privilegiado de acesso ao pensamento, ao conhecimento. Já a imagem pode ser lida (interpretada), mas jamais escrita. Como pensar em ler algo que não pode ser escrito? Essa disjunção entre leitura e escrita no modo de ver a imagem limita as contribuições da semiótica, sobretudo, no que tange à análise da escrita visual.

Já do lado das artes em geral, tanto imagem quanto texto verbal são vistos como objetos estéticos resultantes de processos criativos. Segundo Rickes (1998, p. 124), “o sujeito que escreve o faz como um sujeito do desejo”. Dessa forma, na criação literária ou plástica (ou ambas simultaneamente como nas narrativas visuais), é objeto de desejo do artista a inovação que produz a bela ou impactante imagem, para o artista visual, e a bela e impactante (emocionante) palavra para o poeta/romancista. O texto (visual ou verbal) causa prazer, fruição, pois rompe com o estigma da transmissão de informação, e passa a fazer sentido para o sujeito-leitor conforme sua constituição. A

²⁸ O livro *Sintaxe da linguagem visual* de Donis A. Dondis (1997, p. 51) apresenta os elementos básicos da arte visual que são compartilhados entre artistas, ilustradores, *designers* e arquitetos: *o ponto, a linha, a forma, a direção, o tom, a cor, a textura, a dimensão, a escala e o movimento*. Esses elementos visuais constituiriam, segundo Dondis (ibidem), “a substância básica daquilo que vemos”. Para a AD, o manejo desses elementos atua no esquecimento n.2, ilusão de controle que o sujeito tem sobre a imagem que produz.

²⁹ Ainda segundo Dondis (1997, p. 29; 30), a sintaxe visual trata-se de um processo de composição, cujas “regras não são absolutas”, mas possibilitam relacionar os elementos mencionados na nota anterior para produzir a *sensação de estabilidade*. Do ponto de vista da AD, a sintaxe não rejeita a *instabilidade*, aceitando-a como constitutiva da materialidade simbólica.

arte assume o *slogan* “arte pela arte”, desobrigando o autor a comunicar algo, a persuadir seu interlocutor, ou ainda a ter qualquer intenção que não seja estética. A produção se faz pelo puro prazer estético, não havendo necessidade de explicar a obra, de lhe apontar as intenções. Assim, o *non-sens* é incorporado à discursividade artística, o sentido surge com o efeito de originalidade da obra. Tornam-se comuns obras visuais sem título ou mesmo obras literárias, cujo significado nem o próprio escritor sabe dar³⁰.

A leitura e a escrita, no processo criativo, tornam-se atos de fruição. A escrita de fruição para Roland Barthes é aquela que transgride, que extrapola o convencional, é fruto do trabalho artístico, da sensação e não da razão. “A escritura é isto: a ciência das fruições da linguagem, seu kama-sutra”, diz o autor ([1973]/2004, p. 11). A Leitura na perspectiva artística seria aquela que passa pelo corpo, que turva o olhar, uma leitura de contato: uma leitura de fruição. Desse modo, torna-se tão singular e libertina que toma para si os sentidos, antes propriedade do autor, é assim que surge a *Estética da Recepção* no campo literário como modo de compreender o percurso interpretativo do leitor real.

Barthes entende que “a fruição se associa a um ato de domínio” (1987, p. 196), o que permite o leitor tomar posse do texto, assumindo os sentidos como seus. Logo, o teórico redefine o processo de leitura, entendendo que “Ler é reter, recolher [...]; é assimilar o texto e dele tomar posse” (idem). Isso não significa que o leitor tenha a propriedade de atribuir ao texto qualquer sentido. Não se trata de optar pelo ponto de vista do autor ou do leitor do texto, mas de perceber a relação entre ambos, de considerar os sentidos em trânsito contínuo. Essa interpretação sugere o que Orlandi ([1984]/2009, p. 160) propôs como “espaço intervalar” de constituição dos sentidos, nem só de um lado, nem só de outro, mas *entre* um e outro, forjando uma unidade aparente.

Os gestos de escrita e de leitura, no processo criativo, implicam procedimentos simbólicos que tocam, pintam e reconstróem a realidade como efeitos do seu funcionamento estético e discursivo. A escrita e a leitura, do livro de imagens são, assim, processos discursivos instituídos pelo ato de fruição. Escrever uma narrativa apenas com imagens significa materializar o discurso de um modo singular, ou seja, a formulação é determinada pelo saber sensível e estético. Dessa forma, o ato simbólico

³⁰ Cito a entrevista com Clarice Lispector, em 1977, concedida ao jornalista Júlio Lerner da TV Cultura de São Paulo. Nessa entrevista, a escritora confessa não compreender o conto de sua própria autoria: “O ovo e a galinha”. Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=djj_gdxUrPI&feature=related. Acessado em 09 de agosto de 2012.

da escrita alia esses dois processos, o discursivo e o criativo, que atuam sobre a materialidade significativa (que no caso é visual).

É neste ponto de contato entre a Análise de Discurso e as Artes Visuais e Literária que este estudo busca compreender os processos de escrita e leitura (em suma: de interpretação) do livro de imagem, considerando sua materialidade histórica, simbólica e artística.

3.3 A historicidade da escrita da imagem

Percebendo a imagem enquanto linguagem e, tal qual a língua, como materialidade discursiva, é indispensável o apelo à sua constituição histórica. No entanto, não se trata apenas de datar a evolução da escrita por imagem, como se a história fosse algo exterior aos textos que viesse a complementar o estudo dessas produções. História, em AD, não diz respeito aos fatos empíricos, exteriores à imagem, mas à exterioridade que constitui o material significativo, a qual Paul Henry (1997) denominou de historicidade.

Esta resulta do processo discursivo que alia história e linguagem, que no caso é a imagética, na produção de sentidos. A historicidade, de acordo com Orlandi (1996, p. 55), remete à “exterioridade tal como ela se inscreve no próprio texto e não como algo lá fora, refletido nele”. Nessa perspectiva, pensar a historicidade do livro de imagens possibilita compreender os sentidos que o perpassam e ainda a constituição do sujeito produtor desse texto, já que sujeito e sentido são indissociáveis.

Começamos a delinear as formas dessa historicidade com o efeito fundador dos livros de imagens no Ocidente, a *Bibliae pauperum*, ou bíblia dos pobres, criada no século XIV³¹ com o propósito de incutir o discurso do catolicismo nos sujeitos que, por falta da alfabetização, não podiam ler a bíblia, ou seja, os pobres, aqueles sem condições de adquirir um ensino formal³².

³¹ Segundo Oliveira (2008a), a partir deste século é que a ilustração ganhou status de grande arte.

³² Apesar de se destinarem ao público menos abastado, a “Bíblia dos pobres” era ornamentada e cara demais para ser adquirida por esse público. Como uma obra de arte, ela enfeitou as salas dos ricos da época. Aos pobres era exibida uma amostra em toda missa para que pudessem acompanhar a leitura da bíblia.

Para facilitar a apreensão da história bíblica, esses livros eram produzidos principalmente com imagens³³, como mostra a imagem 18, e ficavam expostos no atril³⁴ durante as missas. Dessa forma, o fiel podia relacionar as imagens em exposição ao sermão ouvido.



Imagem 18: *Bibliae pauperum*.

Inspirada nas decorações eclesiásticas dos séculos IV ao XIV, a *Bibliae pauperum* foi ilustrada com cenas do Velho e do Novo Testamento e tinha a função, segundo a pesquisa de Manguel (1997, p.117), de servir como “livro para os iletrados, ensinando-lhes a história bíblica e incutindo neles a crônica da misericórdia de Deus”.

Nesse discurso reproduzido por Manguel (ibidem), percebemos a utilização política da imagem como meio de interpelação dos sujeitos analfabetos à formação ideológica cristã. Desde as pinturas nas paredes e os vitrais coloridos, toda a suntuosidade não representa apenas a soberania da cristandade, mas também a imposição de sua ideologia inculcada na doutrina cristã.

O poder da imagem como materialidade discursiva é, então, descoberto pela Igreja que a usa com um efeito político e pedagógico, sendo que, a partir da representação justaposta das imagens do Velho e do Novo Testamento, visa mostrar uma “continuidade espiritual” entre ambos os textos sagrados. A ideia era que aqueles sujeitos, afastados do mundo das letras, pudessem relacionar o sermão ouvido na missa

³³ Como se pode ver na figura 01, a linguagem verbal se fazia presente em balões que saíam dos personagens como nas histórias em quadrinho de hoje. No entanto, por sua escassez, a linguagem verbal permanece secundária em relação à imagem.

³⁴ Móvel ou suporte disposto em plano inclinado onde se coloca um livro aberto, para se poder ler de pé ou sem o segurar com as mãos.

às imagens do livro, conforme os enunciados proferidos pelo papa Gregório, trazidos por Manguel (1997, p.117): “uma coisa é adorar imagens, outra é aprender em profundidade, por meio de imagens, uma história venerável” e, ainda, “nas imagens os ignorantes veem a história que tem de seguir”. Por meio desses enunciados, percebemos o discurso da Igreja sobre a imagem: ela deve atuar como materialidade do discurso religioso para atingir os analfabetos, interpelando-os à doutrina cristã.

Apesar de crer no poder discursivo da imagem, os eclesiásticos tinham certa desconfiança da “eficácia” interpretativa das imagens, pois já haviam tido a oportunidade de perceber os efeitos de sua opacidade com as pinturas decorativas das igrejas. As imagens esculpidas em almofadas nas portas de uma igreja romana, no século IV, eram lidas de diferentes modos, desagradando, assim, o poder clerical. Insatisfeita, a Igreja decidiu controlar a interpretação dessas imagens quando, em 787, o Sétimo Concílio da Igreja sentenciou que “a congregação não tinha liberdade para interpretar as figuras mostradas na igreja, nem o pintor estava livre para dar ao seu trabalho qualquer significado ou solução particular” (idem, p. 121). Essa atitude autoritária advém da tensão entre o esquecimento de nº 2, pensado por Pêcheux e Fuchs (1975), em que o sujeito tem a ilusão de que controla o sentido do enunciado que produz, e a opacidade da imagem que permite o deslize de sentidos.

Sendo assim, o modo de escrita da *Bibliae pauperum* não pôde excluir de um todo a linguagem verbal. Os balões que saíam das personagens bíblicas, como mostra a imagem 18, era uma estratégia para tentar coibir “os sentidos desviantes”. Segundo Oliveira (2008, p. 22), a tentativa de controle da imagem pela palavra faz parte da cultura visual ocidental, pois foram os pintores italianos do início do século XV que começaram a incluir legendas e textos associados a imagens “com a finalidade de tornar o Evangelho mais explícito”. Dessa forma, percebemos que a escrita da palavra surge na leitura de imagem como um complemento da escrita imagética. No caso da escrita bíblica, o verbal nasce junto à imagem para controlá-la, vigiá-la, podar seus horizontes, traçar suas margens, seus limites.

Com a sobreposição do verbal à imagem, criou-se o efeito de valorização da escrita verbal, a palavra no seu sentido sagrado como a “palavra de Deus”, encontrada nos escritos bíblicos. A Igreja impõe a letra como a forma privilegiada da escrita por meio de expressões como: “os Escritos Sagrados” e a própria “palavra de Deus”, já a imagem é mencionada na célebre passagem bíblica: “O homem foi criado à imagem e semelhança de Deus”. Como observa Deleuze ([1969]/2000), ao comer a fruta proibida

e ser expulso do paraíso, o homem deixa de ser semelhante a Deus, o que lhe resta é apenas a imagem. Portanto, a imagem não seria sinal de pureza, pois só pela imagem o homem não se aproxima de Deus, é preciso seguir seus ensinamentos por meio da leitura da Escritura Sagrada, de Sua palavra.

Já na cultura japonesa, a origem do livro de imagem, embora ligada à religião, produz um imaginário diferente para o texto visual. Como explica Dansa (2009), *ehon* significa “livro de imagem” e era produzido, sobretudo, com uma rica linguagem visual, mesmo que contivesse, em bela caligrafia, ensaios, poemas e outros textos escritos, como o *Diário do príncipe Genji*. Os primeiros *ehons* eram artesanais e serviam como oferenda aos deuses, não sendo jamais lidos. Portanto, na tradição japonesa, a imagem é valorizada como objeto de admiração e, por isso, digna de ser oferta religiosa.

Voltando ao Ocidente, no período da idade Moderna, e principalmente na Renascença, com o predomínio da razão e da ciência, a imagem passou a ter uma função técnica: a de ilustrar mapas, projetos arquitetônicos etc. O mais famoso ilustrador dessa época era Leonardo da Vinci, um dos responsáveis por dar à imagem o que Gombrich (2003) chama de “função social”. A imagem passa a ser utilizada a serviço dos interesses sociais, para registro e adorno sobretudo (como as pinturas e esculturas).

Com relação às obras narrativas, a palavra é que reina quase absoluta, como meio de moralizar, doutrinar, educar. A imagem é tomada, então, como *iluminura* ou *ilustração*, isto é, aquilo que dá luz ao texto, que o colore e o explicita com um desenho. É só pensarmos nas fábulas e anedotas que remontam desde a Grécia antiga e figuram no imaginário infantil até nossos dias. Todas apresentam um peso moral, uma mensagem para educar as crianças *no que não se pode e não se deve fazer*. A negação ou proibição é o principal recurso do discurso pedagógico, sobretudo da Idade Média e Moderna, “o não falar com estranhos, o não mentir, o de não desviar do caminho recomendado”. E as fábulas, através de seus personagens animais com características humanas, mostram as consequências de se seguir “o caminho errado”.

Como forma de atingir melhor as crianças com esse discurso moralizante, a imagem surge nas reproduções gráficas destinadas ao público infantil. A primeira obra ilustrada para as crianças é o livro didático de Comenius (1592-1670), o *Orbis Sensualium Pictus*, de 1657³⁵. O criador da Didática Moderna acreditava na eficácia da

³⁵ Publicado em Nuremberg e, na Inglaterra, em 1658.

imagem no ensino como um modo de facilitar a memorização dos conteúdos didáticos e auxiliar na aprendizagem sobre os objetos do mundo. O pedagogo entendeu que as crianças tinham mais interesse pelos livros que apresentavam figuras, bem como observa Lewis Carrol, em *Alice in wonderland*, por meio da fala da protagonista “Ora, para que serve um livro sem figuras?”. Desse modo, a imagem entra nos livros infantis com a função de potencializar a prática discursiva moralizante e escolar.

As imagens são manipuladas, portanto, com fins didáticos ou doutrinadores, nunca para o simples deleite de uma boa história. Lago (s/d) ressalta que os primeiros impressos para crianças eram cartilhas: "hornbooks³⁶", "batledores" ou "catones". Eram páginas coladas a um suporte rígido feito de madeira, couro ou metal, fácil de segurar, podendo servir também de palmatória, outro instrumento de ensino da Idade Média. Essas produções começam a circular em 1440 e continuam a aparecer até 1850 com diversas formas e de diversos materiais como se pode ver na imagem 19. Além do alfabeto, incluíam orações, números, ensinamentos morais ou políticos. Os “chifres” serviam para as crianças melhor carregá-los nas mãos com o intuito de praticar a memorização, ou seja, a antiga prática pedagógica de “decorar”.



Imagem 19: hornbooks feitos de madeira, metal e couro.

Segundo Lago (s/d) e Dansa (2009), as crianças e jovens, para se aventurar com uma boa história, tinham de ler os livros dos adultos, os “chapbooks”, “pliegos sueltos”, “folhas volantes” ou “de cordel” que se assemelhavam a tiras de jornal e eram quase sempre ilustrados. Estes textos continham, baladas, anedotas, contos fantásticos e episódios de cavalaria que encantavam os jovens leitores. É, então, como uma “felicidade clandestina”³⁷ que o universo infanto-juvenil se apossa dessas narrativas

³⁶ Em inglês significa “livro-chifre” fazendo uma alusão ao formato do livro, com uma ponta que seria o chifre do livro, usada para segurar como um espelho de mão.

³⁷ Referência minha a conto de Clarice Lispector.

populares que não foram escritas especialmente para crianças. Começa aí o interesse pela leitura como entretenimento e não só para instrução.

Assim, as fábulas e os contos de fadas, dos quais se destacam os escritos pelos irmãos Grimm, passam a ser ilustrados. Não se reconhecem mais livros infantis sem as tais “figuras” de que sente falta Alice (personagem criada por Carrol). A imagem ocupa, assim, seu papel de sedução e atração dos olhos infantis.

Com o advento desse novo público leitor no mercado editorial, tornou-se necessária a formação de um artista visual com habilidades específicas em produzir livros para esse público específico tanto com relação à criação da narrativa quanto à da ilustração. Como observa Oliveira (2008b), a criança, vista antes como um adulto pequeno, começa a ter consideradas suas particularidades e necessidades, sobretudo, a partir do período vitoriano (1819-1910) com a evolução da arte de ilustrar livros.

As *iluminuras*³⁸ datam da Idade Média e eram produzidas pelos próprios copistas. Contudo o apreço pelas imagens faz com que artistas visuais sejam os responsáveis pela ilustração dos textos e, com a impressão em tipos móveis já no século XVIII, formam-se “corporações de ofícios” (Moraes, 2008, p. 50) que incluem duas profissões: o *artista visual*, ilustrador dos livros que desenhava no papel, e o *gravador*, que passa o desenho do artista visual para a gravura talhada em madeira – o que se conhece por técnica de xilogravura.

Quanto a essa rudimentar técnica de impressão utilizada na China desde o século II, Oliveira (ibidem, p.17) observa que o trabalho do artista visual perdia qualidade no momento em que seu desenho era talhado na madeira pelo gravador, mesmo que este buscasse “uma tradução visual do desenho original do ilustrador”. A delicadeza das formas e das cores que hoje contemplamos em seus detalhes com a aquarela ou a tinta acrílica não eram possíveis.

Assim, as xilogravuras, que dominaram por mais de 400 anos os modos de impressão, produziam um efeito de sisudez por suas formas mais espessas que o traço manual e pelo predomínio da monocromia. Os contos de fadas e as fábulas foram ilustrados, primeiramente, por meio dessa técnica. Assim, contos famosos como *Alice no país das Maravilhas*, ilustrado por Jhonn Tenniel (imagem 20), *Chapeuzinho vermelho*, ilustrado por Gustave Doré (imagem 21), causavam um efeito sombrio pelo suspense produzido pelas expressões tensas das personagens (observa-se que tanto

³⁸ De acordo com Martins (1957, p.302), “foram os baralhos que inspiraram a ideia de introduzir no livro imagens ilustrativas”.

Alice quanto o lobo franzem a testa) e pelo uso do preto e branco. Esse efeito é mais próximo do que é produzido pelos contos originais e muito diferente daquele inventado pela Walt Disney, com suas formas arredondadas e cores quentes (imagem 22).



Imagem 20: Alice ilustrada por Jhonn Tenniel.



Imagem 21: A Chapeuzinho Vermelho ilustrada por Gustave Doré.



Imagem 22: Alice da animação de Walt Disney.

É possível perceber a influência do traço de Gustave Doré (imagem 21) na reescrita que Rui de Oliveira faz em seu livro de imagens *Chapeuzinho Vermelho e outros contos por imagens* (imagens 23 e 24):



Imagem 23: Chapeuzinho Vermelho ilustrado por Rui de Oliveira.



Imagem 24: Chapeuzinho Vermelho ilustrado por Rui de Oliveira.

Em pleno século XX, o uso do preto e branco é um recurso estético. Ora as cores sóbrias contribuem para o cenário sombrio e assustador do conto que, junto do traço sinistro do lobo mau, suas expressões temíveis, fazem com que o sentido do conto original encontre ressonância na materialidade visual.

Dando continuidade à trajetória da ilustração, percebe Oliveira (2008b) que é a partir do desenvolvimento da técnica de impressão que a ilustração adquire “linguagem própria” e produz nomes importantes para a arte mundial, como os já mencionados, destacando a contribuição de Gustave Doré (1832-1883) que, além dos contos de Charles Perrault e as fábulas de La Fontaine, ilustrou ainda *A Divina Comédia*, de Dante Alighieri (imagem 25) e *Dom Quixote de La Mancha*, de Cervantes (imagem 26).

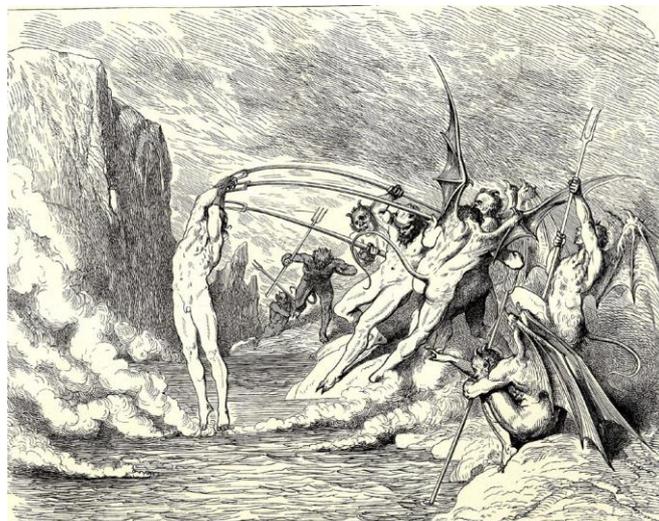


Imagem 25: *A Divina Comédia* ilustrada por Gustave Doré.

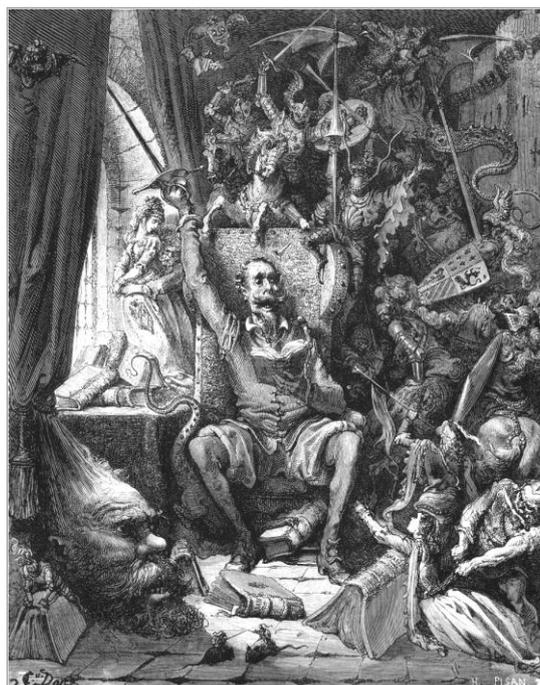


Imagem 26: *Dom Quixote de La Mancha* ilustrado por Gustave Doré.

É visível a preocupação estética nas obras desses artistas visuais. Nota-se a qualidade no uso da técnica na representação de sentimentos como a dor e o sofrimento na imagem 25 e perturbação mental na imagem 26. Essa presteza no manejo visual resulta da influência da tradição clássica greco-romana que desenvolveu técnicas variadas para representar visualmente conceitos abstratos (Gombrich, 1993). Com esses ilustradores já percebemos a mudança do paradigma artístico, que abandona a “imitação da natureza”, não se preocupando mais em servir à sociedade, e sim dedicar-se à “arte pela arte”. A criação estética se coloca como seu próprio paradigma e produz inovações como as dos movimentos Surrealista, Cubista ou mesmo o Dadaísmo de Marcel Duchamp, que juntamente com a *art nouveau* e o construtivismo russo influenciam os modos de representação nas técnicas de ilustração.

Por meio deste percurso da arte da ilustração, é possível perceber que os primeiros ilustradores já se inscreviam na posição de artistas visuais, que, por meio de cores, linhas e traços, buscavam seduzir o olhar. Entretanto, o que diferencia o trabalho do ilustrador daquele do artista visual propriamente dito é o fato de a ilustração estar limitada pelas técnicas de reprodução gráfica (historicamente constituída pelos gravadores) e sua comercialização em série (e não por unidades como as peças artísticas). Essa “limitação”, como chama Oliveira (2008a), não permite que o leitor

tenha contato com a obra original como ocorre com as obras de arte. Há sempre um suporte que interpõe o olhar do leitor ao material produzido pelo ilustrador, que é o papel ou um monitor, no caso de e-books.

Além disso, as técnicas de reprodução de imagens nem sempre foram avançadas. Por exemplo, a técnica da xilografia, no início, não permitia o abuso de cores diferenciadas e de linhas muito curvas, produzindo, assim, o efeito, já mencionado, de sisudez. Atualmente, as técnicas de *design gráfico* ou *artes gráficas* são computadorizadas e permitem diversos efeitos, como até mesmo o de recriação das técnicas rudimentares, conforme os trabalhos já citados de Rosinha Campos na coletânea *Palavra Rimada com Imagem*. Mesmo com a evolução das técnicas de reprodução de imagens, André Neves observa que não se pode garantir o resultado, visto que um corte na página durante sua edição pode dar outro direcionamento de sentido que não foi antecipado pelo ilustrador-escritor de imagens. Como exemplo, André cita a última imagem do livro *Casulos*, cujo significado considera ter sido prejudicado pelo corte da página muito rente ao desenho (ARAÚJO, 2010).

Quanto ao mercado editorial, este prevê antes os interesses do público leitor para investir em alguma obra. É preciso vender em quantidade para que o livro faça sucesso e, assim, gere lucro. Portanto, no período de massificação da literatura infantil, o maior investimento era dado às fábulas, o que permitiu aos artistas visuais desenvolver técnicas avançadas. O Antropomorfismo, por exemplo, caracteriza as personagens animais com aspectos humanos, recriando a representação animal ou até mesmo a humana por meio do hibridismo das formas. Isso é o que se vê nas ilustrações de Jean Ignace-Isidore Grandeville (1830-1847) das fábulas de La Fontaine (imagens 27 e 28):



Imagem 27: ilustração de Jean Ignace-Isidore Grandeville para as fábulas de La Fontaine.



Imagem 28: ilustração de Jean Ignace-Isidore Grandeville para as fábulas de La Fontaine

Conforme Oliveira (2008b), a obra de Grandeville se projeta através do surrealismo do século XX, cujos propósitos são explicitados por Campos (2010, p. 47): desestabilizar a consciência e “colocar em evidência os impulsos inconscientes enquanto propulsores das atitudes humanas”. Com o desenvolvimento da técnica de fisionomia animal, esses impulsos inconscientes são trabalhados e expostos por meio da articulação entre a imagem do homem e a imagem do animal. Os estudos dessa técnica tiveram origem na Grécia e consiste na identificação gráfica entre o homem com um animal que caracterize sua personalidade oculta, o que cria uma espécie de “bestiário humano” (OLIVEIRA, *ibidem*).

Ao lado das fábulas, estão as publicações de caráter moralista e religioso como *Canções da Inocência* (imagem 30), de William Blake (1757-1827). Grande ilustrador da arte sacra, suas imagens se aproximavam das iluminuras medievais, ao mesmo tempo em que inovava ao trabalhar imagem e texto de forma integrada, como se vê na imagem 30³⁹. Mesmo em obras como *Canções da Inocência*, não se restringia ao público infantil, sua discursividade visual era abrangente e tratava das perturbações humanas, muitas delas ocultas pelo inconsciente, como revela a imagem 30.

³⁹ Entende-se essa “forma integrada” como a imagem na mesma página do texto, passando por ele, e não em página separada ou em um outro enquadramento.



Imagem 29: o hibridismo textual entre imagem e texto verbal.



Imagem 30: ilustração de William Blake.

Os efeitos de sentido do arcaico provinham da sua visão romântica do divino e do humano e fazendo a harmonia entre tradição e inovação, se distanciava do estilo neoclássico com o qual a escola romântica rompe. Em sua obra, portanto, percebemos a criação das imagens fantasiosas do Romantismo voltadas ao passado ao mesmo tempo em que assume uma nova discursividade visual.

No contraponto da imagem romântica de Blake estão as produções fantásticas de Edward Lear (1812-1888), que, juntamente com seus poemas *non sense*, criava um mundo visual de pura fantasia. Diz Lewis Carrol ter se inspirado na obra de Lear para compor seu “país das maravilhas”, vemos os motivos nas imagens 31 e 32.

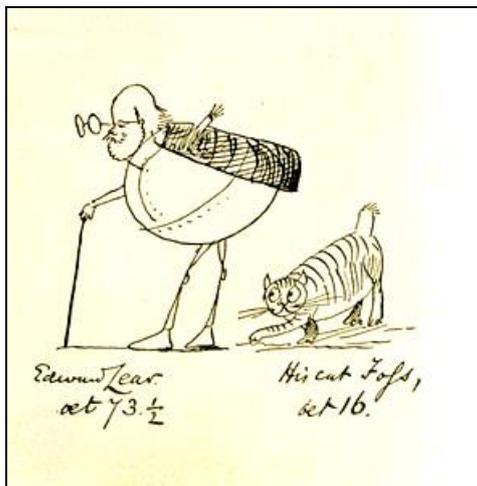


Imagem 31: ilustração de Edward Lear.

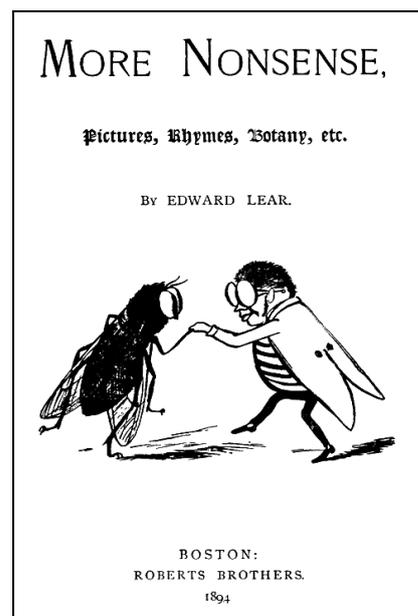


Imagem 32: obra de Edward Lear.

Para Oliveira (2008b), sendo de temática religiosa, política, humorística, entre outras, a maior contribuição dos trabalhos desses visuais é a expressão do imaginário fantástico, a criação de seres fantásticos que mostram a possibilidade de expressar por imagens a fantasia, a liturgia e a poesia. Nas suas palavras: “os pintores dos contos de fadas trouxeram em suas imagens uma série, um elenco de liturgias visuais para crianças que até hoje perdura, e isso é inegável” (idem, p. 30). Além do mais, assim como não se atinge o efeito de originalidade sem o já dito, o mesmo ocorre com o já visto. Todo ilustrador antes de ascender à posição de autor de imagens, copia os desenhos de outros artistas visuais até assumir um modo próprio de enunciação.

Assim, as ilustrações produzidas pelos artistas visuais aqui mencionados e outros não citados constituem o *arquivo visual* de todo ilustrador, produtor de narrativas visuais. Como os próprios ilustradores reconhecem, as imagens se fazem por outras imagens (CASTANHA, 2008 e LAGO, s/d), **constituindo o que considero por rede de formulações visuais⁴⁰, onde imagens estão presentes na memória que se tem da ilustração** e, por meio desse conjunto, é possível ler ou escrever textos visuais, sejam as imagens dos livros lidos na infância, da própria vivência, sejam aquelas divulgadas pela mídia. Todas essas imagens já vistas ou imaginadas compõem uma história de leitura de imagens, um arquivo onde estão depositadas e são mobilizadas conforme a memória discursiva do escritor ou leitor da obra imagética.

No Brasil, o primeiro livro ilustrado a ser produzido para o público infantil foi a tradução de “O patinho feio” (1915), de Christian Andersen, e contou com as ilustrações de Franta Richter, um pintor tcheco radicado em São Paulo. Apesar de tardia, logo as ilustrações conquistaram os artistas brasileiros, que, influenciados pela tradição europeia, viam, na “iluminura” do texto literário, boas oportunidades para a carreira artística.

Já com relação aos livros de imagens (e me refiro aos textos literários e não técnicos), está na esteira de sua origem os trabalhos de Walter Crane. Influenciado pelos artistas pré-rafaelistas e pelo movimento de Artes e Ofícios que privilegiavam o trabalho artesanal em oposição à maquinaria moderna, Walter Crane (1845-1915) desenvolve uma arte que é taxada de “decorativa” (RAY, 1991, p. 154), muito apreciada no campo do *design*. Para Crane o livro deveria ser visto como um *objeto físico* que

⁴⁰ A construção dessa noção é desenvolvida no capítulo: *A memória discursiva e as redes de formulações visuais no trabalho de leitura*.

deveria ser trabalhado em toda a sua composição, assim criou-se a prática do *projeto gráfico* ou *projeto de design do livro*, elaborado pelo próprio ilustrador que, diferente das posições-sujeito distintas de artista visual e do gravador, une todas essas funções, passando a relacionar a imagem com o material que a suporta.

Trabalhando com o escopo físico do livro, Crane chega à criação de livros, cuja linguagem predominante é a visual, estes são denominados de *picture books*. Esses “livros-pintura” possuem escassa linguagem verbal ou esta é combinada com as imagens de modo que uma não funciona sem a outra, a narrativa depende dessa articulação entre verbal e visual. Sua obseção pelo ornamento do livro leva Crane a ser reconhecido mais como um “decorador de livros” que um ilustrador, conforme aponta Whalley (2005). No entanto, essa “decoração” no universo literário encarna o acontecimento discursivo dos livros infantis que passam a textualizar mais o discurso lúdico que o literário ou o pedagógico.

A linguagem visual do *picture book* evoluiu de tal forma que são possíveis atualmente livros totalmente sem texto verbal que recebem a designação de *wordless children's book* (livro sem palavras para crianças) como é o caso do livro *Zoom* (de 1995), do húngaro Istvan Banyai, publicado em 18 países. O livro não apresenta um fio narrativo evidente, pois faz um jogo com as imagens por meio do efeito de ótica denominado *zoom*. À medida que vamos percorrendo as páginas, uma imagem vai se integrando a outra como se estivéssemos reduzindo o zoom, é o que se pode ver na sequência de imagens 33.



Imagem 33: Sequência de imagens do livro *Zoom*, de Istvan Banyai.

O modo lúdico da escrita por imagens se legitima no mercado editorial, sobretudo do hemisfério norte que vê nesses “livros-álbuns” um ótimo presente para as crianças, feitos de diversos materiais e formatos sofisticados. Adquirem notoriedade, então, os livros-imagens (*Picture Books*, seja em desenho ou fotografia), os livros-brinquedos (*Toys books*), caixas-livro com papéis de carta e envelopes, entre outros.

No mercado editorial brasileiro, o trajeto do livro de imagem surgiu com a pretensão lúdica e estética, visto que foi um artista visual, Juarez Machado, quem produziu o primeiro livro escrito somente com imagens: *Ida e Volta*. A narrativa visual trata da rotina de um homem que é representado apenas por suas pegadas. Esse foi o único livro de imagens que esse artista visual produziu. A obra é manipulável e mantém o fio narrativo da capa até à contra-capa, apresentando o livro como um objeto de arte (imagem35).

O livro foi desenhado em 1968, mas não conseguiu espaço no mercado editorial brasileiro. Somente depois de publicado e reconhecido por editoras europeias na Itália, Holanda, França e Alemanha, o livro foi relançado no Brasil, em 1975. Foi premiado e hoje é distribuído gratuitamente, nas escolas, com selo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) como livro altamente recomendável.

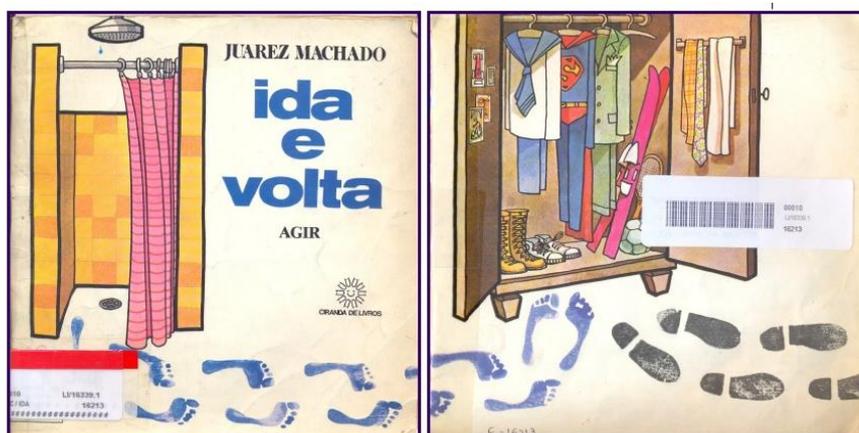


Imagem 34: Efeito do trabalho artístico da capa e contra-capa do livro *Ida e Volta*.

Os livros de imagens conquistaram o mercado editorial brasileiro e, em 1982, a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ)⁴¹ reconhece a função do ilustrador como escritor e inclui na sua premiação anual a categoria de *Melhor Livro de Imagens*, sendo “A Bruxinha Atrapalhada”, de Eva Furnari, o primeiro livro premiado nesta categoria.

Embora no contexto histórico-social brasileiro, o livro de imagem não tenha surgido como uma prática discursiva pedagógica, ele é frequentemente usado como um estimulador e mediador do processo de aquisição da linguagem escrita. Percebemos pelo número de teses e dissertações no campo da educação (inclusive articulado com o campo da Arte) que, no Brasil, o discurso pedagógico concebe esses livros ditos “sem

⁴¹ A FNLIJ representa a seção brasileira do *International Board on Books for Young People* (IBBY), associação existente em 64 países.

texto” como pretexto para o treino da produção verbal. Pelo seu caráter lúdico, o livro de imagens se torna um importante instrumento de ensino da escrita da palavra, e o professor é visto como o mediador que leva o aluno a transpor a interpretação da imagem em escrita formal.

Por meio desse percurso pela trajetória histórica da imagem em livro, notamos que a ilustração de livros infantis nasceu aliada ao texto literário, o artista visual tinha de associar as imagens à poesia do texto verbal, vemos ainda surgir os textos fantásticos, em que o discurso lúdico era o predominante. Depois, esse discurso lúdico aliou-se ao pedagógico e criou uma discursividade propriamente didática para o material visual. No entanto, a brincadeira com o *non-sens* e a beleza da linguagem poética sempre andaram de par em par nas produções destinadas ao público infantil. Esses efeitos de sentido permanecem nos livros de imagens, que, suprimindo a literalidade pela palavra, encerram-se na poesia e na brincadeira das imagens. Cala-se a palavra literária e vê-se reinar a imagem em sua plena poesia.

Nesta pesquisa, observamos que a discursividade do livro de imagens é composta por saberes provenientes das artes visuais, da criação literária e das técnicas de reprodução de imagem. É entrecruzado nesses saberes que vai se constituir o produtor desse tipo de texto.

3.4 Nas dobras da imagem: o sujeito

Que sujeito é esse que se revela nas dobras da imagem? Que se revela ao mesmo tempo em que se esconde pelas linhas e traços sinuosos do visual? Este capítulo propõe uma discussão acerca do conceito de sujeito desenvolvido na Análise de Discurso a partir do atravessamento da Psicanálise Lacaniana, o que permite observar o sujeito como cindido, não uno. Com essa retomada do percurso da noção de sujeito na teoria que ancora as análises, é possível compreender o modo de constituição do sujeito produtor dos livros de imagens. Sujeito este que se encontra em um lugar de entremeio entre as Artes Visuais e a Arte Literária. A análise da constituição desse sujeito dividido possibilita a compreensão do gesto de escrita do livro de imagens como o resultado de dois processos interligados: o processo discursivo de produção de sentidos e o processo criativo de produção da arte.

3.4.1 De que sujeito se fala?

A noção de sujeito é para a Análise de Discurso parte integrante do funcionamento discursivo, sendo assim indispensável à elaboração do dispositivo teórico-analítico deste trabalho. Na produção de sentidos de um livro de imagens há pelo menos a participação de dois sujeitos: um que produz a imagem a ser lida e outro que a lê. Esses sujeitos, na perspectiva de uma teoria discursiva, não são constituídos de carne e osso, não são sujeitos bio-psicológicos, com seus conflitos pessoais, sua história cronológica de vida. O sujeito da imagem é aquele que se constitui em sua dobra, naquele ponto em que o significante visual torce e toca a história, apresentando-se como materialidade. É nesse ponto de dobra que emerge o sujeito, no momento em que a imagem produz sentido.

A produção de sentidos em AD é vista pelo âmbito de uma teoria materialista dos processos discursivos que considera a produção de sentidos pela inscrição do dizer na história. Tudo o que dizemos já vem abarrotado de significações, os sentidos não estão colados nas palavras, mas se formulam antes delas, em outras palavras, em outros lugares. É o “ça parle”, isso fala, em outro lugar, independentemente, de que trata Pêcheux para definir o conceito de *interdiscurso*. Toda teoria da AD circula em torno do histórico. E se o sentido é histórico, o sujeito também o é, já que se constituem mutuamente.

Ao significar o sujeito se significa, o gesto de interpretação é o que é perceptível ou não para o sujeito e/ou para seus interlocutores – decide da direção dos sentidos, decidindo assim, sobre sua (do sujeito) direção. [...] Porque o espaço da interpretação é o espaço do possível, da falha, do efeito metafórico, do equívoco, em suma: do trabalho da história e do significante, em outras palavras, do trabalho do sujeito (ORLANDI, 2004. p. 22).

O sujeito é, nesse aspecto, um *efeito discursivo* e se constitui por meio da torção entre outros efeitos: o efeito ideológico, o efeito de linguagem e o efeito do inconsciente. O funcionamento desse conceito no processo discursivo é percebido já na definição de discurso trazida por Pêcheux ([1969]/1997, p. 82) na AAD69: “discurso é efeito de sentido entre interlocutores”. Ora, bem sabemos que Pêcheux não adota a concepção enunciativa para tratar de “interlocutores”, uma vez que estes não são vistos apenas como agentes da enunciação, mas como “sujeitos” sociais. Pêcheux ([1975]/2009, p. 144) faz referência ao conto fantástico do barão de Münchhausen para explicar a impossibilidade de um sujeito origem de si, tendo em vista que o barão “se

elevava nos ares puxando-se pelos próprios cabelos”. Um homem social, não pode se erguer pelos “próprios cabelos”, já que vive em relação com outros homens, que com ele, são convocados a se tornarem sujeitos.

No texto de 1969, onde era apresentada a primeira versão da teoria, Pêcheux reflete sobre um sujeito que se afasta da concepção de indivíduo empírico, este é constituído pelas *formações sociais* (conceito emprestado do Materialismo Histórico) e representa um lugar social no discurso. Dessa forma, para o teórico (ibidem, p.77), sujeito corresponde “a certo lugar no interior de uma formação social dada”. Esse “lugar de sujeito” constitui-se social e ideologicamente e é interpretado (ou antecipado) por outros sujeitos a partir do que denominou de *formações imaginárias*, as quais representariam o lugar de sujeito no processo discursivo. São as formações imaginárias que nos permitem reconhecer o lugar social do professor, do patrão, do filho, do chefe de Estado, do missionário, do artista, do revolucionário. Segundo Henry (1997, p. 26), “o processo pelo qual os agentes são colocados em seu lugar é apagado”, o que vem a produzir a evidência subjetiva de que diz “eu falo”. Assim começa a se delinear uma concepção de sujeito inscrito no discurso, que produz e é produzido por efeitos de sentidos.

Esse aspecto simbólico do sujeito vai relacioná-lo à Linguística, visto que o ser humano só se constitui em sujeito pela linguagem, por meio do trabalho simbólico (que não se confunde com a verbalização). A partir de uma base materialista, a Linguística é convocada na abordagem discursiva da subjetividade, mostrando que o sujeito deixa na língua as marcas de sua subjetividade, como pondera o teórico da Enunciação Émile Benveniste. No entanto, o sujeito enunciativo não passa dessas marcas na língua, e para a AD interessava ir além dessas marcas. Era preciso chegar à constituição do sujeito enquanto ser social e produtor de sentidos.

Na conjuntura da elaboração da AD, o papel social do sujeito era reconhecido pelas formações sociais que constituíam um sujeito interpelado ideologicamente, tal qual a tese de Althusser ([1968]/1992): “a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos”. Para viver em sociedade é preciso “entrar no jogo”, fazer parte de sua estrutura, e essa estrutura é organizada, como observa o marxismo, pelas relações econômicas. Para Marx, as relações sociais são forjadas em torno do capital: de sua produção, circulação, manutenção e reprodução. Sendo a sociedade gerida pelo capital, Althusser (ibidem, p.53) entende que “a condição última da produção é a reprodução das

condições de produção” que cria para os indivíduos as condições de sua existência, tornando-os, assim, sujeitos sociais.

É justamente a ideologia que mantém a estrutura social por meio da “relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência” (idem, p.84), ou como interpreta Pêcheux ([1975]/2009, p. 149), a ideologia “fornece para cada sujeito ‘sua realidade’”. Logo, de acordo com Althusser (op. cit.), o que permite a ideologia atuar na reprodução das relações de produção é a interpelação ideológica (ou assujeitamento) do indivíduo em sujeito. Essa interpretação marxista das relações sociais causou, ou ainda causa, desconforto em alguns teóricos que não conseguem aceitar a ideia de um sujeito que se deixa “livremente” assujeitar.

No entanto, dentro do escopo teórico da AD pêcheutiana, essa noção de assujeitamento é retrabalhada e ainda hoje é explorada e revisitada por teóricos brasileiros considerando os processos discursivos contemporâneos. O primeiro ponto a rever nessa formulação althusseriana de sujeito é: como pode um sujeito “aceitar livremente” ser assujeitado? Pêcheux e Fuchs ([1975]/1993, p.166) aprimoram a tese althusseriana da seguinte forma:

[a interpelação ideológica funciona] de tal modo que cada um seja *conduzido*, sem se dar conta, e tendo a impressão de estar exercendo sua livre vontade, *a ocupar o seu lugar* em uma ou outra das duas classes sociais antagônicas do modo de produção (ou naquela categoria, camada ou fração de classe ligada a uma delas).

O sujeito “é conduzido, sem se dar conta” a ocupar um lugar na sociedade, isto é, o sujeito não tem consciência do seu assujeitamento, muito menos de sua participação na reprodução da estrutura social. É neste ponto que a AD faz apelo à entrada da Psicanálise com a noção de *inconsciente*.

Freud cunha teoricamente a noção de inconsciente, em *A interpretação dos Sonhos*, como uma instância que irrompe o fluxo normal dos acontecimentos por meio dos lapsos, atos falhos ou chistes, visto que “o inconsciente se manifesta sempre como o que vacila num corte do sujeito” (LACAN, [1964]/2008, p. 34). Lacan, ao retomar essa concepção freudiana de inconsciente, não o vê como uma instância, mas como um fenômeno que diz respeito ao próprio discurso do Outro recalcado no sujeito. Dessa forma, para a psicanálise, o sujeito não é um *a priori* (ELIA, 2010/[2004]), não é uma totalidade, ele é constituído pelo discurso do Outro, reconhece-se como sujeito pelo discurso do Outro, que para Lacan se refere ao discurso materno. Isso é o que o torna heterogêneo, não acabado, cindido. Segundo Carreira com base em Hall (2001, p.54), a

psicanálise surge como uma crítica à teoria logocêntrica do sujeito cartesiano, rejeitando uma “noção de identidade integral, originária e unificada” em favor de um sujeito inacabado, “em suspenso”.

Para a autora (ibidem), “o sujeito é a possibilidade de ocupar alguma posição e nela significar algo”, por isso está suspenso. O desejo de todo psicanalista é que, pela palavra, por meio do significante, seja possível o discurso do Outro recalcado no sujeito vir à tona. Embora com objetivos distintos, tanto para a psicanálise quanto para a AD o sujeito não é um mero enunciador que está na ponta de um canal para receber ou produzir uma mensagem, ele é simbólico, inscrito na linguagem por sua relação com o exterior que o constituiu.

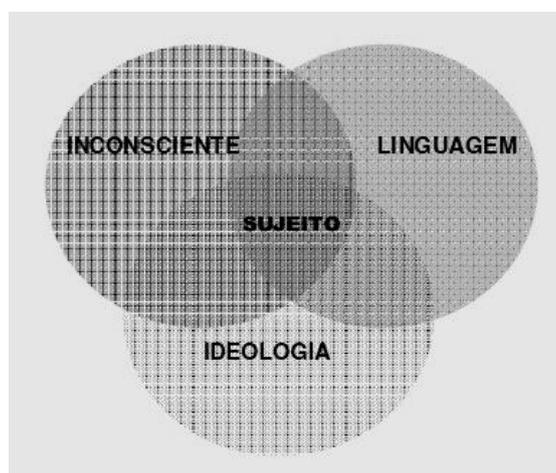
Rivera (2006) afirma ser o inconsciente um domínio propriamente submetido ao recalco, pois, ao mesmo tempo em que nos alienamos no discurso desse Outro, para nos constituirmos como sujeitos precisamos nos separar dele, por isso o recalco. Se para Lacan o inconsciente é o discurso do Outro, para Pêcheux o Outro é o exterior, a voz social que interpela esse indivíduo em sujeito. Dessa forma, para Pêcheux (ibidem, p. 133) “o recalco inconsciente e o assujeitamento ideológico estão materialmente ligados”. Ora o sujeito só pode aceitar “livremente” seu assujeitamento ao Outro inconscientemente. Sendo assim, o sujeito discursivo é um “efeito ideológico” que se constitui na materialidade significativa segundo um processo que lhe escapa à consciência.

Conforme Pêcheux e Fuchs ([1975]/1997), essa relação entre o sujeito e seu exterior é apagada por esquecimentos de duas ordens: o primeiro se refere à própria interpelação que faz com que o sujeito crie para si o imaginário de ser único, autêntico. Sua interpelação é, assim, apagada no inconsciente para que se produza a evidência subjetiva que é, para Althusser, a evidência elementar. O segundo esquecimento diz respeito à impossibilidade do sujeito de controlar o seu dizer, de controlar a interpretação do outro. Esse esquecimento, como observam os autores (ibidem), opera em uma zona pré-consciente que, de qualquer forma, está ligada ao inconsciente. De modo pré-consciente, o sujeito pode manipular o mecanismo linguístico, argumentar, escolher o léxico, ou no caso das imagens, o tipo de traço, as cores e formas; entretanto não pode regular os modos de interpretação de sua formulação.

A ideologia recalcada no inconsciente é, portanto, o ponto chave da AD, visto que explica por que uma palavra ou expressão adquire sentidos distintos para distintos enunciadores. Isso ocorre em virtude da inscrição dos sujeitos em diferentes *formações*

discursivas que, segundo Pêcheux (1993/[1975]), representam na linguagem as *formações ideológicas* responsáveis pela constituição do sujeito. A formação discursiva é o que determina *o que pode e deve ser dito* em determinada conjuntura social, ou ainda, como será mobilizada esta noção aqui: *é o que pode e deve ser visto conforme certa determinação histórica e ideológica*. Logo, é o aspecto ideológico da linguagem que permite o surgimento de sentidos possíveis ao invés de um único sentido. Assim, imagem e palavra já carregam em si a possibilidade de abrigar diferentes interpretações.

Por meio da relação entre Althusser e Lacan, Pêcheux realiza o deslocamento que era necessário para formular uma Teoria não-subjetiva da Subjetividade, em que o sujeito não fosse posto como agente de sua constituição, mas como um *processo discursivo*. Leandro Ferreira (2008, p. 24) analisa essa correlação entre os conceitos apropriados de outros campos por meio da formulação do nó borromeano de Lacan.



Esquema 4: Reformulação do nó borromeano de Lacan por Leandro Ferreira (2008, p. 24).

A autora (*ibidem*) explica que, para Lacan, o nó borromeano ligaria a tríade do inconsciente real-simbólico-imaginário através de um laço indissociável, que não poderia manter a interligação constitutiva das partes caso viesse a romper um de seus nós. O mesmo ela observa acontecer com a noção de sujeito na Análise de Discurso. O sujeito discursivo é constituído pela linguagem, pela ideologia e pelo inconsciente ao mesmo tempo, a representação figurativa do nó borromeano apresenta o sujeito no lugar de entremeio dessas noções.

É importante ressaltar que essa constituição complexa não se faz pela solidariedade entre os conceitos. A interligação opera por meio de deslocamentos significativos dessas noções de seus campos originais. É uma verdadeira “mudança de terreno” como observavam já Pêcheux e Fuchs ([1975]/1997). E essa alteração nas

configurações originais dos conceitos sempre foi a pedra no sapato da AD. Em seu texto *Só há causa daquilo que falha ou o inverno político francês*, revê a relação entre ideologia e inconsciente, reconhecendo que são noções de ordens distintas.

Na psicanálise, o conceito de inconsciente está associado ao de *pulsão*. A noção de pulsão forjada por Freud, explica Birman (1993, p. 34), consiste em um “conceito-limite entre o psíquico e o somático, como o representante psíquico das excitações oriundas do interior do corpo chegando ao psiquismo”. Logo, pulsão trata das emoções internas do sujeito que podem irromper do inconsciente por meio da estrutura vacilante do sujeito. Na AD, a pulsão fica de fora e o que prevalece é o inconsciente com sua potencialidade alienadora ligada por Pêcheux à interpelação ideológica.

A formulação do escopo teórico da disciplina foi fortemente influenciada pelo marxismo althusseriano, sobretudo em virtude do grupo de discussões da Rua d’Ulm. A ideologia era vista apenas no âmbito da luta de classes. Conceitos fundadores como o de história também foram afetados por essa determinação, considerava-se a “história das sociedades de classe” (PÊCHEUX, [1975]/2009, p. 137) atuando no processo discursivo. Por outro lado, essa base marxista permitiu que se visse a ideologia como “determinação histórica dos processos discursivos”, uma vez que a leitura de Marx já leva Althusser “a ver a ideologia como sendo o elemento universal da existência histórica” (HENRY, 1997, p. 32). Essa reflexão inicial relaciona definitivamente a ideologia, a história e a linguagem, mostrando que os sentidos se formulam pela relação do sujeito com as formações discursivas que são determinadas historicamente.

Já nas primeiras reformulações da teoria, essas noções vão sofrendo seus deslocamentos. Henry (1997, p. 34) observa que não há fato que não reclame sentido, acontecimento que não se inscreva na linguagem para produzir significação, a história assim consiste “nesse fazer sentido” diz ele, ou seja, é a história que faz os sentidos circularem e se materializarem na linguagem.

Do lado da ideologia, a luta de classes perde sua força, mas não seus efeitos. O conceito de ideologia é revisado por Orlandi (1996, p.31) como sendo “interpretação de sentido em certa direção”. A prática ideológica se torna prática significativa que surge “como efeito da relação necessária do sujeito com a língua e com a história” (idem), sendo esse o modo pelo qual a linguagem produz sentido. Dessa forma se pode estudar o funcionamento dos livros de imagens, buscando a interpretação como o direcionamento de sentidos.

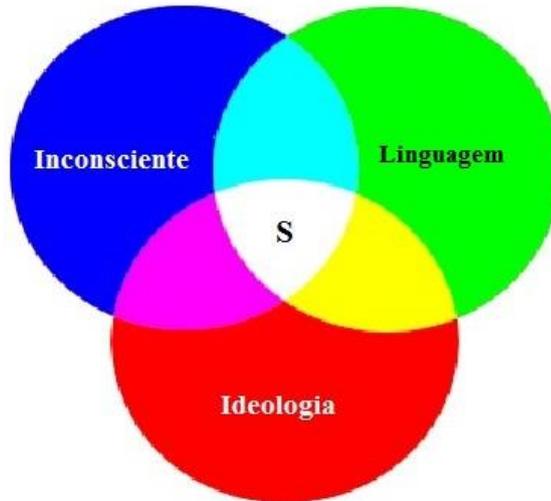
Ainda que esses conceitos já não sejam formulados do mesmo modo que no início da AD, sua constituição mútua se preserva e aponta caminhos para uma teoria materialista dos sentidos, que faz da materialidade significante matéria histórica e, assim, simbólica. É nesses termos que se entende a linguagem no campo do discurso. A linguagem apropriada pela AD não é aquela da língua sistêmica elaborada na linguística, ela opera pela descontinuidade de sua estrutura, abrigando o equívoco, a opacidade, a ambiguidade e até mesmo o *non-sens* em sua estrutura.

É o simbólico, portanto, que liga os campos da linguagem, do materialismo histórico e da psicanálise. Em termos lacanianos, o simbólico é o que torna possível a expressão do imaginário, ou seja, é o que produz o efeito de “realidade” à existência do sujeito. Recuperando a paráfrase althusseriana feita a partir de Kant de que “o homem é por natureza um animal ideológico” (ALTHUSSER, 1992, p. 94), vê-se que o aspecto “natural” da interpelação ideológica diz respeito à impossibilidade do sujeito significar, proceder discursivamente, senão pela ideologia. No simbólico é onde o sujeito pode significar, é o meio que ele tem para significar e significar-se. A ideologia como determinação simbólica é aquela que produz o imaginário necessário à simbolização, tal qual explica Orlandi (1996, p.65):

A ideologia será percebida como o processo de produção de um imaginário, isto é, produção de uma interpretação particular que apareceria, no entanto, como a interpretação necessária e que atribui sentidos fixos às palavras, em um contexto histórico dado.

Esse imaginário recalcado no inconsciente apaga sua própria constituição para o sujeito, causando o efeito de transparência da linguagem, de que os sentidos são únicos e evidentes. Portanto, não há como escapar da ideologia, porque não há como escapar da história e do sentido. O homem é, assim, um animal simbólico.

Retomando a figura do nó borromeado formulado por Leandro Ferreira (2008), entendo que seja importante assinalar o elo que une os conceitos fundadores da noção de sujeito, visto que tanto a linguagem, quanto a ideologia aliada à história e ao inconsciente apontam para esta noção: a noção de simbólico.



Esquema 5: Reformulação do esquema 05 com base nas cores primárias.

Essa versão representa o nó borromeano pelas cores primárias e suas composições para mostrar como a articulação entre os conceitos afeta sua constituição original; por exemplo, o inconsciente ao entrar em contato com a ideologia já sofre alteração em sua constituição, assim como com a linguagem. A relação mútua entre os três conceitos transforma-os ao mesmo tempo, o que represento pela cor branca que indica a união das três cores primárias. Assim como no sistema cromático, em que as cores ao entrarem em contato se modificam, também ocorre com as noções fundamentais da AD. E sua união está longe de ser mero acréscimo, mas uma verdadeira transformação.

Além disso, apenas a letra S foi deixada no centro, mostrando que, se sujeito e sentido se constituem mutuamente “pela articulação da língua com a história” (ORLANDI, 2008, p. 99), o núcleo central dessa injunção pode ser tanto o sujeito quanto o sentido, ou ainda, o simbólico, todos representados pela mesma letra S.

É por meio dessa perspectiva discursiva que entendo a diferença de sentidos na leitura dos livros de imagens e na constituição do sujeito que interpreta a imagem. No processo de interpretação do livro visual, o sujeito discursivo pode assumir duas funções: a função-autor e a função-leitor do livro. Na seção seguinte, vou me ater na constituição do sujeito que executa a função-autor dos livros, pois, no capítulo 5, analiso mais detidamente o processo de leitura e, assim, a função-leitor.

3.4.2 O sujeito por trás da imagem

A constituição ideológica do sujeito-autor de textos visuais e seu recalque pelo inconsciente explica o modo como este interpreta o mundo, representando-o e recriando-o a partir de um imaginário necessário. Com formas e tons o sujeito produtor de imagens produz discursos que simulam ou mesmo distorcem a imagem visível de todo dia. O modo como materializa o discurso inscreve esse sujeito na ordem do estético e do poético próprios da *formação ideológica das Artes* que engloba as formas sensíveis de discursividade como a dança, a música, o teatro, o cinema, a literatura, as artes visuais, sendo esta última a que identifica o sujeito com seu modo de materializar o discurso. Portanto, o sujeito produtor da imagem artística identifica-se particularmente com a *formação discursiva das artes visuais* regulada por uma Forma-sujeito que prima pelo saber sensível no manejo do significante visual.

A Forma-sujeito ou Sujeito do Saber é, segundo Pêcheux ([1975]/2009), o meio pelo qual o sujeito se identifica com a formação discursiva que o constitui, é o que dá ao sujeito sua ilusão de unidade e completude. Indursky (2008) assinala ainda que a Forma-sujeito é que regula os saberes no interior da FD, interditando os sentidos que não lhe são admitidos. Portanto, pela identificação com a Forma-sujeito é que se pode notar o pertencimento ou não à determinada FD, a um domínio de saber específico. No caso das artes visuais, de acordo com Hauser (1978), os saberes que lhe são próprios dizem respeito à *originalidade*, sendo esse elemento o que especifica a linguagem da arte. O autor explica da seguinte forma:

A obra de arte é simultaneamente forma e conteúdo, afirmação e decepção, jogo e revelação, natural, artificial, intencional e sem finalidade, dentro e fora da história, pessoal e suprapessoal. Todavia, nenhuma destas características parece ter um significado tão universal como o da *originalidade*; uma obra de arte deve exprimir a sua própria concepção do mundo nova e específica se tiver de ter algum valor em si própria, e na verdade alguma qualidade estética (HAUSER, 1978, p. 407).

Assim, toda obra de arte possui uma “linguagem” própria, cada artista visual possui seu *modo de enunciar* que é dado pelo efeito de originalidade produzido em sua criação visual. Hauser (ibidem) dirá que cada artista possui seu próprio “dicionário”, que pode ser dado pela combinação singular de cores (por ex., há pintores que apresentam uma palheta de cores particular), pela forma do traço ou pelo modo de produzir texturas.

Dentro da AD, o discurso da arte é analisado por Neckel (2010) que o classifica como *lúdico* e *polêmico*, conforme a tipologia estabelecida por Orlandi (1987). O caráter lúdico se refere ao fato do artista visual projetar na imagem os discursos sem sobreposições, buscando o jogo das formas e das cores resultando em uma *polissemia aberta*. A matéria textual é explorada sem que um discurso venha a se impor como predominante. Sendo polêmico, o discurso da arte aponta as divergências em seu campo onde os sentidos estão em disputa permanente, mas não escolhe um lado ou outro, todos os saberes convivem ou mesmo disputam espaço sem se sobreporem uns aos outros, o que torna o sujeito artista visual, na definição de Campos (2010), um “sujeito à deriva”.

Esse aspecto do discurso artístico resulta do gesto de interpretação do artista visual que opera, segundo Neckel (2010, p. 135), a partir de um “dispositivo sensível e analítico”. Os saberes da FD da arte se constituem, portanto, em torno da estética e da poética. Estética é um termo vindo do grego *aísthesis*, que significa *sensação* e *sentimento* (ROSENFELD, 2006, p.07), e representa um campo da filosofia que analisa o complexo de sensações e dos sentimentos nas obras artísticas (idem). Esses sentimentos são materializados na textualidade do discurso artístico e aparecem visivelmente nas cores, no traço, na textura da obra visual (seja uma pintura ou escultura). Esses recursos visuais correspondem ao caráter poético da produção estética, ou seja, a poética nas artes visuais advém de sua própria matéria física, como explica Cattani (2007, p.12):

A poética pode ser considerada como tudo o que constitui a obra em si mesma, a partir do momento de sua instauração. Trata-se da obra na sua fisicalidade própria, com suas formas, materiais, técnicas, suportes, ou seja, todos os elementos utilizados na sua constituição pelo artista. Mas, trata-se também de seus múltiplos sentidos e significados, os quais escapam, em parte, ao desejo, à intenção e até mesmo ao controle do seu criador. (...) é a obra em sua trajetória própria que a leva, através do tempo e do espaço, a acumular sentidos novos e plurais. (CATTANI, 2007, p.12)

Ambas as instâncias, estética e poética, implicam a relação com o belo na arte. A bela imagem é perseguida por meio de novas cores, tonalidades, combinação de traços, textura etc. Durante a produção dos livros de imagem, é possível obter um espaço de criação que, segundo Colomer (1996, p. 31), configura-se um *campo de experimentação* de criação tanto literária quanto artística. Essa observação é corroborada pelos ilustradores André Neves e Angela Lago como se pode ver nas sequências discursivas verbais abaixo:

SD verbal 03:

Os ilustradores contemporâneos inovam a cada dia na tentativa de construir, dentro do livro, arte. (NEVES, apud OLIVEIRA, 2008, p. 169).

SD verbal 04:

Mas, afinal, o que é um livro de imagem? Como o códice no seu frescor, um lugar para descobrir e explorar novas possibilidades narrativas. "Um campo de experimentação", nos diz Teresa Colomer, no seu artigo "El álbum y el texto". (LAGO, 2010)⁴²

A partir dessas sequências discursivas verbais, é possível perceber, na fala do sujeito-ilustrador, o discurso das artes visuais sobre a “originalidade” artística, visto que é pela experimentação que se atinge o efeito de originalidade do dizer visual. A criação estética por meio da experimentação se constitui em torno de novos materiais, novas combinações que possibilitam “novas narrativas”, ou novas formas de textualização. Essa busca pelo novo, a experimentação, necessária para se atingir o efeito de originalidade exigido pela Forma-sujeito da FD das artes visuais, coloca-se até mesmo como um incômodo para o artista visual, como observa Csikszentmihalyi (1998). Essa necessidade ou incômodo no ato criativo é definida no campo da arte como o “fluir do artista”: “Para o artista, a motivação que o leva ao fluir é a sedução da arte, o desejo de fazer arte, de expressar-se na linguagem da arte” (idem, p. 43), linguagem esta que já sabemos ser original.

Seduzido pela arte, o artista visual anseia por novas descobertas, é o que Angela Lago faz na obra *Cena de Rua* ao inovar no enquadramento de seu texto visual. Normalmente, a dobra formada pela união das páginas representa um empecilho para qualquer ilustrador ou escritor de narrativas visuais, visto que a dobra já representa uma divisão. A imagem no centro seria então cortada ao meio. Para fazer aflorar “novas possibilidades narrativas”, Angela busca nessa obra resolver o problema da junção central das páginas, considerando a bidimensionalidade do objeto livro. Csikszentmihalyi (1998, p.105) afirma que: “Em certas circunstâncias, o processo criativo começa com a meta de resolver um problema que alguém planta na pessoa ou que é sugerido pelo estado em que se encontra a área”.

Segundo Lago (1995), usando “a dobra do meio do livro e a curvatura da folha aberta como recurso podemos enfatizar perspectivas, acentuar movimentos, assinalar

⁴² Retirado de <http://www.angela-lago.com.br/codice.html>. Acessado 10 de abril de 2010.

aspectos da narrativa”. Em *Cena de Rua*, Angela Lago formulou a imagem de modo que a dobra da página coincidisse com as articulações do menino, as quais, no movimento de leitura do livro, a imagem plana se deslocasse, dando movimentação ao personagem, causando a impressão de que a personagem se move entre os carros (imagens 35 e 36).

SD visual 04

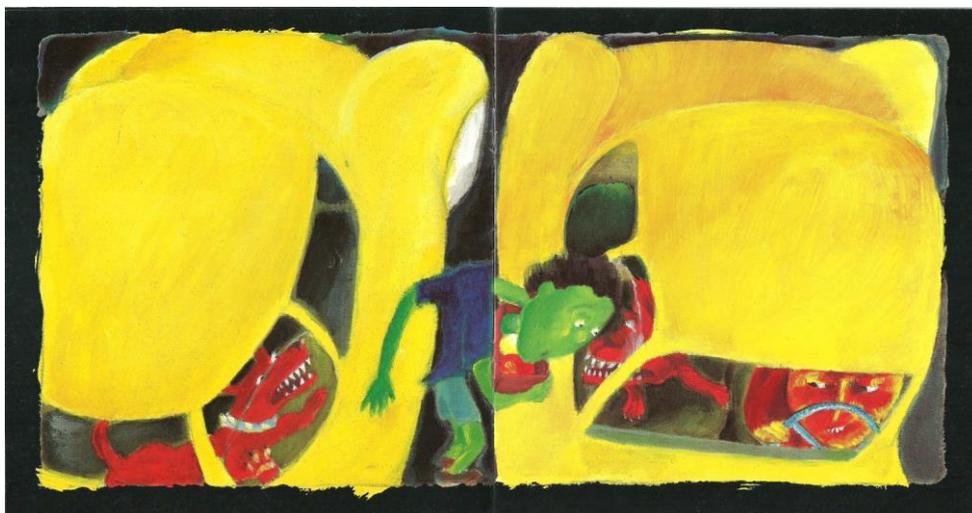


Imagem 35: Páginas 8 e 9 do livro *Cena de Rua*, de Angela Lago, Editora RHJ.



Imagem 36: Angela Lago mostra o efeito da dobradura no movimento das páginas.

O movimento causado por essa dobra da página faz com que as laterais se fechem e encurralem, ainda mais, o menino entre os carros, produzindo o efeito de sufocamento, detenção, ou mesmo, supressão do garoto.

Não só o trabalho de enquadramento, mas a exploração dos materiais e das técnicas de ilustração explicitam o caráter artístico do funcionamento dessa discursividade. A inquietação operada pelo desejo da inovação e perfeição estética

envolve o escritor desse tipo de livro mais que o conteúdo de sua obra. Não é *o que dizer pela imagem* que importa, mas o *como dizer pela imagem*, é assim que entendo o funcionamento do discurso no livro de imagem como uma construção da discursividade artística. O que estou propondo fica mais compreensível nas sequências discursivas verbais a seguir:

SD verbal 05:

Na verdade, acho que limites e dificuldades funcionam como estímulo. Ando querendo aprender a confiar cada vez mais nas possibilidades abertas por eles, inclusive nas abertas pelos meus próprios limites e dificuldades. E também nos erros. Os erros, nos trabalhos de criação, levam a caminhos quase sempre mais interessantes que os meros acertos. Essa é, pelo menos, a mais confortável das minhas convicções. (LAGO, 1995)⁴³.

SD verbal 06:

Tem coisas que eu gosto muito de fazer que não é pela questão da narrativa, é pela questão plástica. Eu gosto de trabalhar com detalhes. Eu não gosto de colocar um fundo por um fundo, isso não sei se vou mudar, pelo prazer que tenho em executar. Eu gosto de descobrir outras possibilidades com a tinta. Às vezes, demora para secar, às vezes não dá certo. Eu gosto de experimentar, usar tudo que me vem à cabeça. Às vezes, eu não consigo repetir alguns resultados. Mas a tentativa me surpreende com outros resultados. Gosto disso. Às vezes, demoro para encontrar e nesse processo vou descobrindo outras coisas. Meu trabalho é bastante experimental. (NEVES apud ARAÚJO, 2010).

A experimentação é uma necessidade do *processo criativo*, cujo objetivo é produzir o efeito de originalidade⁴⁴. Esse aspecto da constituição do sujeito produtor do livro de imagens o identifica com os saberes das artes visuais, mostrando que é esta FD que o determina. Essa identificação fica ainda mais visível através das exposições dos trabalhos. Nas exposições de ilustradores, os esboços dos desenhos dos livros são expostos em suportes nas paredes, como se fossem verdadeiras obras de arte. A seguir trago imagens de algumas exposições desses artistas visuais e escritores:

⁴³ Retirado de <http://www.angela-lago.com.br/palestra.html>. Acessado em 07 de julho de 2010.

⁴⁴ A originalidade é tomada como um efeito, visto que, em AD, consideram-se os sentidos historicamente constituídos. É como observa Hauser (1978, p. 411): “Todo artista fala a linguagem de seus predecessores, e algum tempo decorre até que comece a falar com sua própria voz”, isto é, o discurso artístico não surge no sujeito enunciador, ele já está lá, e é a partir do que já está posto que se cria o novo, como um efeito do já dito, como uma reformulação ou reatualização do dizer.

SD visual 05:



Imagem 37: Originais de ilustração expostos na exposição da *VII Traçando histórias*, em Porto Alegre, novembro de 2010. Ao fundo crianças fazem anotações sobre as obras para trabalho escolar.



Imagem 38: Detalhe das pegadas que produzem o efeito de intertextualidade com a obra *Ida e Volta*, de Juarez Machado.

A Exposição da *VII Traçando Histórias* (imagem 37) reuniu trabalhos de ilustradores renomados, como André Neves, Rosinha Campos, Nelson Cruz, entre outros estudados nesta tese. Além disso, o evento fez uma homenagem especial para Angela Lago e Eva Furnari pelos 30 anos de carreira, por sua dedicação à arte da ilustração de livros infantis.

A Exposição *Linhas da História – um panorama do livro ilustrado no Brasil* (imagem 38), realizada em São Paulo, em 2011, ocupou-se de recuperar o percurso histórico da ilustração de livros infantis no Brasil. Nessa exposição, o livro *Ida e Volta*, de Juarez Machado, foi homenageado com uma apresentação interativa. As marcas de pegadas do livro estão pintadas no chão, conduzindo o expectador até suas páginas. O

efeito lúdico da apresentação da obra também produz o efeito de intertextualidade da obra de arte ali exposta com o livro de imagens.

Como ser simbólico inscrito na materialidade da narrativa visual, o produtor de imagens em sequência apresenta uma constituição complexa, visto que, além dos sentidos que o inscrevem em determinado lugar social, o do ilustrador, este é um sujeito constituído por saberes de distintas ordens discursivas.

Ao traçar a historicidade do livro de imagens, entendi que o sujeito por trás da imagem narrativa, ou ainda, literária, tem origem *no lugar discursivo de ilustrador*, que representa um espaço de discursividade constituído pela FD das artes visuais⁴⁵. O sujeito-ilustrador se identifica com a Forma-sujeito dessa FD (esquema 07). O conceito de lugar discursivo (LD) é desenvolvido por Dorneles (2005) como sendo a materialização discursiva do lugar social, aquele formado pela representação imaginária do sujeito na sociedade. O lugar social configura o espaço de enunciação do sujeito, dando legitimidade ao seu dizer, já o lugar discursivo é definido pela autora (ibidem, p. 119) como sendo “estrutura, pré-construído, realidade com a qual o sujeito se relaciona e a partir do que se constitui em diferentes posições”.



Esquema 6: FD das artes visuais e Sujeito-ilustrador.

⁴⁵ Vale ressaltar que o sujeito empírico ilustrador não se confunde com o sujeito discursivo, visto que inserir o ilustrador na FD das artes visuais não significa que os ilustradores sejam formados, obrigatoriamente, em cursos de Artes Visuais ou Artes Plásticas. Alguns receberam sua instrução formal em escolas de Belas Artes, como Rui Oliveira, entretanto muitos são autodidatas, como Nelson Cruz e André Neves, outros se especializam em designer, arquitetura, comunicação. Apesar da diferença na instrução formal, no âmbito do discurso, esses ilustradores constituem-se por meio do mesmo domínio de saber.

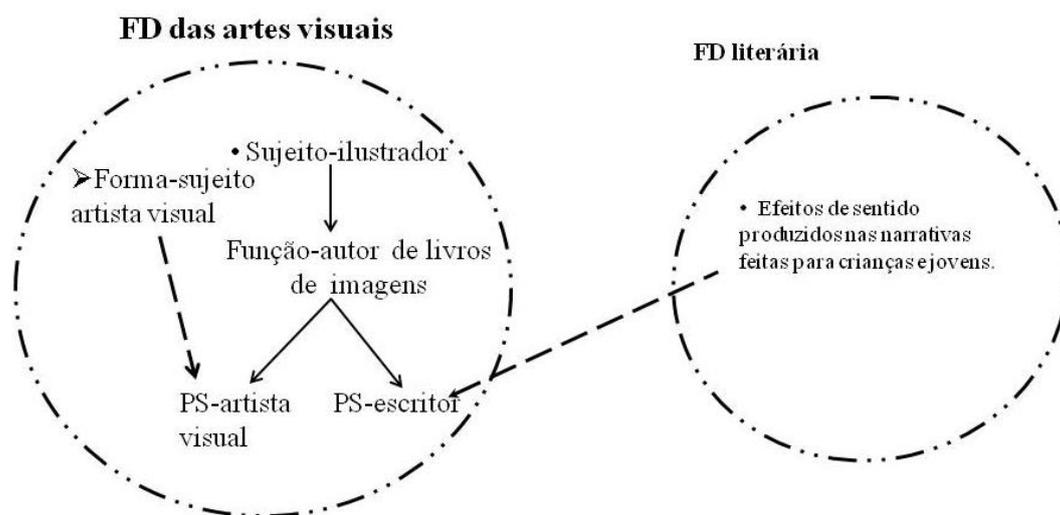
O lugar do ilustrador é discursivizado de modo diferente daquele do pintor na sociedade. Mesmo que utilizem técnicas semelhantes, as funções são distintas, uma vez que um produz a imagem para ser reproduzida em um livro impresso e comercializável e o outro a produz para ser diretamente contemplada. Nas exposições citadas, percebe-se que, ao tirar a imagem do livro, ela ganha um novo significado, pois como observa Oliveira (2008a), uma das diferenças entre o pintor e o ilustrador é o suporte e a circulação de suas produções visuais. O ilustrador produz suas materialidades visuais em livro para serem reproduzidas e lidas em uma sequência. Dessa forma, o “espectador” (leitor) dessas imagens não tem acesso aos originais como no caso da pintura que expõe diretamente a obra a seus espectadores (leitores de imagens). Quando o livro é exposto, do modo como se pode ver nas imagens de 37 e 38, o efeito narrativo se perde e o que resta é a contemplação da estética visual daquelas páginas imóveis, produzindo o efeito de obras de arte de fato.

O efeito estético das duas produções são diferentes, o que indica que o ilustrador inscreve-se em um lugar específico, o que faz com que se relacione de modo singular com a FD das artes visuais, tomando uma posição diferente da de outros artistas visuais (como o pintor e o escultor) com relação à Forma-Sujeito dessa FD. Essa tomada de posição diferenciada do ilustrador lhe permite incorporar saberes de outras FDs, já que este mobiliza imagens em sequência, os domínios de saber dos HQs, das animações e do cinema, são igualmente convocados.

As posições que toma o sujeito dentro da FD das artes visuais dizem respeito ao modo próprio de enunciação que se faz através de uma sucessão de imagens. As imagens postas em sequência indicam uma temporalidade que é representada por sua disposição espacial. Essa relação espaço/tempo, típica da estrutura narrativa, convida o espectador a ler as imagens, produzindo um efeito narrativo, esse efeito é o que dá literalidade ao livro de imagens, tornando o artista visual um escritor. Essa constituição heterogênea do espaço enunciativo da ilustração faz ressoar as observações de Pêcheux ([1983]/1997, p. 314) a propósito da noção de formação discursiva, assinalando que:

O dispositivo da FD está em relação paradoxal com seu “exterior”: uma FD não é um espaço estrutural fechado, pois é constantemente “invadida” por elementos que vêm de outro lugar (isto é, de outras FD) que se repetem nela, fornecendo-lhe suas evidências fundamentais (por exemplo sob forma de “pré-construídos” e de “discursos transversos”).

Essa revisitação da noção de FD torna possível a análise do lugar discursivo da ilustração dentro da FD das artes visuais, visto que sua constituição nada homogênea a faz circular saberes de outras FDs, como os da FD literária, que juntamente com os saberes internos sobre técnicas de reprodução de imagens e de formatação do espaço visual do livro, afetam o sujeito, cindindo-o em diferentes posições-sujeito (Esquema 08):



Esquema 7: Relação da FD das artes visuais com a FD literária, formando posições-sujeito.

A noção de posição-sujeito, na AD, diz respeito ao modo específico em que o sujeito se inscreve na FD que o interpela, no caso da FD das artes visuais, o sujeito-ilustrador pode abrigar discursos que vêm de fora, constituindo posições enunciativas diferentes dentro da FD de origem, ou seja, produzindo modos diferentes de formular, diferentes gestos de escrita, como é o caso da sucessão de imagens. Sendo assim, Courtine (1981, p.43)⁴⁶ formula a noção de posição-sujeito (PS) do seguinte modo: “Nós concebemos então uma posição de sujeito como uma relação determinada que se estabelece numa formulação entre um sujeito enunciador e o sujeito de saber de uma FD dada”. Posição-sujeito é, assim, *um desdobramento* da Forma-sujeito, como propõe Pêcheux ([1975]/2009, p. 160), que se origina pela “construção da exterioridade no próprio interior do sujeito”.

Nos domínios da FD das artes visuais, os saberes que regulam a FD (o sujeito do saber) reúnem as habilidades com as técnicas de representação visual, o que o sujeito-escritor de livros de imagens mantém assumindo a posição de artista visual. Por

⁴⁶ « Nous concevons donc une position de sujet comme un rapport déterminé qui s'établit dans une formulation entre un sujet énonciateur et le sujet de savoir d'une FD donnée » (Courtine, 1981, p.43). Tradução minha.

outro lado, assume a posição-sujeito de escritor ao produzir o efeito narrativo, o que revela a incorporação dos saberes da FD literária.

A interpelação da FD das artes visuais é que determina o modo como o ilustrador se relaciona com a FD literária. Por sua constituição ideológica, o ilustrador não se reconhece como escritor, mas como artista visual. É o que se pode observar por meio da sequência discursiva verbal retirada de uma entrevista com o ilustrador André Neves, que tomo aqui como uma porção de linguagem representativa do discurso dos produtores de livros de imagens.

SD verbal 07:

Outra coisa que me faz criar um livro de imagem é tentar tirar dele as palavras, escrever, é pelo simples fato de eu ser um artista visual. A minha palavra vem da imagem e nunca foi ao contrário. Eu entrei nesse trabalho, nessa profissão, como artista visual, e não como artista verbal. Foi a imagem que me levou a criar palavras. (Neves apud ARAÚJO, 2010, p. 63).

A partir da SD verbal acima, pode-se compreender que é pelo viés da PS de artista visual que o produtor de imagens se relaciona com a FD literária, ora suas palavras são as imagens. O sujeito se identifica fortemente com a posição-sujeito de artista visual que é aquela que o constitui enquanto sujeito, esta posição-sujeito é, portanto, o recobrimento da Forma-sujeito da FD das artes visuais. Já a posição-sujeito escritor surge por uma *contra-identificação* (Pêcheux [1975]/2009) à Forma-sujeito da FD das artes visuais, que faz com que o ilustrador tenha que aliar as técnicas de representação visual às técnicas de expressão da temporalidade e da espacialidade, próprios da estrutura narrativa.

É a habilidade com a representação e criação artística visual que faz o sujeito-artista visual ocupar o lugar de ilustrador e, a partir da aproximação com a literatura infantil e juvenil, assumir a posição de escritor dos próprios livros. A imagem é que coloca o artista visual na posição de escritor, pois é na imagem e pela imagem que ele se reconhece enquanto sujeito, parafraseando o teórico da enunciação Émile Benveniste.

Como é possível perceber, o sujeito-artista visual ocupando o lugar discursivo de ilustrador, na função de escritor de imagem, é interpelado pelos saberes da arte visual, entretanto apresenta como seu outro eu a literatura, o que também faz parte da formação ideológica das artes, imbuída da estética e da poética, assim como do efeito de originalidade. No âmbito da arte visual, há um deslocamento da própria definição de literatura que deixa de ser a arte de lidar com as palavras, para ser a arte de pintar com poesia a imagem. Rui de Oliveira dirá que há uma “literatura visual” (2008a, p. 84),

considerando as imagens poéticas e seus poetas, artistas visuais. Portanto, a literatura aclamada no lugar discursivo da ilustração está fortemente imbricada com o processo discursivo da produção de imagens, criando novos gestos de escrita dentro de seus domínios.

Por meio da constituição complexa do sujeito-escritor de livros de imagens, afetado pelos saberes da estética plástica, da criação literária e das técnicas de reprodução de imagem, são produzidos discursos sobre os livros de imagens. Como esbocei na seção *A Historicidade do livro de imagens*, o lugar discursivo do ilustrador constitui-se de certos movimentos artísticos como o classicismo, a *art nouveau*, o pré-rafaelismo e o movimento Artes e Ofícios (Oliveira, 2008a). Esses movimentos artísticos, assim como o cubismo e o dadaísmo, ajudaram o ilustrador a criar técnicas para melhor representar o espaço e a figura humana.

Além dos saberes das artes visuais e literária, os quadrinhos e o cinema também intervêm no modo de discursivização do lugar discursivo de ilustrador e, principalmente, na escrita de livros de imagens, uma vez que tanto o cinema quanto os HQs operam por imagens em sequência como se faz nas narrativas visuais. Essa influência se faz, principalmente, quanto ao enquadramento das imagens, a maioria leva em conta os quadros inspirados nos quadrinhos por serem já conhecidas pela maioria dos leitores, como em *A Bela e a Fera*, de Rui Oliveira, onde podemos perceber claramente quando uma imagem narrativa começa e a outra termina, representando a passagem de tempo e o deslocamento pela mudança de espaço.

SD visual 06:



Imagem 39: Páginas 20 e 21 da narrativa visual *A Bela e a fera*, de Rui de Oliveira, Editora FTD.

Já um exemplo da apropriação do enquadramento cinematográfico está no livro *Seca*, de André Neves. A obra trabalha com o recuo e a aproximação da imagem como em um efeito de *zoom in* e *zoom out*, como se pode ver na sequência de imagens a seguir:

SD visual 07:



Imagem 40: Páginas 8 e 9 do livro *Seca*, de André Neves, Editora Paulinas.

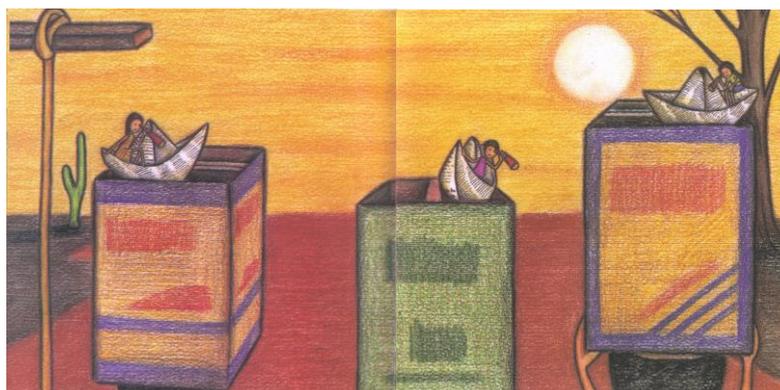


Imagem 41: Páginas 10 e 11 do livro *Seca*, de André Neves, Editora Paulinas.

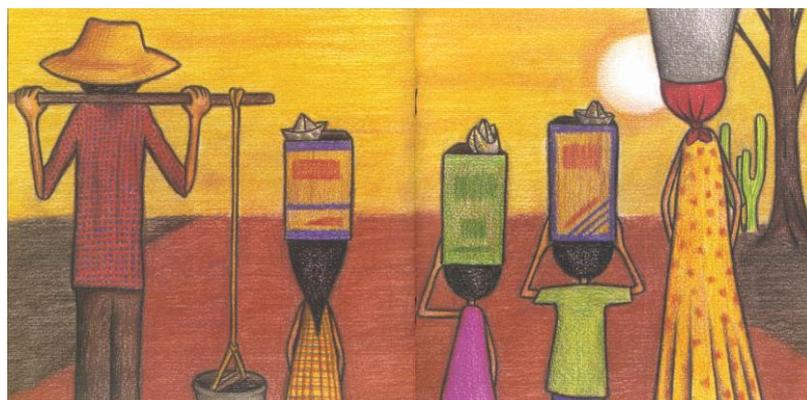


Imagem 42: Páginas 12 e 13 do livro *Seca*, de André Neves, Editora Paulinas.

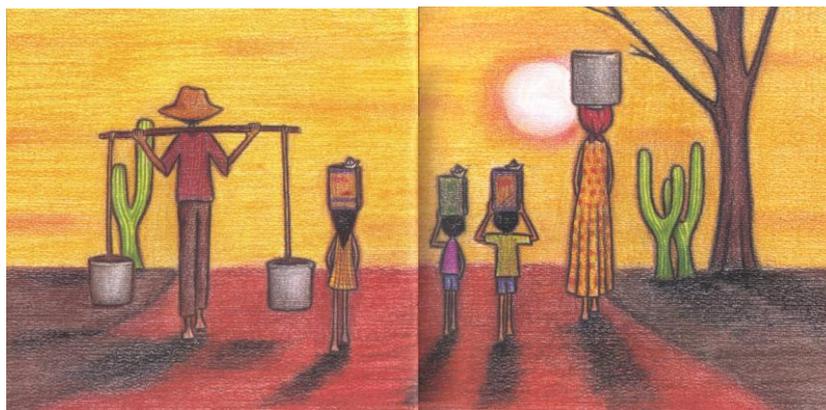
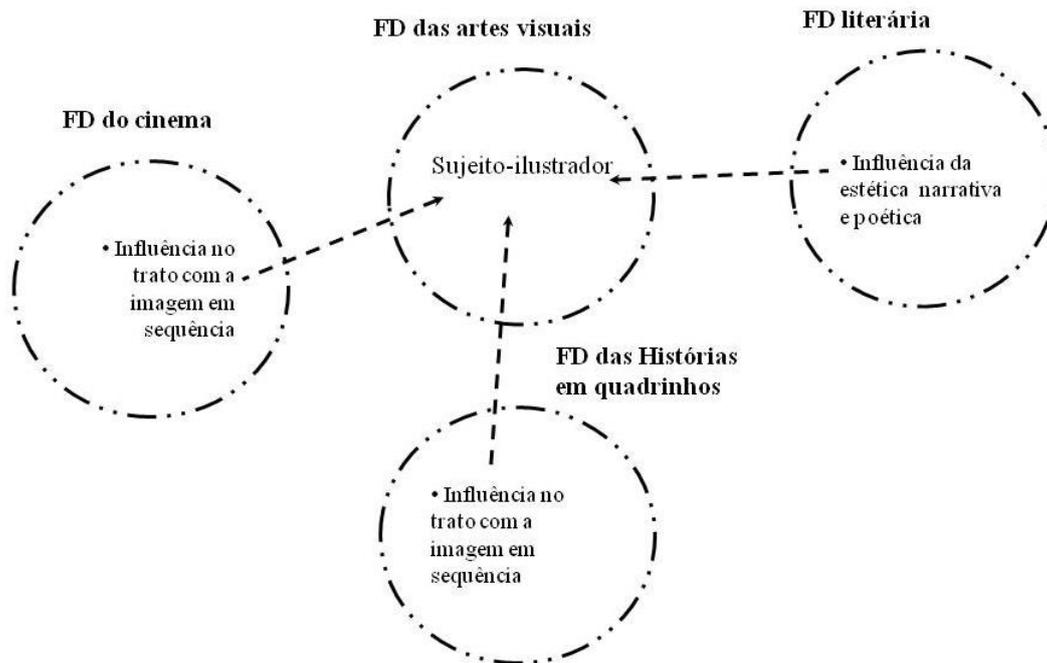


Imagem 43: Páginas 14 e 15 do livro *Seca*, de André Neves, Editora Paulinas.

Segundo Araújo (2010), o recurso do *zoom out* utilizado no enquadramento das imagens acima produz o efeito de que as personagens estão se afastando, além disso, observo que o movimento de abertura revela aos poucos uma conturbada surpresa: que as crianças que brincavam nos barquinhos de papel são as mesmas que estão segurando as latas. Esse jogo com a imagem produz efeitos na leitura que serão explorados mais adiante.

Na função de escritor de imagens, o sujeito-ilustrador, inserido na FD das artes visuais, também se identifica com o discurso literário, que permite às imagens em sequência produzir o efeito narrativo, assim como os saberes dos HQs e cinema referentes à narrativa visual que auxiliam o tratamento das imagens em sequência. Essa complexidade na constituição da FD das artes visuais e do sujeito-ilustrador como escritor de imagens é sintetizada no esquema a seguir.



Esquema 8: Relação da FD das artes visuais com o complexo de FDs do interdiscurso.

Em suma, é assim que é determinado historicamente o sujeito produtor do livro de imagens: o Outro que afeta o sujeito ilustrador, ou seja, o exterior constitutivo de sua subjetividade, divide-o, na função de escritor de imagens, em, pelo menos, duas outras posições-sujeito: a de artista visual e a de escritor, conforme se pode ver no esquema 09.



Esquema 9: Síntese das posições-sujeito dentro da FD das artes visuais.

Essas duas posições-sujeito se imbricam na função-autor de narrativas visuais. Esse atravessamento constitui um sujeito cindido que opera no entremeio das formações discursivas das artes visuais e literária. O lugar fronteiro onde reside faz funcionar esse sujeito produtor de imagens, ao mesmo tempo, como artista visual e escritor. Esse

imbricamento de posições-sujeito na configuração do lugar discursivo do ilustrador determina o modo de constituição da função-autor do livro de imagens e de sua textualidade.

4. A autoria dos livros de imagens

A articulação entre a Teoria Materialista do Discurso, a Linguística e a Psicanálise permitiu ver a linguagem em sua forma “real”, revelando-a em sua incompletude e equívocidade. Se a linguagem verbal, digo também, a visual, falha, é equívoca e ambígua, como gerenciar seus sentidos? Como significar na dispersão? É assim que se faz necessária uma incursão pelo conceito de *autoria*, percebida como um princípio de organização do discurso, uma função do sujeito que trabalha com a forma significante para dissimular a equívocidade constitutiva da linguagem.

Da mesma forma que a definição de sujeito, o autor tratado na perspectiva do discurso não corresponde a um indivíduo de carne e osso, mas a uma produção discursiva. A AD vai encontrar as bases para construir essa concepção nas reflexões de Michel Foucault ([1969]/1992, [1970]/1996), cuja teoria “arqueológica” das sistematicidades discursivas parte da regularidade dos discursos científicos (os saberes). Em conferência feita na Sociedade Francesa de Filosofia, em 1969, o filósofo ([1969]/1992) discorre sobre o tema da autoria e sobre o que faz com que textos dispersos constituam uma obra. Nessa sua fala, Foucault busca mais levantar questões que estabelecer uma definição para autor, entretanto seu ponto de vista já mostra que a autoria nada tem a ver com a assinatura de uma obra, é mais uma *função discursiva*, um lugar de *fundação de discursividades* que dá o estatuto de “obra” a certos escritos.

De acordo com o pensamento foucaultiano o nome que assina a obra não é exatamente um nome próprio, mas uma regularidade que relaciona os textos entre si. Para ele ([1969]/1992, p. 45), “o nome de autor serve para caracterizar um certo modo de ser do discurso”, uma regularidade pela qual se pode estabelecer coerência e unidade estilística a um conjunto de escritos.

O autor é igualmente *o princípio de uma certa unidade de escrita*, pelo que todas as diferenças são reduzidas pelos princípios da evolução, da maturação ou da influência. O autor é ainda aquilo que permite ultrapassar as contradições que podem manifestar-se numa série de textos. (FOUCAULT, [1969]/1992, p.53)

Essa posição anti-psicologizante do conceito de autor já circulava no campo literário por meio de Roland Barthes para quem o autor teve decretada sua morte. Diz Barthes ([1968]/1988): “desde o momento em que um fato é contado [...] produz-se este desfazimento, a voz perde sua origem, o autor entra na sua própria morte, a escrita

começa”. Se a escrita começa com a morte do autor é porque para Barthes a produção de sentidos está do lado do leitor: “a sua voz [a do escritor] não é o verdadeiro lugar da escrita, é a leitura”. Isso nos leva a entender juntamente com Orlandi (1996) que o leitor encontra um *lugar de interpretação* no texto e não um autor propriamente. Dessa forma, inaugura-se nos estudos literários um novo modo de conceber a interpretação de uma obra, descolando-a da biografia de quem a produziu.

Se para Roland Barthes o autor morre para que o leitor (ou texto) possa nascer, para Foucault ([1969]/1992, p. 36) a morte do autor diz respeito tão somente ao “apagamento dos caracteres individuais do sujeito que escreve”, tornando a escrita um “espaço” de ausência do indivíduo-autor, ou seja do escritor: “a marca do escritor não é mais do que a singularidade de sua ausência” (idem, p. 36-37).

No entanto, ao invés de encontrarmos um lugar vazio onde o autor foi apagado, encontramos um princípio de organização, visto que, mesmo diante de um dizer anônimo, ainda temos um texto. Desse modo, Foucault ([1970]/1996) sistematiza a definição de autoria que vinha desenvolvendo em sua aula inaugural no Collège de France:

O autor, não entendido, é claro, como indivíduo falante que pronunciou ou escreveu um texto, mas *o autor como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência.* (FOUCAULT, [1970]/1996, p. 26)

Então esse princípio organizador da dispersão discursiva que confere aos textos um aspecto uniforme, de um todo coerente, é a *função-autor*. Para a AD essa função-autor como substituta do ser biológico autor é essencial aos estudos sobre texto enquanto materialidade discursiva. No entanto, para trazer essa noção ao seu escopo teórico foi preciso operar certos deslocamentos, visto que, na visão foucaultiana, a autoria só se efetiva na instauração de novas discursividades, como fez Marx, Freud e Saussure, sendo os escritos posteriores nada mais que comentários dos originais. Já Orlandi (1996, p.69) vê a autoria como um ato comum do sujeito no uso da linguagem: “Para nós, a função-autor se realiza toda vez que o produtor da linguagem se representa na origem, produzindo um texto com unidade, coerência, progressão, não-contradição e fim”.

A função-autor se torna o princípio de organização interna do texto (da textualidade), da dispersão do sujeito discursivo que se divide em diferentes posições-sujeito no interior de um mesmo texto. Cabe ao autor organizar essas posições, dando

primazia a uma que se torna dominante a fim de evitar a visibilidade da incoerência e de tornar o material textual aparentemente homogêneo. **O autor é, portanto, a função da noção de sujeito responsável por organizar o sentido e por produzir o efeito de unidade do texto.**

Essa responsabilidade da função-autor se intensifica nos estudos sobre os textos de materialidade linguística de tal forma que Orlandi (2002, p. 75-76) passa a considerar que é do autor, e não do sujeito, “que se exige: coerência, respeito às normas estabelecidas, explicação, clareza, conhecimento das regras textuais, originalidade, relevância, e, entre outras coisas, unidade, não-contradição, progressão e duração de seu discurso, ou melhor, de seu texto”. A autora ainda é enfática ao afirmar que não basta enunciar para se colocar como autor: “a assunção da autoria implica uma inserção do sujeito na cultura, uma posição dele no contexto histórico-social” (idem, p.76). Dessa forma, a autoria se instala quando o sujeito assume a posição de autor, colocando-se como responsável pelo dizer, produzindo o efeito de autenticidade e originalidade. E essa posição-autor pode refletir tanto na escrita como na leitura por meio de gestos interpretativos singulares (Orlandi, 2002).

Observamos, portanto, que o sujeito do discurso se inscreve na dispersão, e ele só tem a ilusão de ser responsável pelo que diz, mas com o autor é diferente, a contradição lhe é vetada. Ser autor para AD é ser responsável, coerente e único. E isso é uma condição de textualidade (pelo menos no que diz respeito ao texto verbal).

Essa exigência de responsabilidade para com a função-autor deve-se ao fato de ser esta a instância discursiva mais determinada pela representação social, mais afetada pelas normas institucionais, visto que é pela autoria que o social determina o sujeito. A autoria serve, assim, para dissimular ao sujeito seu próprio assujeitamento, por isso atua sob o efeito dos esquecimentos 1 e 2, produzindo a *evidência subjetiva* de que o sujeito é senhor do seu dizer e tem controle sobre o que diz, para isso opera de modo pré-consciente fazendo com que o sujeito trabalhe sobre a linguagem, enunciando de diversos modos.

Essa reflexão sobre o conceito de autoria na AD foi feita tendo por base a linguagem verbal, é preciso, portanto, deslocar essa noção para o trato do significante visual. Por mais que o livro de imagens não trabalhe as formas significantes verbais (além do título da obra), é possível perceber um modo de organização discursiva na disposição das imagens em sequência. Para discutir sobre a autoria do texto visual, retomarei estes dois aspectos do conceito já estudados na AD:

1. Autoria como princípio de organização do discurso (operada por certos “recursos autorais”);

2. Autoria como gesto⁴⁷ de responsabilização pelo dizer.

Com relação ao primeiro aspecto, é importante considerar a característica heterogênea de constituição do sujeito-produtor do livro de imagens que se identifica com os saberes das artes visuais, da literatura, do cinema, dos HQs. Retomando a reflexão sobre a divisão do sujeito produtor da textualidade visual, percebo o desmembramento da função-autor em duas posições-sujeito: a do artista visual (que trabalha a imagem em sua forma estética, experimentado diversas técnicas) e a do escritor (autor de uma narrativa, buscando por meio da linguagem visual produzir certos efeitos de sentido), como especificado no esquema 04, trazido no capítulo anterior.

Assim, o sujeito se divide entre a especialidade na produção de imagens e seu desafio que é o de se colocar como escritor, ou seja, produtor de uma narrativa. Porém a materialidade dessa narrativa é própria de sua especialidade, é visual. O caso, portanto, é diferente da função-autor de ilustrações que produz imagem a partir de um texto verbal. Nas obras visuais, a imagem é o próprio texto. A linguagem é outra, o que causa o imbricamento dessas duas posições-sujeito. Não há como separar, ora ser artista visual, ora escritor, o sujeito se torna híbrido, pois uma atividade depende da outra.

Logo, as posições-sujeito imbricadas no texto visual, ao invés de se confrontarem em busca de dominância, elas tornam-se aliadas na produção de sentidos. Isso é o que percebo, por exemplo, na obra *Espelho* da ilustradora tcheca Suzy Lee. Não se pode definir se é o jogo com as páginas do livro como uma monotipia que permite a criação de uma narrativa, cujo efeito se dá pelas imagens refletidas no espelho, ou é a história da relação de uma menina solitária com seu reflexo no espelho que inspira a criação estética. Mas o que há de material é o livro, cuja produção relaciona de tal forma *sintaxe visual* e *sintaxe narrativa* que não podemos distingui-las ou sobrepô-las.

A obra começa com a imagem de uma menina no canto da página em branco, em outra página a garota se assusta ao ver uma duplicação de sua imagem. Então, passa a produzir movimentos que são repetidos na página ao lado pela imagem que a copia, produzindo o efeito de reflexo no espelho. Assim, em uma página temos a menina e na página ao lado o seu reflexo, produzindo o efeito de um espelho (SD visual 08).

⁴⁷ Gesto definido conforme Pêcheux ([1975]/2009): “atos no nível simbólico”.

SD visual 08:

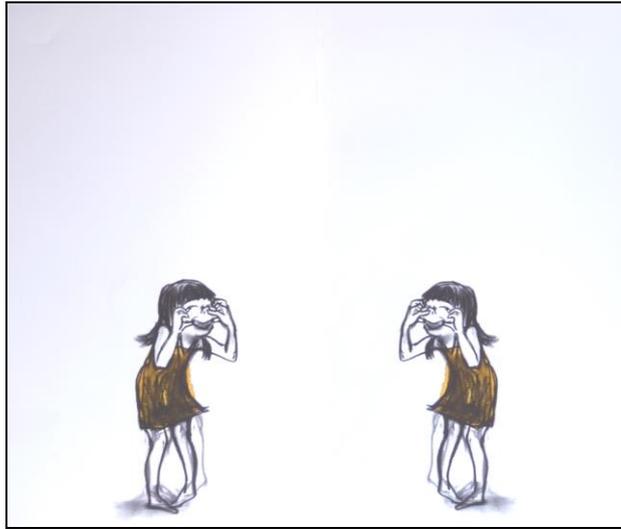


Imagem 44: Páginas 14 e 15 do livro Espelho, de Suzy Lee, Editora Cosacnaify.

A função-autor representa o sentimento de satisfação da menina solitária por ter encontrado uma amiga com cores e tintas espalhadas pelo plano da página como se fosse uma reduplicação da imagem na dobra da folha (monotipia). Esse efeito estético dá a impressão de estarmos diante de tela pintada à óleo (SD visual 09, imagem 45).

SD visual 09:



Imagem 45: Páginas 20 e 21 do livro Espelho, de Suzy Lee, Editora Cosacnaify.

O jogo com as imagens da personagem segue até que a representação visual da menina e de seu reflexo são incorporados pela união das páginas, produzindo o efeito de que as “meninas” entram no livro, ou então, no que o livro representa como espelho. As imagens vão se fundindo e chegam a formar uma só imagem com dois olhos, dois

braços, duas pernas, e um rosto que parece estar sorrindo (SD visual 10, imagens 46 e 47). A produção dessa terceira imagem significa na escrita desse texto visual, mostrando uma fusão entre a menina e seu reflexo no espelho que chega a produzir uma terceira “menina”.

SD visual 10:



Imagem 46: Páginas 22 e 23 do livro Espelho, de Suzy Lee, Editora Cosacnaify.



Imagem 47: Páginas 24 e 25 do livro Espelho, de Suzy Lee, Editora Cosacnaify.

Na página seguinte, vislumbramos apenas uma página em branco. Onde estariam as meninas? Ou a menina e seu reflexo? Em outra página, as imagens surgem novamente, com uma diferença, cada uma dança a seu modo. Esse descompasso causa a ira da menina que não se conforma com a autonomia de sua imagem refletida. Ela,

então, empurra a imagem quebrando o espelho. Com essa atitude, ela volta à solidão, sentando-se na mesma posição em que a encontramos no início da narrativa.

A representação pictórica do espelho somente é visível nesse momento de cólera da personagem. Nessas páginas, é quando se percebe mais claramente se tratar de um espelho e não apenas de um outro plano da página: a imagem separada da página, os pedaços de vidro e a reação da menina que parece se assustar com o barulho e os estilhaços de vidro no chão (SD visual 11). Essa primeira representação dúbia de não distinguir claramente entre a personagem e seu reflexo também é um recurso artístico e autoral que produz um efeito na narrativa, confunde o olhar do leitor, permitindo a interpretação de que a menina poderia ter mesmo encontrado alguém igual a ela até o momento de revelar que a outra menina era mesmo apenas um reflexo no espelho.

SD visual 11:

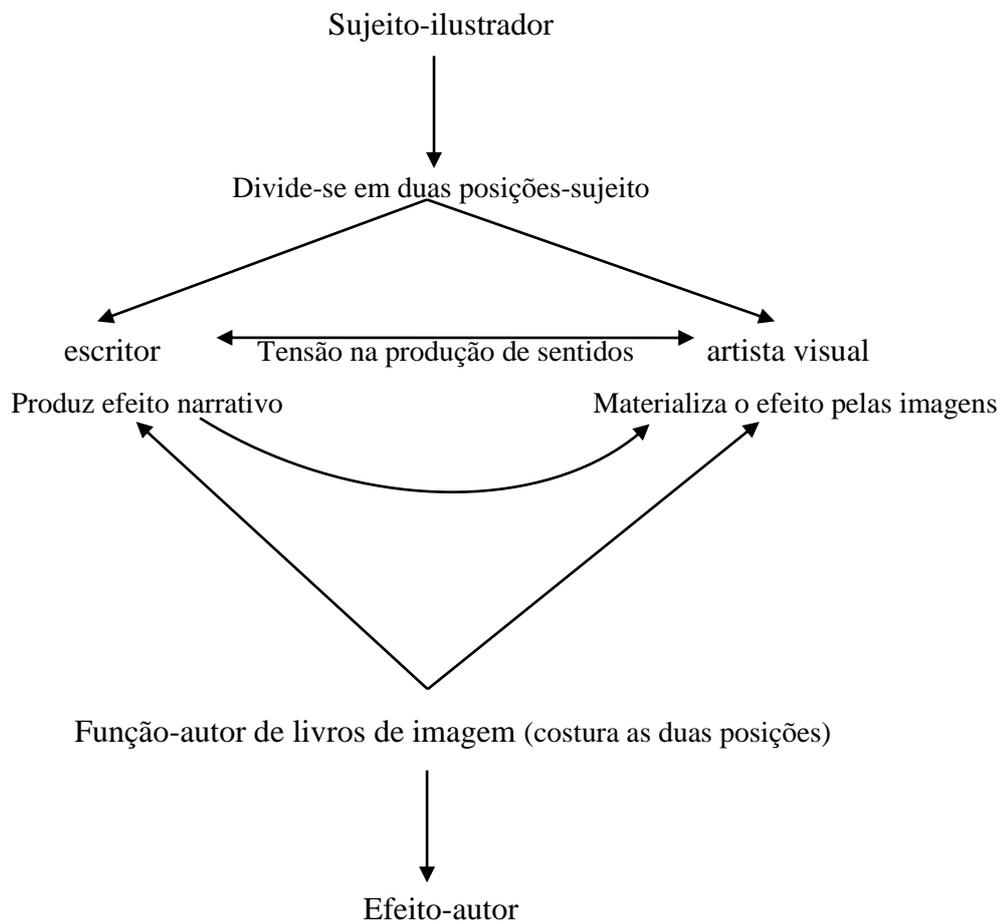


Imagem 48: Páginas 44 e 45 do livro Espelho, de Suzy Lee, Editora Cosacnaify.



Imagem 49: Páginas 46 e 47 do livro Espelho, de Suzy Lee, Editora Cosacnaify.

Se a função-autor se efetiva pelo imbricamento das posições-sujeito artista visual e escritor, a relação entre essas posições diz respeito ao surgimento de uma modalidade nova de escritor ou de artista visual no lugar discursivo de ilustrador: o sujeito-escritor de imagens. O processo discursivo que dá origem a esse sujeito produz um efeito de autoria, o *efeito-autor*, como define Gallo (1994/2008), oriundo desse acontecimento discursivo, ou seja, do surgimento de um discurso que não existia antes, o discurso que une os saberes do ilustrador de livros infantis e o escritor produtor de narrativas literárias. O efeito-autor, sendo para Gallo (2001) “o confronto de formações discursivas com nova dominante”, nesse trabalho diz respeito, portanto, ao resultado da união entre essas posições-sujeito que representam diferentes formações discursivas (a FD das artes visuais e a FD do escritor), como mostra o esquema 10:



Esquema 10: A autoria nos livros de imagens

A função-autor é o princípio que organiza a sequência das imagens produzindo um efeito de unidade ao texto visual, que implica no efeito-autor. O sujeito, ocupando o lugar discursivo de ilustrador, ao produzir um livro somente por imagens, desdobra-se

em duas posições-sujeito. Os sentidos produzidos para a obra surgem da tensão entre essas duas posições-sujeito, a de escritor e de artista visual, sendo que uma afeta a constituição da outra produzindo um discurso literário próprio desse imbricamento entre o literário e o artístico.

O esquema mostra esse imbricamento entre a criação literária, que parte da posição-escritor, e a criação artística, advinda da posição-artista visual na constituição do sujeito produtor do livro de imagens. Desse modo, essas posições entram em jogo mutuamente numa relação de dependência, não há sucessão ou alternância, a criação literária e a criação artística se constroem simultaneamente.

Exemplo disso é o livro *Espelho* de Susy Lee, em que não haveria uma narrativa que antecipasse a produção das imagens, que pudesse apenas ser “traduzida” em linguagem visual. Essa constituição ambígua do sujeito-autor do livro de imagem interfere no processo de escrita da obra visual, principalmente no que se refere aos aspectos da autoria como princípio de organização discursiva e de responsabilização do dizer. No texto verbal, esses aspectos se materializam por meio de recursos autorais que produzem o efeito de unidade e de fechamento do texto. Entretanto, entendo que os recursos autorais dos livros de imagens funcionam de modo diferente, como no caso do livro *Espelho* que acabo de analisar, não há a dominância de uma única posição-sujeito, mas o imbricamento de duas, sem dominância. No texto visual, portanto, não se pode falar em “incoerência” por não haver o predomínio de uma única posição-sujeito. Dessa forma, no livro de imagem, os recursos autorais funcionam de modo diferente, produzindo efeitos de unidade ao mesmo tempo em que produzem efeitos de dispersão.

Esses efeitos que dispersam os sentidos ao invés de detê-los resultam de certos recursos autorais⁴⁸ produzidos pela posição do artista visual que, afetado pela fruição artística, busca produzir o efeito de originalidade na própria organização da materialidade significativa, inovando-a. Exemplo de originalidade ou inovação artística está no trabalho de enquadramento das imagens na disposição das páginas do livro. Geralmente a dobra no meio do livro não funciona bem na narrativa como em *Espelho*. Os ilustradores evitam essa junção de páginas, enquadrando as imagens em quadros como os HQs, remetendo, assim à estrutura da narrativa. Este é o caso da narrativa visual *A Bruxinha Atrapalhada*, de Eva Furnari (SD visual 12):

⁴⁸ Segundo Mittmann (2011, p. 102), os recursos autorais dizem respeito à *sintaxe imagética* que organiza a movência dos sentidos para produzir um novo efeito fecho.

SD visual 12:

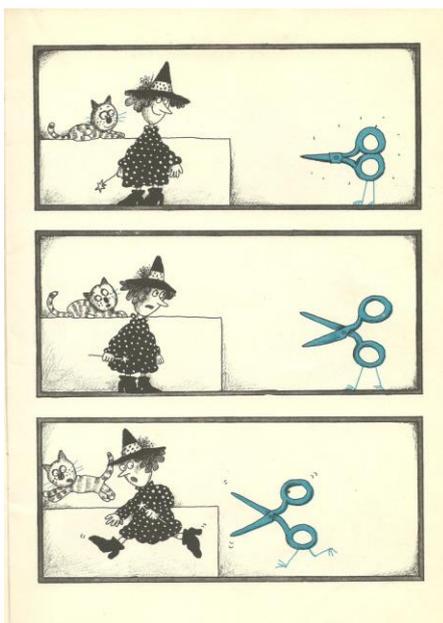


Imagem 50: Página 13 do livro *Bruxinha Atrapalhada*, de Eva Furnari, Global Editora.

Na página 13 do livro, é possível ver os quadros separando as ações das personagens em distintos momentos: 1. a bruxinha visualiza a tesoura com pernas, 2. a personagem percebe o perigo que corre, 3. ela tenta escapar para se salvar. Os quadros, ao delimitar esses momentos, permitem o estabelecimento de uma sequência temporal e espacial que dá visibilidade ao deslocamento das personagens e faz a narrativa avançar. Esse modo de textualização possibilita articular a sintaxe visual à sintaxe narrativa, produzindo *operadores discursivos não-verbais* (Souza, 2001) que representam a relação espaço-tempo necessária ao texto narrativo (Aguiar e Silva, 2006)⁴⁹.

E o modo de enquadrar as imagens nas páginas do livro parece ser o principal operador discursivo que permite relacionar as duas sintaxes, e dessa forma, fazer a narrativa visual progredir. Sendo assim, a partir da influência do cinema e dos desenhos animados, outras formas de enquadramento surgem com a experimentação do artista visual: uma delas é o plano em aberto que faz cruzar as imagens de uma página a outra como na obra *Brinquedos*, de André Neves:

⁴⁹ Segundo Aguiar e Silva (2006, p. 603), “o texto narrativo caracteriza-se por representar uma sequência de eventos”. Para fazer tal representação, a relação entre tempo e espaço é fundamental, visto que os eventos se desenvolvem necessariamente em um tempo e espaço determinados, sendo este último real ou fantástico.

SD visual 13:



Imagem 51: Páginas 8 e 9 do livro Brinquedos, de André Neves, Editora Mundo Mirim.

Nessa imagem, percebe-se a distinção entre dois momentos da narrativa: em uma página as crianças ganham os presentes e, em outra, elas abrem os pacotes, descobrindo os brinquedos. O modo como foram estruturadas as imagens nas duas páginas direciona o sentido de passagem do tempo, mostrando que se trata de um deslocamento temporal e espacial.

Esse jogo de enquadramento provoca o deslizamento dos sentidos da obra de Rosinha Campos, *Branca*, acarretando mesmo a produção de um *efeito de abertura*, ao invés do de fechamento. Nesse livro, a disposição da imagem da personagem nas páginas afeta a representação da sequência de suas ações, o que interfere no processo de leitura de modo substancial.

As imagens do livro retratam uma ovelha em várias situações em que usa de artifícios para voar. Nunca obtendo êxito, acaba sempre se machucando, como se vê nas imagens a seguir:

SD visual 14:

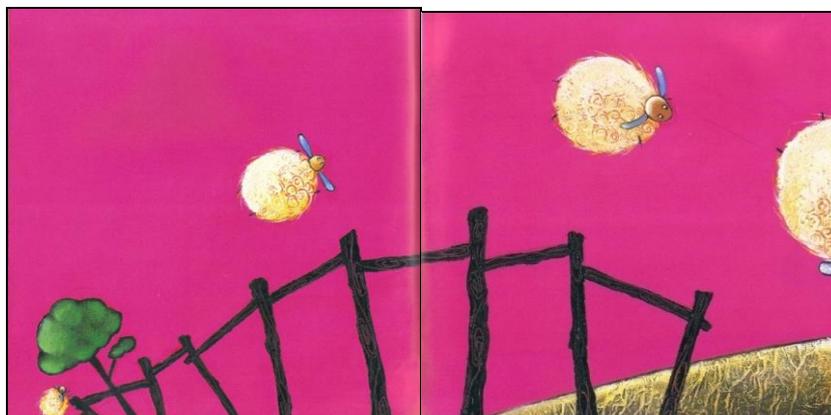


Imagem 52: Páginas 12 e 13 do livro Branca, de Rosinha Campos, Editora Paulinas.

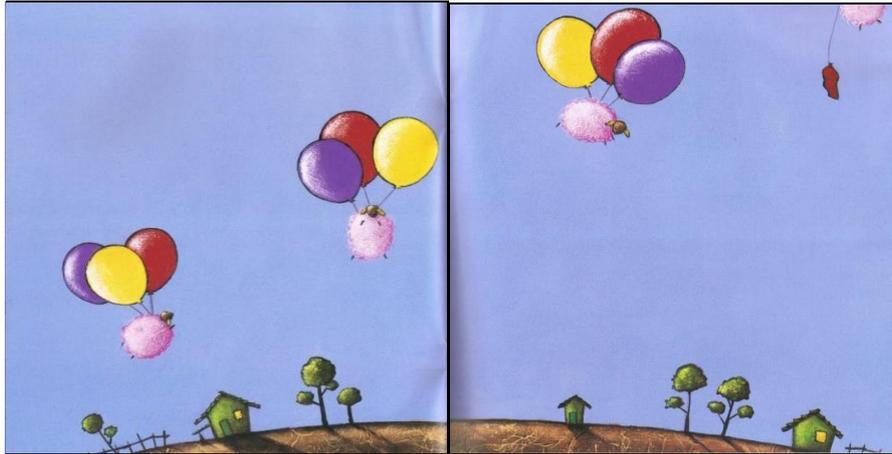


Imagem 53: Páginas 17 e 18 do livro Branca, de Rosinha Campos, Editora Paulinas.

Num primeiro momento, podemos interpretar que a narração se refere a uma única personagem, a ovelha *Branca*, entretanto, a disposição das imagens que representam a ovelha nas páginas permite a interpretação de que se trata de mais de uma personagem, tal qual a leitura trazida na sequência discursiva abaixo:

SD verbal 08:

Havia ovelhas que estavam admirando os pássaros e imaginaram que podiam voar como eles. Assim, uma pulou de uma pedra e ficou no ar por alguns segundos.

Então, imaginaram que pulando as cercas, elas voariam, e tentaram isso várias vezes. A primeira ovelha que pulou a cerca deu logo de cara com o chão.

Então, elas tiveram outra ideia e colocaram balões em volta da cintura. Mas a ideia não foi bem sucedida. Os balões estouraram e as ovelhas caíram novamente.

Mesmo assim, continuaram tentando até que uma delas ficou tão desesperada que subiu em um penhasco e pulou. Claro que ela morreu, mas por um lado ela realizou seu sonho, ela estava nas nuvens.

Não foi raro encontrar leituras desse tipo durante a realização da pesquisa, o que confirma a utilização da disposição espacial das sequências de ações da personagem em um único plano de página como um recurso autoral que abre ainda mais para a possibilidade de outros sentidos.

Além desse recurso autoral de abertura de sentidos, o desenho que finaliza a narrativa também sugere a presença de mais de uma interpretação. Após várias tentativas mal sucedidas, a ovelha encaminha-se para um penhasco e a imagem que segue e finaliza a narrativa visual é um céu repleto de nuvens que parecem ovelhas.

SD visual 15:

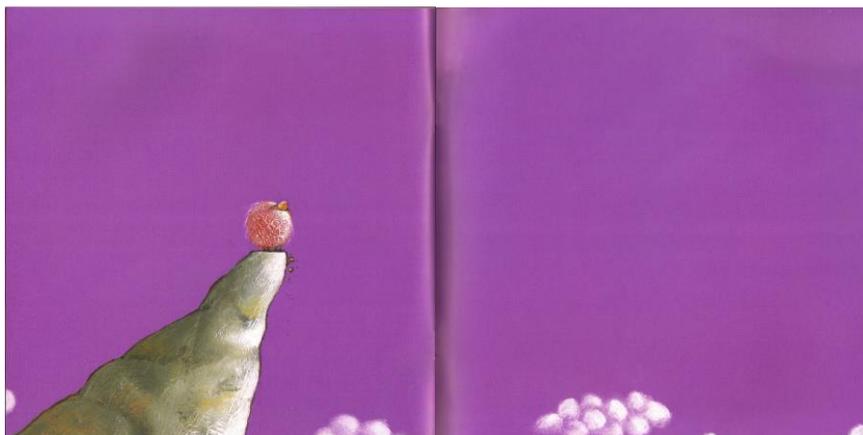


Imagem 54: Páginas 22 e 23 do livro Branca, de Rosinha Campos, Editora Paulinas.

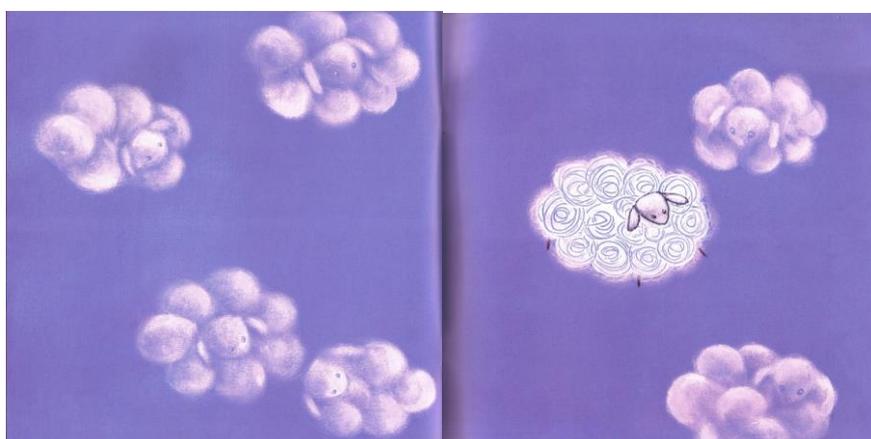


Imagem 55: Páginas 24 e 25 do livro Branca, de Rosinha Campos, Editora Paulinas.

De acordo com a fala da própria Rosinha Campos, no evento da VI Traçando Histórias, em 2008, o livro deixa em aberto o desfecho da narrativa, possibilitando, pelo menos, quatro possíveis fechamentos:

1. A ovelha queria voar e no final conseguiu realizar seu sonho.
2. A ovelha, não conseguindo realizar seu sonho, suicida-se.
3. A ovelha, em mais uma de suas tentativas frustradas, acaba caindo de um penhasco.
4. A ovelha, ao se jogar do penhasco, se transforma em uma nuvem⁵⁰.

De fato essas são as possibilidades que aparecem com mais frequência nas leituras da obra, porém, ao fazer o livro circular em sala de aula, as surpresas não cessam de aparecer. Acrescento a essa lista de possibilidades as seguintes leituras:

⁵⁰ Na fantasia infantil, tornar-se nuvem não equivale à morte, é a própria transformação física tornada possível por um efeito fantástico da narrativa.

5. A ovelha era muito sozinha, por isso queria tentar alcançar as nuvens, como faziam os pássaros, para ficar amiga das nuvens. Um dia ela consegue se tornar uma nuvem e faz amizade com as nuvens em forma de ovelha.

6. Branca era muito travessa e se machucava toda vez que fazia alguma travessura até que um dia cai de um penhasco e morre acidentalmente.

7. A ovelha era muito solitária e queria fazer amizade com os pássaros. Para isso, tentava voar como eles. Não conseguindo voar, fica no alto de um rochedo, admirando o céu e imaginando que as nuvens eram suas amigas.

Em suas falas sobre a obra, Rosinha é explícita ao dizer que não há a intenção de promover uma escolha dentre essas possibilidades, o recurso visual utilizado nessa obra propõe justamente essa abertura. É um *efeito de abertura* possível aos textos literários como um recurso autoral tal qual observa Eco (1979), que é frequentemente utilizado no que a literatura chama de *Romance aberto* (Aguilar e Silva, 2006). Nesse tipo de obra, é o leitor quem deve se colocar na posição-autor do livro e delimitar um final para essa narrativa dentre todas as possibilidades. O sujeito-leitor é quem produzirá o efeito de fechamento que dá a aparente unidade da obra. O efeito de abertura é um recurso estilístico do campo das artes, sobretudo da literatura e do cinema, não são poucas as narrativas cujo desfecho se põe deliberadamente em aberto, para a decepção ou deleite de seus leitores ou espectadores. Em termos discursivos, Lisboa (2008) desloca essa noção de abertura da literatura para a Análise de Discurso ao analisar o silêncio na obra de Clarice Lispector. A autora mostra que, por meio da pontuação, Clarice deixa em aberto os sentidos do seu texto, produzindo *pontos de suspensão* (termo recuperado de Maingueneau) que convocam a participação do leitor para a construção dos sentidos; esse chamamento ao leitor feito pela pontuação é proposital, apresentando-se como recurso estilístico da obra. Além de recurso estético, essa abertura ao simbólico, como observa Lisboa (ibidem, p. 148) faz com que a autora exponha seu dizer ao real da língua, “mostrando que há um impossível que existe”. Esse impossível se dá como indizível no dizer de Clarice, por isso as reticências, a pontuação que interrompe o dizer e abarca o silêncio. Esse silêncio que jamais é a ausência de sentido, mas seu transbordamento como concluiu Orlandi (2007).

Esse *efeito de abertura*, como exposição do dizer ao real da língua, também está presente no livro de imagens, pois é o que vemos em *Branca*, onde o fechamento de sentidos fica a cargo do leitor que narra verbalmente a história da ovelhinha (ou ovelhinhas). Esta é uma especificidade da autoria dos livros de imagem: o não-controle,

a não-homogeneização dos sentidos. Não é condição para haver autoria no livro de imagem o direcionamento dos sentidos para uma única leitura, visto que a abertura para possíveis leituras, como em *Branca*, também pode ser um recurso autoral. A sequência discursiva retirada da fala da ilustradora e escritora Angela Lago (1989) representa a discursividade desse tipo de autoria.

SD verbal 09:

Na verdade não me preocupo com que a criança entenda tudo, porque eu tampouco entendo tudo. Prefiro que ela se perca, a que encontre um trajeto sem novidade ou surpresa. Prefiro que ela me desdenhe pelas dificuldades que por ventura lhe imponha, do que perceba em facilidades, que por ventura me escapem, um desdém que não lhe tenho. (Lago, 1989)

Assim, o desejo pelo efeito de inovação, de *originalidade*, no trato da materialidade visual (constitutivo do sujeito-artista visual) é maior que o de “ser compreendido”, de escrever com “clareza” ou de controlar os sentidos do texto. Se não fosse assim, não escreveria por meio de imagens, mas por meio de palavras que são mais “domesticáveis” como diz (Orlandi, 2007). A clareza, portanto, não é uma exigência, um critério para a autoria do texto visual. O efeito de abertura, do modo como o vimos em *Branca*, extrapola os “pontos de suspensão” previstos na função-autor, pois a imagem já é puramente polissêmica, e controlar seus sentidos é que é um desafio para o escritor de imagens.

Para a criadora de *Cena de Rua*, a liberdade de interpretação das imagens é um recurso a ser explorado pelo artista visual e escritor de narrativas visuais, então o imaginário do leitor desse tipo de livro é o de um leitor livre, capaz de criar sua própria narrativa conforme as opções que a imagem pode lhe oferecer. Por isso, quanto menos detalhes houver nas páginas do livro mais abertura o leitor encontrará.

Logo, desfaz-se aqui o imaginário de texto como uma estrutura, pelo menos aparentemente, homogênea em nome de uma abertura para o trabalho da função-leitor. Vale ressaltar que tratamos até agora da abertura enquanto “efeito” de sentido produzido pela função-autor, entretanto a abertura ao simbólico na AD é vista como própria da incompletude da linguagem, e digo também da linguagem visual, por sua impossibilidade de capturar o discurso em sua dispersão. Diz Orlandi (2008, p. 64) que “na textualização do discurso, há uma incompletude que marca uma abertura do texto em relação à discursividade”. É isso que possibilita as múltiplas leituras. Além disso, a autora (ibidem) observa que “há textos que expõem mais o sujeito aos efeitos da

discursividade, face à abertura do simbólico, e, outros, menos”. Portanto, o livro de imagens seria esse texto mais aberto e fluído em virtude de sua própria textualidade que é visual.

Para tentar dissimular essa abertura ao simbólico inerente à linguagem visual, são utilizados alguns recursos editoriais, como no caso de *Branca* que traz um comentário na contracapa de outra ilustradora:

SD verbal 10:

A história da ovelha Branca não nos ajuda a dormir, mas a acordar. Um belo livro que nos deixa, crianças e adultos, um pouco mais altos: sabedores que a vida – e a morte – é tudo um sonho.

Por ser o primeiro livro de imagens da ilustradora Rosinha Campos, a editora sentiu a necessidade de mobilizar sobre a obra uma opinião valorizada, colocando o comentário de Angela Lago. Em algumas leituras durante a pesquisa, foi possível perceber a interferência desse comentário na produção de sentidos. Pelo fato de mencionar “a morte”, acaba direcionando para esse sentido. Um comentário oral de uma aluna esclareceu isso. A aluna explicava os motivos que levaram a colega considerar que a ovelha morria no final: “Professora, é que ela leu aqui atrás que a ovelha morreu”.

Outro direcionamento de sentidos divulgado pelas editoras é a sinopse do livro. No caso de *Branca*, a sinopse não incorpora o objeto livro, mas é apresentada em *sites* de livrarias, onde os livros são comercializados diretamente com os internautas. O *site* da livraria Cultura traz a seguinte sinopse de “Branca”:

SD verbal 11:

Branca é uma ovelha que quer ser nuvem. Ela tenta alcançar seu sonho várias vezes, de diversas formas, utilizando as mais incríveis artimanhas. Até que consegue, mas, quando enfim atinge seu objetivo, deixa de ser ovelha... para sempre. 'Branca' conta uma história de perseverança e determinação, que vai além dos limites da vida e da morte.

Percebemos que o sentido de morte é o que prevalece também nessa sinopse. Por sua circulação e modo de formulação ligada à instituição editorial, a sinopse do livro acaba sendo um discurso legitimado. Entretanto, devo ressaltar que é apenas *uma* das possibilidades de leitura, e não *a* leitura da obra. Imaginemos um leitor que adquira esse livro após ter lido a sinopse, ele estará se privando de lançar seu próprio voo pelas céus das imagens. Assim, há um princípio de direcionamento de sentidos externo ou complementar à função-autor.

Já, em alguns casos, é possível encontrar uma tentativa de controle de sentidos na própria função-autoral. É o caso do livro *A árvore do Brasil*, de Nelson Cruz, que faz uso da materialidade verbal para controlar a interpretação das imagens. Já na aba ou orelha do livro, encontramos informações sobre a constituição da obra. O sujeito-ilustrador afirma ter se inspirado em uma enorme árvore que avistou durante sua viagem de Santa Luzia a Belo Horizonte, em Minas Gerais. Para compor suas imagens, além de pesquisar em documentos históricos verbais, Nelson Cruz fez uma pesquisa visual sobre o local, buscando, em acervos bibliotecários, ilustrações e fotografias do local onde se encontrava a árvore em épocas diferentes. Essa pesquisa por imagens da árvore faz com que o artista visual e escritor entre em contato com o arquivo visual sobre a árvore ao longo dos anos. A leitura dessas imagens corresponde a uma *leitura de arquivo* (Pêcheux, 1997) que possibilita o ilustrador atualizar sua história de leitura visual, e, assim, sua memória visual, que o permite recuperar sentidos do interdiscurso que antes não lhe eram acessíveis.

A partir desse mergulho no arquivo visual, o ilustrador pode formular uma narrativa histórica sobre a sobrevivência da árvore às mudanças ao seu redor. O percurso histórico da narrativa passa, então, desde o tempo do domínio indígena, à colonização e urbanização do Brasil, aos protestos políticos e à desenfreada construção civil.

Para garantir a produção desse efeito cronológico da história do Brasil que se mistura com a história de uma árvore, a função-autor usa como recurso de fechamento um “índice de ilustrações” no final da narrativa. O índice apresenta títulos para as imagens distribuídas em páginas numeradas e a indicação de uma data que marca o momento histórico retratado. Quando não é possível precisar uma data, os parênteses ficam vazios, indicando a ausência de precisão. Também algumas “obviedades” são cometidas como escrever “instalação das estruturas metálicas” e “operário aplicando reboco”, situações perfeitamente visíveis nas imagens.

SD verbal 12:

Índice das ilustrações

4 / 5. A floresta virgem.....	(1800)
6 / 7. Chegada dos viajantes, naturalistas, caçadores.....	(1820)
8 / 9. Instalação do povoado.....	(1840)
10 / 11. A primeira vila.....	(1860)
12 / 13. As primeiras casas de alvenaria.....	(1880)
14 / 15. O primeiro bonde, a carroça, a indústria.....	(1900)
16 / 17. Campanha de Getúlio Vargas, greves tenentismo.....	(1920)
18 / 19. Carnaval de rua, os corsos.....	(1940)
20 / 21. Protestos de rua, golpe militar.....	(1960)
22 / 23. Campanha pelas eleições diretas.....	(1980)
24 / 25. Instalação das estruturas metálicas.....	(.....)
26 / 27. Operário assentando os tijolos.....	(.....)
28 / 29. A parede 1.....	(.....)
30 / 31. Operário aplicando o reboco.....	(.....)
32 / 33. A parede 2.....	(.....)

Imagem 56: Página 35 do livro A árvore do Brasil, de Nelson Cruz, Editora Petrópolis.

A influência dessa tentativa de controle dos sentidos pela linguagem verbal é percebida em alguns textos, tal qual o que trago a seguir:

SD verbal 13:

Numa época desconhecida, no Brasil, viviam os índios e os animais na maior harmonia, com várias árvores numa floresta virgem. Mas um dia, chegaram os caçadores e naturalistas começaram a se instalar na floresta. E aí já começaram a construir uma vila, a explorar as coisas que tinham lá, principalmente a madeira.

Deram o nome da cidade de Alvenaria e cada vez mais cortavam as árvores para construir casas, só pouparam uma, a maior e mais bonita. E logo vieram os bondes, as indústrias, e carroças.

E depois veio a campanha de Getúlio Vargas e a árvore continuava lá, viva, em 1920. A cidade já estava montada, quando em 1940 veio o carnaval de rua. Já em 1960, veio o golpe militar e começaram os protestos de rua. E a árvore continuava lá. Depois vieram as eleições, a árvore ainda lá.

Mas um dia começaram a construir um muro. Quando acabaram, a árvore estava lá, só que o muro estava na frente.

Nesse texto, é visível que a leitura do índice influenciou na interpretação da obra, pois se conservam as datas e os termos utilizados para nomear as imagens como: “floresta virgem”, “chegaram os caçadores e os naturalistas”, “Alvenaria”, “bondes, as

indústrias, e carroças”, “campanha de Getúlio Vargas”, “o carnaval de rua”, “golpe militar”, “eleições”.

A leitura desse índice faz com que o discurso do sujeito-ilustrador entre como um discurso-transverso na interpretação da obra como percebemos mais claramente na leitura a seguir:

SD verbal 14:

Era uma vez uma mata virgem com lindos animais e grandes árvores. Depois vieram os visitantes, caçadores e naturalistas que desmataram algumas árvores para fazer a primeira vila com poucas casas.

E começaram a construir casas maiores, indústrias, bondes e carroças. Depois de um tempo começaram a guerra de Getúlio Vargas, mas quando acabou a guerra veio a paz e o carnaval.

Mas na época do governo militar ninguém podia falar nada que era preso e torturado. E, em 1980, veio a campanha pelas eleições diretas. E no fim construíram uma parede.

Essa leitura se torna menos fluida em virtude da utilização de termos que parecem não pertencer ao domínio de memória do sujeito-leitor, por isso ocorre a troca de “viajantes” para “visitantes”, e da “campanha de Getúlio Vargas” para “guerra de Getúlio Vargas”, imaginário reforçado pela imagem de soldados armados. A menção das eleições diretas não é relacionada ao acontecimento histórico do golpe militar, ficando um fato somente justaposto ao outro, como a construção da parede. Que parede é essa? O leitor não dá significado à imagem da parede, somente a menciona, pois é o que está escrito no índice, isso se dá em virtude do sujeito-leitor prender-se às indicações interpretativas do índice.

Percebemos que, ao contrário da leitura anterior na qual o sujeito-leitor, ainda que tomado pela influência do índice, busca fazer os encadeamentos entre os fatos, esta leitura se propõe como uma reprodução da palavra que materializa o discurso do sujeito-ilustrador sobre o livro. No entanto, não sendo compartilhada essa memória discursiva sobre a história do país com o leitor, a assunção da autoria na leitura é prejudicada, pois só há reprodução, o leitor não se coloca na posição de origem do dizer, pois julga como leitura legítima a palavra exposta no livro.

A preocupação do sujeito-ilustrador na função de autor em garantir a leitura pretendida vem do reconhecimento de que a imagem resiste à simbolização ainda mais que a palavra. Porém, nas leituras feitas em sala de aula, foi possível constatar a produção desse efeito de cronologia histórica mesmo sem a consideração desse índice explicativo. Como é possível ver na leitura a seguir:

SD verbal 15:

Há tempos atrás o Brasil era habitado por índios. Eles viviam em harmonia com a natureza. Depois vieram os colonizadores portugueses e espanhóis, aumentando a população. Até aí tudo bem, o problema foi que quanto mais aumentava a população mais árvores eram derrubadas para construir casas.

Então o Brasil começou a ser povoado pelos europeus que trouxeram o comércio e os tecidos, pois os índios não usavam roupas. Mas parecia que, ao invés do Brasil crescer, ele diminuía, porque as árvores estavam desaparecendo, só uma restou naquela aldeia, a árvore foi batizada de Brasil.

Logo a aldeia se tornou uma cidade, e a árvore ficou, nunca a cortavam. Depois vieram os carros, mais adiante a política e as guerras. Mas quando surgiram os muros cobrindo o Brasil, a árvore foi coberta, a última árvore. Foi uma vez Brasil.

Nessa leitura, observamos que não há correspondência de nomeação com o índice criado pelo autor. A vila é vista como “aldeia” e o enfoque não se dá na história do país, mas na história da árvore, pois é ela a protagonista da narrativa.

Além disso, percebe-se que o sujeito-leitor mesmo não sabendo nomear as manifestações como “campanha de Getúlio Vargas” e “diretas já”, sabe dizer que se trata de manifestações importantes para a história do país e as menciona a seu modo. Assim, o índice torna-se dispensável, sendo que a própria composição das imagens e sua sequenciação produzem o efeito desejado.

Além da sucessão temporal de imagens, o livro *Bruxinha Atrapalhada*, de Eva Furnari, apresenta outros recursos visuais que contribuem para o fechamento e direcionamento de sentidos. A obra é umas das primeiras desse gênero, e recebeu o primeiro prêmio de melhor livro ilustrado pela Fundação do livro Infantil, em 1982. As imagens desse livro representam a personagem bruxinha em diversas situações em que ela usa seus poderes mágicos para realizar seus próprios desejos. Sendo muito “atrapalhada”, suas mágicas causam-lhe transtornos que ora ela consegue resolver, ora não.

A obra se divide em dez historinhas que narram essas situações inusitadas. As ações da personagem são separadas por margens que lembram os quadrinhos. Coloridos com aquarela, os desenhos em preto e branco recebem um toque de azul nos detalhes para os quais a função-autor deseja chamar a atenção do leitor. Como é possível observar nas páginas a seguir, o título em azul e a quebra da margem anunciam o começo de uma nova narrativa dentro do livro. O desenho que está colorido de azul se refere ao objeto ou ser que será atingido pelo feitiço da bruxa.

SD visual 16:

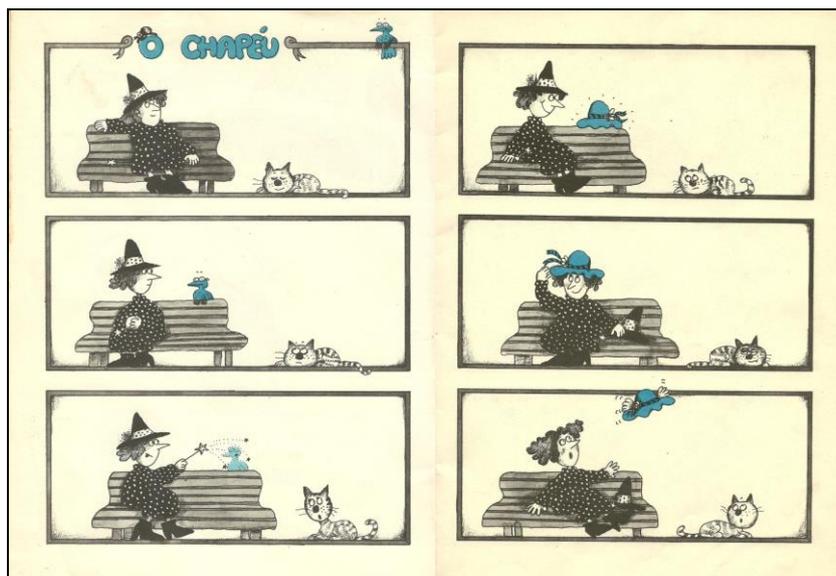


Imagem 57: Páginas 4 e 5 do livro *A bruxinha atrapalhada*, de Eva Furnari, Global Editora.

Como se pode observar, a disposição espacial das imagens nas páginas proporciona a evidência de uma sequência de ações da personagem. E a cor azul mostra que o pássaro será o alvo da magia da bruxa que o transformará em um chapéu. A cor azul também mantém a ligação entre o pássaro e o chapéu, reforçando a ideia de que um se transforma no outro. Esse efeito garante a continuidade da narrativa e o humor advindo com a surpresa de que a mágica não foi bem executada e o chapéu manteve as asas do pássaro, não permitindo que a bruxa possa usá-lo em sua cabeça.

Esse recurso visual de direcionamento de sentidos se mantém em todas as curtas narrativas do livro, como vemos no episódio “A torneira”:

SD visual 17:

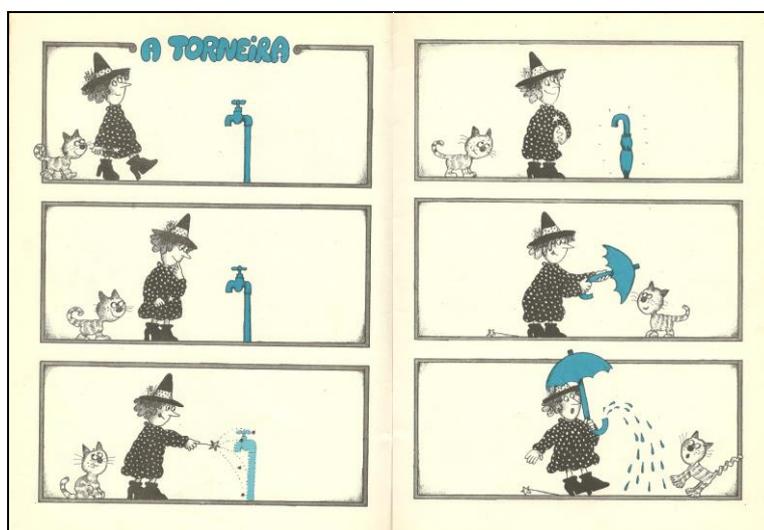


Imagem 58: Páginas 10 e 11 do livro *A bruxinha atrapalhada*, de Eva Furnari, Global Editora.

Uma criança ainda não alfabetizada pode bem interpretar, só por meio desse recurso autoral, que a narrativa se refere à transformação da torneira. O título em linguagem verbal, nessa obra, não é o que direciona a interpretação da narrativa, mas sim o jogo com as cores. Este é um exemplo dos recursos visuais que a função-autor pode recorrer para produzir um efeito de fechamento do texto, direcionando o olhar do leitor e com isso sua interpretação.

No entanto, ainda que a sequência das ações da personagem seja explicitamente distribuída nas páginas e as cores destaquem o objeto motivador da narrativa, o leitor encontra no texto, por meio das próprias imagens, espaços que solicitam sua interpretação, como a apresentação do lugar, pois há apenas um banco numa página em branco. Também se desconhecem os motivos da personagem estar naquele local, entre outros.

Veremos como um aluno do Ensino Fundamental preencheu de sentidos esses espaços vazios na sequência discursiva verbal logo abaixo:

SD verbal 16:

Era uma vez uma bruxinha muito atrapalhada que sempre fazia coisas erradas. Em certa manhã, ela estava esperando o ônibus sentada em um banco. Pousou no banco em que ela estava um passarinho. Seu gato tentou pegá-lo, mas de repente a bruxinha transformou o passarinho com sua varinha mágica em um chapéu, deixando o gato triste. Logo a bruxinha pôs o chapéu na cabeça e ele, que antes era um pássaro, saiu voando para o céu.

Nota-se que, além de significar o estado inicial da Bruxinha, sentada em um banco esperando o ônibus, o leitor significa o estado de humor do gato após o feitiço fazer o pássaro se tornar um chapéu, mostrando sua insatisfação.

Em outro texto, veremos como outro aluno leu essa mesma história:

SD verbal 17:

Era uma vez uma bruxinha chamada Iracema, ela era muito atrapalhada e tinha como animalzinho de estimação um gatinho bem simpático.

Certo dia, ela resolveu passear com seu gato na praça perto de casa. Ela sentou em um banco e começou a pensar na vida. Após um tempinho, apareceu um passarinho azul que pousou bem ao seu lado. Ela achou o pássaro tão bonito que teve a ideia de transformá-lo em um chapéu, porque o dela estava velho e feio.

Quando ela colocou o chapéu novo na cabeça, ficou linda, tão linda que o gatinho se apavorou. Mas a felicidade não durou muito, logo o chapéu saiu voando. E ela percebeu que não tinha criado um chapéu, mas um pássaro-chapéu.

Já, nessa leitura, a bruxinha encontra-se sentada no banco de uma praça localizada perto de sua casa e está ali para refletir sobre a vida e não para esperar um ônibus. Além do local, a interpretação da reação do gato também é diferente da leitura anterior: ele fica apavorado ao ver como a bruxa ficou linda com o chapéu novo. O sujeito-leitor assume sua posição-autor de tal modo que indica os motivos da bruxa transformar o pássaro em chapéu (o seu estava velho e feio) e as impressões das personagens (a bruxa achou o pássaro lindo, o gato a achou linda de chapéu novo, a bruxa concluiu que sua magia havia dado errado).

Dessa forma, por mais explícita que esteja a sequência das ações que compõem uma narrativa, na escrita por imagens, sempre escapará à autoria o controle dos sentidos, deixando que sujeito-leitor exerça sua interpretação de forma menos regulada. No caso de *A Bruxinha Atrapalhada*, a falta inevitável de outros recursos visuais, além dos explicitados, permite ao leitor reconstruir o espaço da narrativa e significá-lo de modo singular.

Assim, entendo que, mesmo em um grau menos avançado como neste livro que acabo de analisar, o efeito de abertura estará sempre presente nesse tipo de materialidade textual, uma vez que escrever por imagens já é transgredir, como propõe Castanha (2008), é resistir à imposição da racionalidade na leitura e da homogeneidade dos sentidos. No quadro abaixo, proponho uma síntese que diferencia a autoria dos textos verbais e dos livros de imagens considerando os dois aspectos do conceito: princípio de organização e de responsabilização do dizer.

Autoria dos textos verbais	Autoria dos livros de imagem
Organização da dispersão discursiva	Organização e abertura à dispersão discursiva conforme o efeito de originalidade
É condição para a autoria a função-autor controlar os sentidos	É condição para a autoria o efeito de originalidade, não sendo, portanto, condição primeira o controle dos sentidos, podendo a tomada de posição-autor ficar a cargo do leitor
Há seleção de posição-sujeito dominante para produzir o efeito de unidade do texto	Não há dominância entre as posições-sujeito artista visual e escritor, pois elas se imbricam de modo que uma depende da outra na produção de efeitos de sentido
É essencial a produção de fechamento dos sentidos	Há a produção de efeitos de fechamento e de abertura de sentidos
Há a produção do efeito de uma leitura única	Há a produção de leituras possíveis para o texto

Essa mudança na função-autor já é prevista por Orlandi (2008, p. 2012) que vê nas novas tecnologias da linguagem (e vejo incluído aqui o livro de imagens) um “novo modo de significar”, e, portanto, um novo modo de textualizar e constituir a autoria. Essa “nova autoria” é afetada justamente pelo desejo de se produzir o novo, a originalidade, que é buscada no manejo do corpo textual.

Sendo assim, se a imagem como linguagem significa de modo diferente que a palavra, isso só pode implicar em modos distintos de escrita e de leitura. Dessa forma, trabalhar a autoria no livro de imagem é expor sua polissemia, é, por vezes, transgredir as normas de escrita ou mesmo desdenhar a homogeneidade, é ser possível deixar os fios soltos para que o leitor os amarre. O efeito de unidade neste tipo de materialidade é justamente o de produzir efeitos variados, os possíveis e, por que não, também os impossíveis?

4.1 A autoria nos textos visuais dos alunos

Ao considerar as obras dos escritores-ilustradores legitimados, compreendi que essas são compostas a partir do saber sensível e estético de que é constituído o sujeito artista visual. Ao passar para a análise da autoria no âmbito escolar a partir de produções dos alunos, a reflexão toma um rumo diferente, pois não estamos mais falando do sujeito-suposto-saber das Artes Visuais, que detém o conhecimento da técnica e a sensibilidade no manejo da imagem, mas do sujeito que elabora uma atividade escolar a partir dos recursos de que dispõe. Dessa forma, para produzir o efeito narrativo apenas com imagens, os alunos se utilizaram de desenhos e/ou colagem de imagens recortadas de jornais ou revistas, que, em sua maioria, estavam disponíveis na escola para recorte.

Esses textos foram produzidos em duplas, e, na sequência, suas histórias foram registradas por cada um de seus autores em linguagem verbal. Sobre o modo como se produziu o efeito de unidade nos textos a partir dos recortes de jornais e revistas, o capítulo 5 desta tese é mais esclarecedor. No momento, interessa-me discutir outro aspecto do conceito de autoria com relação aos textos visuais: *a produção do efeito de originalidade*. É inegável a produção desse efeito nos livros dos autores legitimados, visto que, por sua própria constituição ideológica, necessita da originalidade para se constituir como artista e autor de uma narrativa visual. Já, no caso das produções dos alunos, não é evidente que esse efeito seja produzido, em primeiro lugar, porque o sujeito pode não se colocar na posição de autor do seu dizer visual, mas na posição do aluno que executa uma tarefa escolar. Orlandi (1993, p. 79) é enfática ao afirmar que para assumir a posição de autor é preciso “aprender a se colocar”, ou seja, não basta produzir o texto, organizar suas partes como faz a função-autor, mas é preciso se inscrever nele na condição de autor. De acordo com Solange Gallo (1992, p. 95), a assunção da autoria pelo sujeito se faz quando há “a elaboração de uma Função-Autor consistente” que produz o efeito de unidade que torna o texto único e original. Assim como Orlandi pensa a interpretação, a autoria é pensada por Gallo (idem) como um *gesto*. O gesto de autoria faz com que o sujeito assuma a posição-autor.

Durante a produção textual em sala de aula, o entusiasmo dos alunos em produzirem seus próprios livros de imagens foi notório. Alguns buscavam encontrar as imagens que precisavam para compor a narrativa previamente pensada, outros iam elaborando a narrativa conforme as imagens que encontraram e lhe pareciam fazer

sentido quando postas em sequência. O engajamento na atividade foi coletivo na maioria das vezes, o que permitiu aos alunos assumir *o gesto de autoria*. Muitos se representaram na posição de autor ao escrever os nomes na capa do livro; outros, entretanto, escreveram o nome dizendo-se alunos, mas quando eram questionados, corrigiam com “autores”, dois pontos, e em seguida, o nome, e outros dados escolares como a turma, a série e a escola, o que configura uma oscilação entre a posição-autor e a posição-aluno.

Na confecção das narrativas, era comum vê-los recortar imagens variadas e fazer associações inusitadas, como na história sobre as vaquinhas jogadoras de futebol, em que a imagem de vacas é precedida à de um campo de futebol. Ou ainda, no texto *O Filme mal estreado*, em que nem mesmo os autores da narrativa visual entraram em consenso quanto ao efeito de unidade do texto. Um interpretou que a narrativa se tratava de um filme que estava estreando no cinema para várias celebridades, entretanto o público detestou o filme, então os presentes decidiram visitar um museu, onde se divertiram vendo pinturas e animais empalhados. Já o outro sujeito-autor da narrativa interpretou que foi de Deus a vontade de castigar aquelas celebridades, expondo-as à era glacial e aos seus perigos, como os animais selvagens, que para o outro autor estavam empalhados.

Assim, percebi que o trabalho com livros de imagens pode promover de modo significativo a instauração da autoria pelo sujeito-aluno, fazendo-o ver-se na posição do criador, do autor de uma história, de um livro. Por outro lado, a submissão ao discurso pedagógico é tão persistente que alguns alunos, embora sendo poucos, não conseguiram produzir o efeito de originalidade, executando uma função-autor inconsistente e sem relevância significativa. É o caso de certos sujeitos que, dizendo estar sem criatividade, elaboraram desenhos que representavam a vida de uma planta. Em uma narrativa, a planta cresce, dá frutos, os frutos caem e depois morre. Outra narrativa contava a história de uma árvore, narrando visualmente as mudanças que sofria durante as quatro estações do ano. Nesses textos, os autores não ousaram, foram contidos, hesitaram em produzir um efeito narrativo original reproduzindo uma relação pré-existente entre certos significantes visuais. A árvore, em nenhuma dessas escritas, é historicizada como ocorre no livro *A árvore do Brasil*, de Nelson Cruz. Nessa obra visual, o escritor e ilustrador singulariza a árvore inscrevendo-a em um contexto sócio-histórico e ideológico determinado, o que não acontece nos textos anteriormente citados, pois

tratam a árvore como qualquer uma, no seu aspecto geral, sem produzir um efeito de singularidade, e assim, de originalidade.

Para Assolini (2011), esses enunciadores, que não são autores propriamente ditos, apresentam-se na condição de “sujeitos escreventes”, visto que apenas exercem o “trabalho de reprodução e de sustentação dos sentidos legitimados”. Essa reflexão a autora faz tendo por base os dizeres de Pêcheux em *Ler o arquivo hoje*, onde o fundador da AD fala da divisão do trabalho de leitura em que uns estariam autorizados a produzir sentidos e outros apenas a reproduzi-los, o que seria o caso do sujeito-aprendiz no âmbito escolar.

O aluno-escrevente, portanto, executa a tarefa de escrita, organiza sua produção, mas, em virtude da submissão ao discurso pedagógico escolar tradicional deixa de produzir o efeito de autenticidade e de originalidade, passando a reproduzir os sentidos que imagina ser esperados pelo professor. Isso diz respeito à *formação imaginária* (Pêcheux, [1969]/1993) que o aluno faz do professor a partir de seu lugar social que é representado pela posição de aluno, do aprendiz, de quem executa as tarefas para responder a um propósito pedagógico, e, como resultado da atividade, o professor avalia sua produção imprimindo certo ou errado, ou ainda a gradação entre esses extremos por meio de valores, conceitos ou pareceres.

A inscrição do sujeito-escrevente no texto visual foi mais recorrente na turma em que, para estimular a produção do texto visual, apresentei um exemplo, o livro *As viagens de Tobey* de um aluno de outra escola (SD visual 18).

SD visual 18



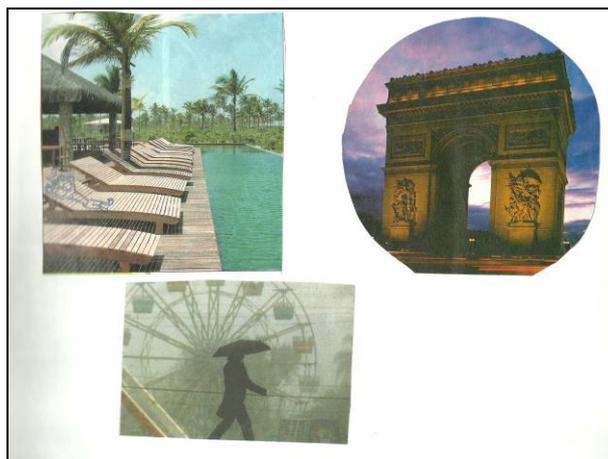


Imagem 59: Páginas 02 e 03 do texto visual *As viagens de Tobey*.

Minha intenção era mostrar que, mesmo não sabendo desenhar perfeitamente, eles poderiam compor narrativas visuais a partir de recortes de revistas e mesmo inserir um personagem, manipulando, assim, imagens já produzidas. A surpresa foi receber na outra aula produções já realizadas com os títulos: “A viagem” (SD visual 17), “A viagem de Carmem”, “Viagem com os amigos”, “Descobrimo o mundo” e “Férias em família”. Todos os textos traziam imagens de lugares e de pessoas passeando, sorrindo, aproveitando a viagem. A amostra foi tomada como “modelo a ser seguido”, então, no imaginário do aluno-escrevente, a professora não teria como considerar “errado” se o texto estava muito próximo ao que ela apresentou em aula.

Na sequência discursiva visual 19, pode-se ver uma parte da sucessão de imagens usada para compor o texto narrativo “A viagem”:

SD visual 19

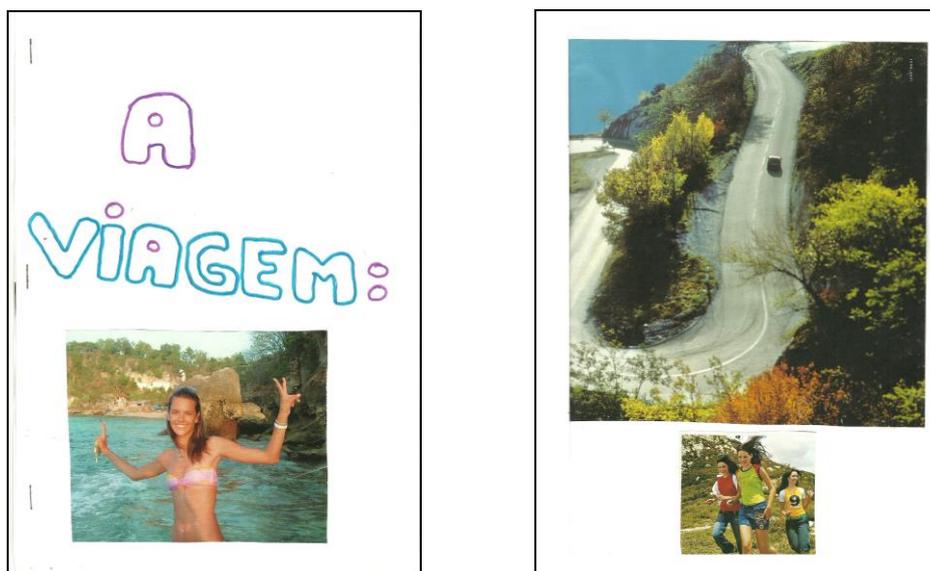


Imagem 60: Capa e página 03 do texto visual *A viagem*.

Vê-se, nesse tipo de texto, que o aluno não ousa resistir à determinação do discurso pedagógico, mesmo que não haja efetivamente essa determinação. Pelo imaginário que já faz da relação entre professor, aluno e ensino, o sujeito-aluno não se coloca na posição de quem tem direito à interpretação, mas de quem “deve” reproduzir um gesto de interpretação que lhe é fornecido pronto.

Um outro caso de reprodução de sentidos foi o de um sujeito-aluno que ao receber a instrução: “Você deve produzir um texto apenas com imagens. As imagens devem contar uma história”, recortou as imagens de uma história em quadrinhos da Turma da Mônica, dispoñdo-as na mesma ordem em que apareciam no HQ. E ainda, ao produzir o texto verbal sobre a narrativa, reproduziu os sentidos produzidos para aqueles quadrinhos, reforçando sua cópia. Ou seja, essa produção textual resultou apenas de uma alteração da forma dos quadrinhos, em que os balões de fala foram suprimidos, mas seus sentidos foram preservados, não produzindo assim um efeito de originalidade⁵¹.

Dessa forma, até mesmo com o texto visual, é possível que o aluno se coloque na posição de mero enunciador ou de escrevente, tamanhas são a sustentação e a regularidade do discurso pedagógico tradicional que tolhe a autonomia dos sujeitos. Entretanto, com uma introdução mais contida às atividades em sala de aula, é possível estimular o sujeito-aprendiz a se colocar na posição de autor, de quem também pode produzir e não apenas reproduzir.

4.2 Por um novo imaginário de Texto

Barthes e Compagnon (1987, p. 152) explicam que se encontra em *Institutio oratoria*, de Quintiliano (1540) a primeira ocorrência da palavra *texto*, originado do termo latino *textura* que era o particípio passado do verbo *texere*, cujo significado é *tecer*. A referência ao verbo *tecer* diria respeito às “relações entre as partes de uma obra” (idem), a costura entre as palavras, o entrelaçar das frases como se fossem fios, tecendo uma superfície plana. Essa definição conduz a um imaginário de texto escrito

⁵¹ As imagens dessa produção não foram recuperadas, pois o aluno refez sua produção a partir de novas orientações do professor.

em linguagem verbal, em que as frases são organizadas de modo que o todo homogêneo produza um efeito de início, meio e fim. Essa imagem do texto como um tecido de palavras é descrita pelo poeta Eduardo Galeano em seu poema *Tejidos*:

Quien escribe teje. Texto proviene del latín textum, que significa tejido. Con hilos de palabras vamos diciendo, con hilos de tiempo vamos viviendo. Los textos son, como nosotros, tejidos que andan...

Assim, os fios soltos vão compondo um todo uniforme que é trabalhado pela mão do escritor, este se assemelha a um artesão que tece palavras e frases. A textura aí também pode ser vista, de acordo com Barthes e Compagnon (1987), como o encadeamento de intrigas na composição de uma trama narrativa, o que identifica o texto com a composição literária.

O texto é, para a antiguidade clássica, onde a oralidade era a forma privilegiada de expressão, a possibilidade de registro e documentação de um discurso oral e, dessa forma, de sua repetição. É investido desse poder de perpetuação do dizer que a palavra *textus* surge em um mundo judaico-cristão que julgava possuir “as tábuas da lei ‘escritas pela mão de Deus’” (idem, p. 153), assim o texto se torna objeto sagrado e inviolável. O verbo é imposto com poder de salvação ou mesmo de condenação (como nas inquisições).

Nessa época, o significado de *textus* ainda oscilava entre o nível simbólico e seu aspecto material ao ponto de *textus* equiparar-se ao códice, antigo formato do livro. O texto era, portanto, aquilo que continha os dizeres e aquele em que se dava a ler um dizer, seu suporte. A Análise de Discurso, assumindo uma perspectiva materialista da linguagem, não ignora o aspecto material dos sentidos tão pouco sua especificidade.

Ao definir o objeto de estudo da AD como sendo “efeito de sentido entre interlocutores”, Pêcheux ([1969]/1993, p.82) já permite o desvio da materialidade linguística, abrindo para outras formas de materialização dos sentidos. É justamente em virtude do simbólico que a AD não se restringe à língua, visto que os “sentidos não se sustentam apenas pela palavra”, estes são “produzidos sócio-histórica-ideologicamente” como observa Neckel (2010, p. 30).

O próprio fundador da Análise do Discurso alertava para a emergência de se investigar materialidades discursivas que não são propriamente linguísticas ao alertar sobre a falta de uma *teoria do gesto como ato simbólico* (PÊCHEUX, [1975]/ 2009, p.78). Analisando o discurso de um parlamentar, Pêcheux (ibidem) conclui que não é

suficiente analisar a materialidade linguística desse discurso, que há outras materialidades igualmente ideológicas que influem no processo discursivo como a manifestação gestual do auditório que molda possivelmente a fala do orador como também pode levar a agressões físicas entre os parlamentares. Esses “gestos no nível simbólico” como sugere o filósofo (ibidem) não podem ficar incólumes para o analista. Portanto, assim como a materialidade linguística, os gestos e as imagens podem se tornar material de estudo.

A concepção materialista da linguagem abre espaço para a investigação de outras formas de manifestação do discurso, tomando a imagem ou os gestos como materialidades do efeito de sentido e não apenas como signos atuantes em um sistema como o vê a Semiótica, teoria tradicional na Linguística para a análise do não-verbal.

Ao assumirmos a perspectiva da Análise do Discurso na abordagem dos textos escritos apenas por imagens, estamos nos afastando da ideia de que a imagem transmite uma mensagem, como se fosse um código, mas que é, assim como a língua, opaca e possibilita diversas leituras.

Essa perspectiva discursiva no tratamento do não-verbal também vai afetar a noção de *texto* entendida em AD como *unidade de análise*. Assim, sendo o texto o material no qual o analista se debruça para atingir o processo discursivo, este é percebido como a textualização do discurso que pode se efetuar por meio de imagens, gestos, sons, ou palavras como propõe Orlandi (2008, p. 89):

Se texto é, como dissemos, a unidade de análise afetada pelas condições de produção e pela memória, ele é, para o analista, o lugar da relação com a representação física da linguagem, onde ela é som, letra, espaço, dimensão direcionada, tamanho - material bruto – mas é sobretudo espaço signifiante (ORLANDI, 2008, p. 89).

Na perspectiva discursiva, diferente da Semiótica que transporta todo tipo de “código” ao verbal para que o texto faça sentido, é importante compreender a especificidade de cada materialidade textual, entendendo que:

Os diferentes materiais e as diferentes superfícies determinam diferentes relações com/de sentidos. Escrito, ou oral, letra ou sinal, superfície plana ou multidimensional, parede, papel, faixa, letreiro, painel, corpo. Textura, tamanho. Cor, densidade, extensão, tudo significa nas formas de textualização, nas diversas maneiras de formular (idem, p. 205).

É como diz Debray (1993, p. 49): “Que peso tem um grito lido em face de um grito berrado”. A língua não consegue satisfazer o gesto de interpretação das diferentes

sensações que causam as diferentes linguagens. O vermelho não tem o mesmo tom no material linguístico. Por isso, é preciso estabelecer um observatório de análise específico para cada materialidade. No caso do texto visual, além de ser materialidade discursiva, o texto é materialidade artística, é objeto de fruição estética, e isso deve ser considerado nas análises.

Sendo um objeto de arte, a textualidade do livro de imagem é trabalhada desde o projeto gráfico que começa definindo sua forma material. Nos livros, e principalmente nos infantis, o formato e material são de extrema relevância, visto que, como mostram Martins (1957) e Chartier (2009), o formato e a matéria do que é feito o livro faz parte de seu desenvolvimento tecnológico.

Manguel (1997) aponta historicamente a relação dos sujeitos com a forma do texto: os livros pequenos, considerados hoje de bolso, eram práticos para carregar em viagens e para a leitura individual; já os livros majestosos eram considerados ornamentos e tinham finalidades específicas como os livros de cultos decorados com metais ou marfim, protegidos por cantos metálicos, fechados por fivelas enormes, para o estudioso (idem, p. 155) “era como se estivessem lendo inscrições monumentais”. Os livros de hoje, principalmente os de imagens, possuem diversos tamanhos e formas, a espessura da brochura e o tipo de papel em que são impressos também diferem de livro para livro. A forma do suporte textual é prevista no *design* gráfico e orienta todo o processo de criação visual. É o que revelam os trabalhos de ilustração de Rosinha Campos, na coleção *Palavra Rimada com Imagem* e de Salmo Dansa em *Pinóquio* (SD visual 20). Ambos usam a técnica de entalhar os desenhos na madeira, a xilogravura, para produzir certos efeitos de sentido em seus textos.

SD visual 20:



Imagem 61: Capa do livro *A história de Juvenal e o dragão* da coletânea *Palavra Rimada com imagem*, de Rosinha campos.



Imagem 62: imagem interna do livro *A história de Juvenal e o dragão*.

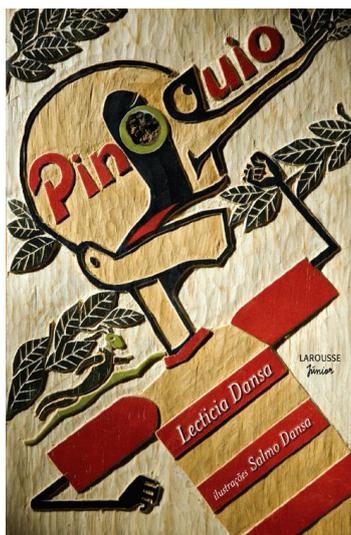


Imagem 63: Capa do livro *Pinóquio*, história de Leticia Dansa e ilustrações de Salmo Dansa.



Imagem 64: livro *Pinóquio* ilustrado por Salmo Dansa.

O primeiro é um trabalho de ilustração de cordéis que contempla as etapas tradicionais do método xilográfico: entalhe do desenho na madeira e passagem do molde para o papel. E posteriormente a gravura, ou xilogravura, é digitalizada e, no computador, é manipulada pelo uso do programa *photoshop*, recebendo algumas cores em lugares específicos que direcionam o olhar do leitor. A oscilação entre o uso de técnicas mais avançadas e mais rudimentares produz o efeito de contraste entre o manual (rústico) e o digital (o moderno). A cor chapada do digital se mistura ao traço rude da xilogravura, o que compõe um cenário medieval reatualizado para a narrativa dos cordéis.

Já o segundo livro, é um trabalho que não contempla todas as fases da xilogravura. O que é usado para compor as ilustrações do livro são os próprios moldes de madeira que o ilustrador Salmo Dansa entalhou e coloriu. Essa alteração na técnica de xilogravura concretiza no visual o sentido despertado pela narrativa de um boneco feito de madeira que sonha em ser um menino de carne e osso. As imagens produzem uma saturação do efeito de rudeza da madeira que se opõe ao caráter de humano. Os originais da obra foram expostos na VII Traçando Histórias, em Porto Alegre, 2010 (SD visual v). No entanto, como se trata de ilustrações não é com a obra feita em madeira que o leitor tem contato, mas com sua reprodução em papel, por isso a importância de se preservar a textura da madeira.

É assim que para Orlandi (2008) a formulação é o corpo dos sentidos, e o modo como esse corpo se constitui significa, ainda porque quando pensamos o texto, devemos

pensar em sua materialidade, com sua forma, suas marcas. Por isso, o autor de imagens, no seu projeto de escrita, seleciona o material que vai utilizar: o tipo de tinta (nanquim, aquarela, óleo, acrílica etc.), o modo de manipulação das imagens (colagem, *photoshop*, xilografia, entre outros recursos), a forma do traço, as cores ou a ausência delas. Tudo isso significa na produção de sentido do texto, faz parte de sua textualidade.

Portanto, a categoria texto se apresenta na AD como unidade de análise que dá acesso a um *espaço significante*. O texto é esse próprio espaço onde os sentidos circulam, são produzidos ou silenciados, direcionam interpretações ou abrem para diferentes possibilidades. Portanto, não julgo adequado o uso da designação “livro sem texto” para designar os livros de imagens. Essa expressão bastante usada pelos ilustradores não faz jus ao trabalho artístico e literário da escrita visual na produção de sentidos. O texto não se reduz à transmissão de mensagem, é materialidade, “corporalidade”, como designa Leandro Ferreira (2000, p.29).

O corpo do texto é o objeto de experimentação do artista visual que produz livros de imagens. A textualidade é trabalhada por meio da combinação de cores e formas, de perspectiva, de luminosidade, de tonalidade. Esse entrelaçamento de significantes visuais compõem a *textualidade* do texto. E textura no livro de imagem ganha outra conotação que a de tecido, ela é a própria imagem que apela aos sentidos: “Precisamos tocar algo e sentir a aspereza ou maciez, frieza ou tepidez, em alguma coisa que não tem corpo, ou mesmo ver o invisível, cuja representação parece que foi feita somente para nós”. (Oliveira, 2008a). A fruição pela experimentação da textura pode ser percebida por meio das obras de André Neves, *Casulos* e *Seca*.

Na primeira obra visual, *Casulos*, o sujeito-artista visual utilizou as técnicas de colagem sobrepondo tecidos e estampas recortadas para compor esse fundo atraente e tátil, o que dá mais sutileza à narrativa que recria a saga da lagarta que vira borboleta (imagem 65). Já em *Seca*, o efeito de ranhura sobre o fundo plano causa a impressão de que sua coloração foi feita com giz de cera. Essa simplicidade é o que dá o aspecto de aspereza à obra, a rudeza que a seca traz à vida no sertão nordestino (imagem 66).

SD visual 21:



Imagem 65: imagens do livro *Casulos*, André Neves, 2007.

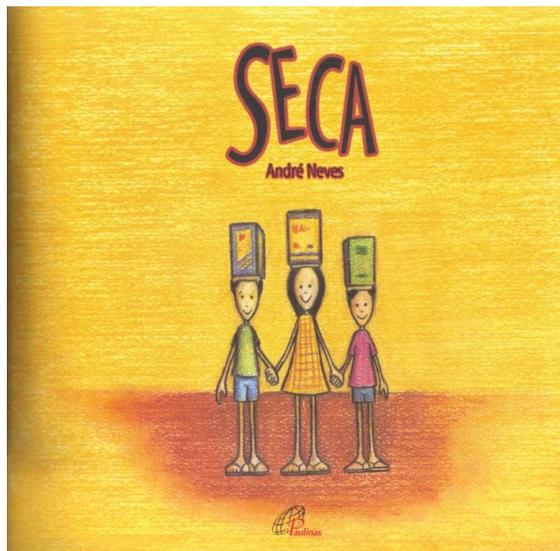


Imagem 66: Página 2 do livro *Seca*, de André Neves, Editora Paulinas.

A SD verbal abaixo traz o depoimento de André Neves sobre a criação estética da obra visual *Seca*:

SD verbal 18:

Quando a editora aceitou fazer esse livro [Seca] ela disse: vamos fazer um livro bem bonito, a gente vai colocar num papel bem legal. Eu disse não. Eu não quero um papel legal. Quero um offset com boa gramatura. Sem brilho, seco. Eu queria dar essa coisa grosseira também para o leitor. Eu queria que as pessoas sentissem, percebessem essa simplicidade, esse olhar de aspereza. Então, peguei o pastel oleoso, coloquei sobre papel ticiano para dar essa ranhura.

Eu queria um acabamento rústico. Eu queria ter essa coisa tátil. (NEVES, 2008, apud ARAÚJO, 2010, p. 78).

A partir do dizer do próprio artista visual, torna-se mais contundente a observação de que o aspecto material da obra é fruto de textualidade e do trabalho artístico que faz do texto um objeto de fruição. Pelos capítulos anteriores já se sabe que a fruição do artista visual se dá na experimentação, e a textura é um recurso autoral de frequente experimentação e fruição para o artista. O desejo por encontrar a textura “ideal” para uma imagem levou o ilustrador Salmo Dansa a desenhar nos muros de uma escola durante o processo criativo da obra de Rogério Andrade Barbosa, *O menino que sonhava transformar o mundo*.

Para contar visualmente a história do revolucionário Che Guevara, Dansa acha apropriado utilizar a técnica de *stencil*, que consiste em usar um molde em papel ou acetato para pintar em suportes pouco maleáveis, como um muro, depois de pintar aplicando tinta aerosol, o ilustrador fotografa o trabalho e passa a manejar aquela imagem fotografada no computador. Essa técnica permite ressoar visualmente o discurso da rebeldia que denuncia sua indignação por meio de pichações em muros de escolas e instituições públicas. A denúncia como suporte da revolução ressoa nas imagens do pequeno Che, em suas leituras, em suas brincadeiras. A imagem 67 que serve de capa para o livro mostra o desenho feito sobre uma área do muro em que falta reboco. Ali o rosto da personagem é exposto bem onde se vê os tijolos à mostra, acentuando esse efeito de denúncia e revolução. Já para a composição da imagem 68, diz o próprio ilustrador na oficina do evento VII Traçando Histórias, em 2010, ter aproveitado desenhos que já estavam no muro, como este amarelo que forma o fogo cuspidor pelo dragão, e ainda o fundo que faz levemente aparecer uma cor destoante de algum outro desenho, como se fosse um verdadeiro palimpsesto.

SD visual 22:

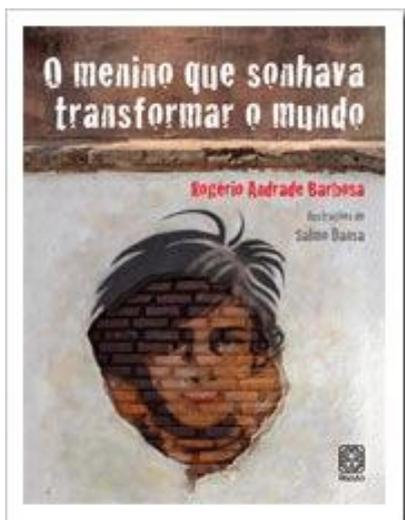


Imagem 67: Capa do livro *O menino que sonhava transformar o mundo*, de Rogério A. Barbosa e ilustrações de Salmo Dansa.



Imagem 68: ilustração de Salmo Dansa a partir da técnica de *stencil*.

Textura, na linguagem artística, é:

O elemento visual que com frequência serve de substituto para as qualidades de outro sentido, o tato. Na verdade, porém, podemos apreciar e reconhecer a textura tanto através do tato quanto da visão, ou ainda mediante uma combinação de ambos. É possível que uma textura não apresente qualidades táteis, mas apenas óticas, como no caso das linhas de uma página impressa, dos padrões de um determinado tecido ou dos traços superpostos de um esboço. (DONDIS, 1997, p. 42).

Trata-se, portanto, de uma textura de contato visual. O texto toma o aspecto de sua superfície, que não é apenas plana, lisa, mas granulada, rugosa, áspera, ondulada. A textura é, antes de tudo, sensação, depois significação. É como defende o filósofo alemão Baumgarten, afirmando que a Estética diz respeito tão somente aos sentidos e não à razão (apud NECKEL, 2010, p. 119). Esse é o modo de operar da textualidade do texto de fruição, produzindo sensações. Os textos que fruem são “aqueles que fazem vacilar as bases históricas e culturais” como afirma Barthes (1982), ou seja, subvertem a textualidade convencional, rompem com as regras de organização dos parágrafos, de seu encadeamento, da relação entre os dizeres na superfície textual.

A partir do funcionamento do texto de fruição, percebe-se que a textura está amarrada à natureza da materialidade sensível e faz deslocar a própria concepção de texto como tecido construído por fios de palavras para tecido de imagens. A textura é, no livro de imagens, um recurso de sua textualidade.

5 O processo de leitura do livro de imagem: a leitura como resistência

Os livros de imagens atuais apresentam uma complexidade de significação que os tornam de difícil alcance até mesmo para um adulto, por isso, alguns escritores tentam fugir do estigma “infantil” para seus livros. Desconsiderando modos de classificação, o fato é que esses livros mexem com nossos sentidos e emoções, ultrapassando um modo de ler racional e nos transportando para o universo das sensações. Nesse universo, podemos ler um livro de trás para frente, folhear rápido suas páginas ou deleitar-nos o tempo que quisermos em uma só imagem, degustando todos os seus detalhes. Também podemos contar a história de um livro diversas vezes sem repetir uma mesma narrativa.

Esse desvio do padrão de leitura decorre do modo diferenciado de escrita que não manipula a língua sistêmica, “civilizada”, mas a língua visceral, a linguagem do jogo que permite a ruptura com a forma verbal. Na seção 3.1, *Nas teias do discurso: as concepções de língua, discurso e imagem*, é possível perceber como o simbólico relaciona o conceito de alíngua da psicanálise ao conceito de materialidade significativa da AD, permitindo abordar a produção do livro de imagens em termos de uma escrita visual.

A partir do estudo sobre o sujeito produtor de imagens, também se pode compreender o funcionamento da escrita de imagens por meio do imbricamento de dois domínios de saber: as artes visuais, em especial o domínio da ilustração, e a literatura. Considerar as artes visuais como a formação discursiva que determina o gesto de escrita do livro de imagens é compreender esse gesto como resultado de fruição estética.

A fruição estética na escrita da imagem advém da constituição de seu produtor, o ilustrador, que é, primeiramente, um artista visual, e é desta posição que escreve. Portanto, a ruptura com o habitual, com as margens sensatas, é fundamental para o funcionamento da textualidade da imagem. O desejo pela escrita da subversão, da língua inatingível, impensável da imagem, é para o sujeito-artista visual sua fruição de escrita. A palavra “fruição” indica um “prazer bruto”, o próprio gozo literário ou artístico, ou ainda ambos considerando as narrativas visuais. O sujeito atinge esse gozo pela deriva, pela perda das regras textuais, ou mesmo, pela perda da palavra. Segundo Barthes

([1973]/2004, p. 12), “o que ele quer é o lugar da perda”, a perda é um desconforto desejável pelo artista visual, ele precisa se inquietar para produzir (CSIKSZENTMIHALYI, 1998). Os esboços de desenhos representam essa busca pela bela imagem, pelo gozo visual.

Escrever, na arte, é, antes de tudo, “criar um espaço de fruição” (Barthes, [1973]/2008, p. 9) que transgride o convencional e faz a imagem resistir enquanto escrita, recuperar sua origem no traço primário, na representação simbólica.

Trata-se de assumir uma postura de resistência aos “universos logicamente estabilizados” (Pêcheux, [1983]/1990, p.8) do texto escrito, de suas normas e formas próprias para se aventurar na incerteza, para cair nos desvios e devaneios da imagem. Essa postura subversiva da escrita encontra ressonância no discurso dos ilustradores, como se observa na fala da ilustradora Marilda Castanha (2008, p.148):

É transgressor conceber uma obra aberta, onde várias leituras possam se relacionar. É transgressor propor uma narrativa somente por meio de elementos visuais. E é transgressor considerar que o livro sem texto⁵², aparentemente um objeto lúdico, também oferece uma narrativa literária para diferentes leitores, sejam eles crianças ou adultos. (CASTANHA, 2008, p.148)

A transgressão no livro de imagens resulta da resistência da imagem para se colocar como escrita. É resistindo à imposição do verbal determinado historicamente como escrita padrão que a imagem se propõe como linguagem possível, como a linguagem do artista visual que vê nela sua forma de expressão por excelência, pois é desta posição que ele escreve.

Nas análises efetuadas nesta pesquisa, encontramos transgressões efetuadas tanto pelo gesto de leitura quanto pelo da escrita ao desacomodar as regras de produção textual. A ausência da linguagem verbal é o ponto alto de transgressão e resistência do livro de imagem, podendo até mesmo romper com as normas tradicionais de escrita, com os critérios de coesão e coerência tão caros à Linguística Textual. Rompe com a ideia convencional de texto, abrindo suas margens para outras possibilidades de formulação.

Essa falta de exigência para com a normatização do texto me leva a pensar a leitura no âmbito da Análise do Discurso como um *processo discursivo*, isto é, uma prática de interpretação da materialidade significativa que implica a relação do simbólico

⁵² Saliento a inadequação, para esta tese, do termo “livro sem texto”, para designar os livros de imagens, visto que, na perspectiva adotada para a pesquisa, imagem também é considerada texto.

com a história. De acordo com o pensamento pecheutiano, Orlandi explica o processo de interpretação do seguinte modo:

Filiamo-nos a redes de sentidos em um gesto de interpretação, na relação com a língua e a história, e em que trabalham a ideologia e o inconsciente: “há um real constitutivamente estranho à univocidade lógica e um saber que não se transmite, não se aprende, não se ensina e que, no entanto, produzimos efeitos”. (ORLANDI, 2008, pág. 59)

Pêcheux (1990) designa por “filiações de sentidos” a inserção do sujeito em uma formação discursiva, é por meio desta filiação, inscrição, que o sujeito interpreta o real, o impossível de atingir. Um texto faz sentido ao passar pelo filtro de uma formação discursiva, que dita o modo como o dizer deve ser interpretado. O processo discursivo de inscrever o discurso na língua, ou em uma materialidade significativa, produz um imaginário para o real impossível de ser dito/representado, constituindo a significação da linguagem. É dessa forma que Pêcheux (1981, p. 16) vê a leitura como um dispositivo particular de “*leitura-trituração*”, tendo em vista que, ao ler, o sujeito opera cortes, extrações, deslocamentos e aproximações que trabalham o real, produzindo um imaginário que não passa de um recorte do todo inatingível.

O processo de leitura é um ato discursivo que o leitor executa em determinadas condições de produção, o que significa que o sujeito que lê jamais pratica essa ação nas mesmas condições do sujeito que escreveu o texto. A leitura, como observa Leandro-Ferreira (1998, p.208), “é um processo de desvelamento e de construção de sentidos por um sujeito determinado, circunscrito a determinadas condições sócio-históricas”. Cada leitor possui o que Orlandi (2012) chama de “história de leituras”, uma espécie de arquivo de textos já lidos e esquecidos no interdiscurso os quais ressoam em outros textos para lhes atribuir sentidos. Todo texto que o sujeito lê o afeta de certa forma, e passa a constituir sua história de significações, o que a Linguística Textual reconhece por “Conhecimento Enciclopédico”. Entretanto, diferente do “conhecimento armazenado” na mente do indivíduo, a história de leituras faz parte da constituição ideológica do sujeito e significa-o para si próprio.

A concepção discursiva de leitura, portanto, refuta o imaginário de texto como decodificação da mensagem escrita pelo autor. A leitura não é uma transferência de conhecimentos, mas “um espaço aberto de significação que aparece quando há textualização do discurso” (ORLANDI, 2001, p. 71), o que significa dizer que a leitura resulta do trabalho simbólico do sujeito sobre a linguagem. Dessa forma, ler não é

“desvendar os sentidos” do texto, mas construir os sentidos com o texto, considerando as condições sócio-históricas de produção da escrita e da leitura.

Nessa perspectiva, a leitura *resiste* à univocidade, à imposição de um sentido único, passando a compreender possibilidades interpretativas ou mesmo de desconstrução e reelaboração dos sentidos de um texto, como observa Indursky (2001, p. 38) ao definir o ato de ler como sendo a prática discursiva de “desestabilizar sentidos que parecem estabilizados, podendo mesmo levá-los ao deslocamento, à deriva, à ruptura”. Esse dizer faz ressoar a célebre fala de Pêcheux (1990, p. 53) de que “todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro”. Essa deriva decorre da incompletude constitutiva da linguagem, verbal ou não-verbal, é o real inapreensível que insiste em romper com o logicamente estabilizado da “língua civilizada”. O texto em AD é, assim, dessacralizado pelo processo de leitura que admite interpretações singulares, outros sentidos além daqueles antecipados pelo efeito de unidade.

Analisando a interpretação de textos visuais, percebo que nem mesmo a combinação de imagens em sequências narrativas é, muitas vezes, suficiente para garantir uma leitura aproximada daquela inscrita no texto pela autoria. Assim, já se anuncia uma diferença no modo de a imagem significar com relação à palavra. Se na linguagem verbal temos uma leitura mais ancorada no que Martins (1982) chama de *leitura racional*, com a imagem a leitura é mais *sensorial e emocional* (idem), por isso não há como a função-autor garantir o direcionamento das sensações e emoções dos seus leitores. A diferença na leitura no que diz respeito à imagem e à palavra também é abordada por Souza (2001) para quem a sobredeterminação do visual pelo verbal deve ser revista, para ela (idem, p. 70), “a palavra não pode ser a moeda de troca das imagens. É a visibilidade que permite a existência, a forma material da imagem e não sua co-relação com o verbal”. Logo, a escrita sobre o livro de imagens em linguagem verbal não pode ser considerada uma “tradução” do livro, mas como a possibilidade de acesso às suas mais diversas formas de interpretação. Percebendo essa postura frente à leitura do livro de imagens, o leitor pode reconhecer sua leitura legítima dentre outras leituras sem que um modo de interpretar se sobreponha ao outro. Dessa forma, o leitor assume a posição de autor no próprio ato de leitura sem que recorra a meras descrições vazias de sentido, pois como propõe a mesma autora (ibidem, p. 74): “Entender a

imagem como discurso, por sua vez, é atribuir-lhe um sentido do ponto de vista social e ideológico, e não proceder à descrição (ou segmentação) dos seus elementos visuais”.

A dificuldade em direcionar o sentido de um texto visual decorre do fato de a imagem não possuir uma estrutura formal como a sintaxe verbal, sua organização não comporta formalidades, sua sintaxe é *fluida* como observa Barthes (1987), o que dispensa regras de leitura⁵³. E uma sintaxe fluida é menos administrável, o que ocasiona uma maior abertura ao simbólico.

Essa abertura ao simbólico, no entanto, não é feita sem limitação alguma, visto que, como observam Orlandi (1996) e Jouve (2002), as possibilidades de leituras são múltiplas, mas não são qualquer uma. Não se pode dizer que o livro de imagens *Brinquedos*, por exemplo, trate da fábula A cigarra e a formiga. **Se o sentido é intervalar, não se pode pesar apenas o lado do leitor. A relação entre o visto e o não-visto não pode ser descartada na produção de sentidos. Para se admitir uma leitura possível de determinado texto visual, o que é visto não pode ser ignorado, pelo menos, completamente.**

Desse modo, entendo que esse percurso de leitura se assemelha ao que propõe a leitura psicanalítica de Birman (1996) sobre o texto de Barthes e Compagnon (1987), pelo qual se pode apontar duas operações fundamentais da prática leitora: o *reconhecimento* e a *compreensão*. De modo simplificado, para Barthes e Compagnon (ibidem), o texto é composto por frases que são compostas por signos, o processo de leitura compreenderia, primeiramente, o reconhecimento dos signos e depois a compreensão das frases, até se atingir a compreensão de todo o texto como um tecido uniforme. Entretanto essa fragmentação da leitura não a torna um processo simplista. Os autores (op. cit.) observam que o processo de reconhecimento já é uma “desconstrução do texto; e a compreensão, a construção de um outro texto”. Dessa forma, compreender não implica necessariamente entender o que o texto quer dizer, mas operar seus sentidos de modo singular, imprimindo a marca de uma subjetividade. É este ponto da reflexão que interessa à psicanálise.

Birman (1996) entende que o reconhecimento das unidades menores do texto diz respeito ao próprio reconhecimento do leitor no texto, pois é quando este imprime sua singularidade por meio dos sentidos que o constituem enquanto sujeito. Isso significa que o leitor recupera sua história de leitura através da memória discursiva para

⁵³ Reitero a ressalva feita por Barthes (1987) de que não se trata aqui da imagem estereotipada, cujas convenções sociais lhe impregnam de sentidos previamente fixados e cristalizados.

fazer o texto significar. O psicanalista (ibidem) observa que, neste momento, o leitor é afetado pelo material textual, sendo ele próprio “lido pelo texto”, como em uma passividade absoluta. A fase de compreensão ocorre quando o leitor encontra algum ponto de conforto no texto, ou seja, consegue dar sentidos aos segmentos e estabelecer relações de sentidos entre eles. Nesse momento, o sujeito assume uma posição ativa face ao texto. O sentido, nessa interpretação psicanalítica da leitura, não é reconhecido ou compreendido, propriamente, mas produzido ativamente pelo leitor em movimentos que oscilam entre passividade e atividade.

É o que acontece com a leitura de imagem, o sujeito logo que entra em contato com ela se desconcerta, é exposto ao estranhamento que o desampara e suspende seu olhar. Na angústia da suspensão do gesto interpretativo, o leitor passa a buscar imagens no texto que lhe façam sentido, ou seja, que sejam reconhecíveis em uma rede de formulações visuais já vistas. Somente após encontrar unidades visuais que amparem sua leitura é que o leitor reconstrói-se e, consigo, constrói os sentidos do texto visual, como afirma o Birman (1996, p. 56-57): “na compreensão, o leitor se reconstrói nos seus sistemas de referência”.

Enfatizo que esses movimentos de leitura não são estanques, há uma oscilação entre o desamparo e a produção de sentidos. O sujeito alterna atividade e passividade durante o processo de leitura, no momento em que vai experimentando possíveis *pontos de ancoragem* (JOUVE, 2002), formulando hipóteses interpretativas e descartando outras. Como observam Barthes e Compagnon (1987, p. 192), “o texto apresenta-se como uma fita, uma banda, um fluxo linear e contínuo da escrita que se desenrola sobre o papel: o modelo do livro [...] é unidimensional”, isso significa que para ler um livro de imagens não basta imprimir significação em uma ou outra imagem do texto, é preciso relacionar as imagens em sequência, produzindo sentidos que se desenrolam temporal e espacialmente pelas páginas.

Portanto, para se ler uma narrativa visual é preciso lançar o olhar sobre os elementos visuais que fazem sentido para o leitor e que possam dar uma direção a toda narrativa. Esses pontos espalhados por algumas partes da obra são relacionados em torno de um fio discursivo comum que conduz os sentidos a uma direção única. Se à escrita não é possível garantir a unicidade, a leitura tem por função cumprir esse papel, o de amarrar os sentidos e lhes dar uma direção. O texto é, de acordo com Barthes e Compagnon (1987, p. 201) “puro apelo, a exigência de existir”, e a leitura é o que o satisfaz.

Além disso, é importante considerar que a escrita dos livros de imagens, sendo uma escrita de fruição, também provoca a fruição em sua leitura. O texto de fruição é, segundo Barthes ([1973]/2004), aquele que desassossega, que tira o leitor do seu conforto. Essa saída da zona de conforto pode levar o sujeito à suspensão do olhar e, assim, de seu gesto de leitura, como já mencionei, colocando o leitor no que veremos mais adiante, na posição de *voyeur*, mero contemplador, e não de interpretante. Essa é uma das artimanhas da imagem que se torna visível por meio do processo de leitura. No decorrer da tese, detalho mais o modo de funcionamento da interpretação dos textos visuais com base nas leituras que obtive durante a pesquisa.

5.1 A memória discursiva e as redes de formulações visuais no trabalho de leitura

Os diferentes modos de leitura, além de serem próprios do real da língua - e, neste caso, da imagem - acontecem em virtude do trabalho da *memória discursiva*. Para a AD, o que interessa não é a memória psicológica, em que cada leitor interpretaria conforme sua experiência pessoal, mas a memória discursiva que, conforme a proposta de Pêcheux ([1983]/1999, p. 50): “deve ser entendida aqui não no sentido diretamente psicologista da ‘memória individual’, mas nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social e da memória construída pelo historiador”.

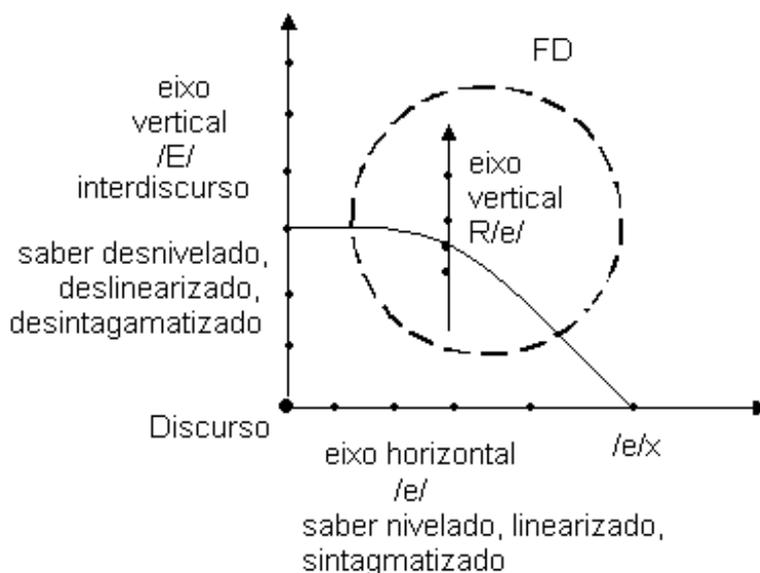
Nessa perspectiva, o conceito resulta da relação entre a *memória social*, a *linguagem* e a *história* seguindo o entendimento de Courtine (1994, p.5). A memória do discurso diz respeito à circulação de dizeres que são atualizados no fio do discurso produzindo um *efeito de memória*. É por meio do trabalho da memória discursiva que o sujeito dá sustentação significativa ao que diz, uma vez que é preciso filiar o dito a uma rede de sentidos anteriormente produzidos, já esquecidos no inconsciente, para que esse “novo” dizer signifique. Não há sentido sem história, não há linguagem sem sentido.

Courtine (1981, p.52) explica o funcionamento da memória discursiva, mostrando que toda produção discursiva “faz circular formulações anteriores, já enunciadas”. Dessa forma, explica que a memória atua na atualização de um dizer no fio do discurso, que está relacionado a uma *rede de formulações* já enunciadas. Essa rede de formulações corresponde aos dizeres já ditos que circulam dentro de uma FD. Nas

definições do teórico (1982, p.250-251), rede de formulações (R/e/): trata-se de um “conjunto estratificado e desnivelado de formulações, que constituem também reformulações possíveis de um enunciado”⁵⁴. Nessa época, Courtine (1981, 1982) pensava a formulação apenas pela ótica da materialidade linguística, definindo-a como:

uma sequência linguística (de dimensão sintagmática inferior, igual ou superior a uma frase) que é uma reformulação possível do enunciado (/E/) no seio de uma rede de formulações e que vem marcar a presença de /E/ no intradiscorso de uma sequência discursiva dominada por uma FD na qual /E/ é um elemento do saber⁵⁵ (COURTINE, 1982, p. 251).

O esquema abaixo extraído de trabalho anterior (FERNANDES, 2008, p. 46) ilustra como funciona a memória discursiva articulando esses conceitos elaborados por Courtine (1981, 1982):



Esquema 11: Esquema extraído de Fernandes (2008, p. 46).

Através desse esquema explicativo, é possível perceber o saber não materializado (o enunciado /E/) sendo recuperado do eixo vertical, o interdiscurso, pelo trabalho da memória discursiva, no fio do discurso, o intradiscorso, na forma de formulações (/e/). Nesse trajeto entre o eixo vertical e o eixo horizontal, o enunciado

⁵⁴ "un ensemble stratifié ou dénivéle de formulations, qui constituent autant de reformulations possibles de /E/." (Courtine, 1982, p.250), sendo que o enunciado /E/ trata-se de “uma forma, ou esquema geral, que governa a “repetibilidade” no seio de uma rede de formulações (“forme, ou un schéma général, qui gouverne la “répétibilité” au sein d’un réseau de formulations”), tradução minha.

⁵⁵ Tradução do original: "une séquence linguistique (de dimension syntagmatique inférieure, égal ou supérieure à une phrase) qui est une reformulation possible de /E/ au sein d’un réseau de formulations et qui vient marquer la présence de /E/ dans l’interdiscours d’une séquence discursive dominée par une FD dans laquelle /E/ est un élément de savoir." (Courtine, 1982, p.251), tradução minha.

passa por uma rede de formulações (R/e/) inscritas dentro de uma FD, é por essa passagem na FD que /e/ é formulada de certa maneira e não de outra.

Revisitando o conceito de formulação com Orlandi (2001, p.9), entendo que a formulação é a *corporalidade do discurso*, sua colocação em texto, visto que “formular é dar corpo aos sentidos”⁵⁶. E esse corpo, como bem observa a autora (ibidem), pode ser feito de gestos, cores, formas, sons etc. É assim que os discursos são atualizados na memória do dizer: por meio de diversas formas que compõem a história de leituras do sujeito, ou seja, os dizeres já lidos, ouvidos ou ainda as imagens já vistas pelo sujeito, que estão esquecidas no inconsciente.

É nesse sentido que Pêcheux (1999) propõe a leitura da imagem, como “operadora de memória”, citando a expressão usada por Davallon no mesmo colóquio. Logo, o fundador da AD mostra que, para ler uma imagem, é preciso lançar mão de sentidos e imagens já produzidos e a ela associá-los. Por isso, trato, neste trabalho, a memória que recupera imagens já vistas pelo sujeito como uma *memória do discurso visual*, e ainda, a rede de formulações de onde se recupera essas imagens por *rede de formulações visuais*⁵⁷, tendo em vista o conceito de formulação revisitado por Orlandi (op. cit.). **É preciso entender que cada imagem faz retornar na memória do dizer outras imagens que já vêm carregadas de sentidos, como formas anteriores de formulação do discurso.** A rede de formulações visuais integra as imagens já vistas e também já significadas, ou seja, interpretadas antes, em outro lugar e que ressoam em uma formação discursiva ao lado de outras formas de discurso (como a materialidade significativa verbal) com as quais dialogam (Simões, 2007, p. 81). **O sujeito, então, interpreta aquela nova imagem como sendo uma atualização do saber desnivelado.**

Na leitura de imagens, portanto, cada sujeito opera com uma rede de formulações visuais específica, imagens estas que estão inscritas na história de leitura

⁵⁶ Em Fernandes (2008, p.46), já faço essa revisão do conceito de formulação /e/ de Courtine (1981) com a redefinição de Orlandi (2001), o que me permitiu formular um esquema semelhante ao esquema 12 citado aqui, mostrando a imagem no eixo horizontal como uma possibilidade de linearização dos saberes desnivelados do interdiscurso (idem, p.160).

⁵⁷ Essa associação entre imagens já vistas é abordada em outros termos recorrentes na AD. Tania Clemente de Souza (2001, p. 80) denomina de *policromia* “a possibilidade de se interpretar uma imagem através de outra”, já Courtine (2005), assumindo a posição de “antropólogo da imagem” (COURTINE, 2011), trata essa relação entre as imagens como uma *intericonicidade* (o termo chega ao Brasil por meio da entrevista que Courtine concede a Nilton Milanez. Esta pode ser vista através do site: <http://grudiocorpo.blogspot.com.br/2009/06/intericonicidade-entrevista-com-jean.html>). Nesta pesquisa, optei por manter a expressão *rede de formulações*, tratando-a como uma atualização de conceitos já operacionais em AD. E ainda, para Indursky (2011, p.7) as imagens se inscrevem em *redes discursivas de memória* e para, Simões (2007) tratam-se de *redes de saber*. Continuo preferindo o termo *rede de formulações visuais*, visto que sua conceituação parte dos termos de Courtine (1981) que permite apontar para a rede dos saberes já estratificados pelo intradiscurso na forma de imagens.

visual de cada um, e que singularizam a leitura, imprimindo autoria à interpretação. A sequência discursiva visual a seguir, atesta a singularidade da leitura do texto visual *Mestre Vitalino*, de André Neves. Essa obra é uma homenagem ao ceramista pernambucano Mestre Vitalino, entretanto a associação entre as imagens da SD visual 21 produz um outro efeito de sentido, ressignificando toda a obra, produzindo um outro efeito narrativo, um outro texto.

SD visual 23:

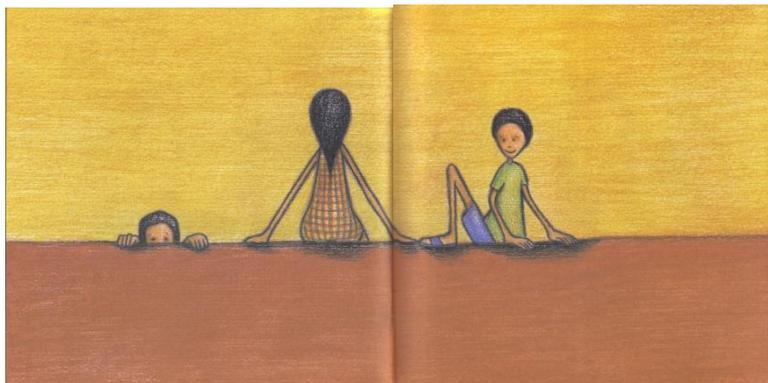


Imagem 69: Páginas 20 e 21 do livro *Mestre Vitalino*, de André Neves, Editora Paulinas.



Imagem 70: fotografia do muro construído para reforçar os limites entre Estados Unidos e México.

A relação entre as imagens que compõem a SD visual 21 foi estabelecida por um sujeito-leitor que interpreta a narrativa visual da trajetória de retirantes nordestinos como sendo a travessia ilegal de mexicanos para o território norte-americano⁵⁸. A relação é feita a partir do gesto de interpretação da imagem que representa a ação das crianças que andavam pelo deserto passando de um plano a outro como se estivessem pulando um muro. Essa imagem é associada à imagem do muro construído entre a divisa dos Estados Unidos e México, esse muro atravessa toda a extensão territorial entre os dois países, incluindo áreas desérticas como mostra a SD visual 71. Mesmo com essa limitação física, os mexicanos seguem entrando ilegalmente no “mundo desenvolvido” com a ajuda dos chamados “coiotes” que conhecem os trechos possíveis para se fazer a travessia.

Na história de leituras visuais desse leitor, a trajetória dos imigrantes ilegais mexicanos parece mais próxima que a dos retirantes nordestinos, talvez em virtude das formulações visuais midiáticas às quais os adolescentes são expostos com mais frequência.

Dessa forma, ao contrário das perspectivas teóricas que objetivam doutrinar o olhar do leitor de imagens, a AD busca compreender o funcionamento do processo discursivo de interpretação do significante visual. Como se lê a imagem e não o que se lê é o fundamento deste trabalho.

5.2 O leitor e o texto visual: uma estranha relação

Assim como o sujeito produtor do livro de imagens, o leitor também é cindido e constituído pelo Outro. E essa constituição afeta sua relação com o objeto a ser lido. Ler um livro no qual as palavras faltam, cujo vazio de formas linguísticas faz transbordar o sentido pelas imagens, causa, a princípio, um inevitável estranhamento. E é através da estranheza que o leitor tem contato com o livro de imagens. Contato, muitas vezes, tenso, desconfortável, conflituoso, pois esse estranho objeto desestabiliza o imaginário do sujeito sobre livros, escrita e mesmo leitura. O que se vai fazer diante de um livro só de imagem? Ler ou olhar? Ler, assim, seria olhar? Ou é o olhar que se torna leitura? Essa relação tensa de estranhamento com a materialidade imagética produz no

⁵⁸ Essa leitura será analisada mais detidamente no capítulo *Punctum como ponto de ancoragem*.

sujeito-leitor uma inquietude própria da categoria do *estranho*⁵⁹ formulada por Freud ([1919]/1996).

Como explicam Leandro Ferreira (2004, p.41) e Rivera (2005, p. 51), a palavra utilizada por Freud era *unheimlich*, sendo “un” prefixo de negação para *heimlich* cuja tradução é familiar ou confortável, então, *unheimlich* seria o que é não-familiar ou o que é desconfortável, traduzido em português por “estranho”. No entanto, para Freud essa oposição é vista de modo positivo, mostrando que os polos não se afastam, mas se aproximam como em uma “estranha intimidade”.

Segundo Rickes (2002, p.62), a negação marca uma ambivalência entre os termos familiar e não-familiar (estranho): “se por um lado, o estranho emerge de uma distinção, por outro, o estranho está incluído neste que é ele mesmo”. Assim, *unheimlich* como uma denegação de *heimlich* seria algo familiar que foi reprimido, recalcado, para poder se traçar a separação entre o Eu e o Outro, demarcar as fronteiras entre o interno e o externo ao sujeito⁶⁰. Apesar dessa tentativa de separação, sabemos que o Eu se constitui pelo Outro, ou ainda pelos outros, por aquele que lhe é estranho, mas que o habita como propõe Kristeva (1991, p. 9): “estranhamente, o estrangeiro nos habita, ele é a face escondida de nossa identidade”⁶¹. Esse estranho, o não-familiar, o “estrangeiro”, é parte constitutiva do sujeito, não há um dentro sem um fora; se não o que seria? Só dentro? Mas não teria porque dizer dentro se não há a distinção com um fora. Essa ambivalência constitutiva do sujeito é que demarca as fronteiras.

Desse modo, a negação do exterior é condição para o estabelecimento da fronteira entre o sujeito-leitor e o outro, o sujeito-produtor desse estranho objeto que é o livro de imagens. Para Rickes (2002, p. 76), “próximo à fronteira o que constitui o dentro e o fora se esfumaça”. A tensão entre “esses contrários aparentes produz um espaço que funciona ao mesmo tempo como limite e ligação” (idem, p. 78). E por isso, é no próprio processo de leitura do livro de imagem que a autoria se realiza. O leitor, ao assumir uma posição de autor, como veremos mais adiante, produz o fechamento do texto, dando-lhe unidade, direcionando a interpretação para produzir o efeito de leitura única. Vê-se que as fronteiras estão mesmo esfumaçadas no processo de interpretação de imagens.

⁵⁹ A noção de estranho em AD é uma contribuição da psicanálise para tratar da relação entre exterior e interior tanto a propósito da linguagem quanto do sujeito, mostrando que a exterioridade é constitutiva.

⁶⁰ O estranho que é íntimo do sujeito seria o *inconsciente* para Freud (op. cit.) que irrompe na linguagem pelos lapsos e falhas, expondo a constituição do sujeito.

⁶¹ Tradução minha de: « Étrangement, l'étranger nous habite: Il est la face caché de notre identité [...] »

Com relação à fronteira entre leitor e autor do livro de imagem nota-se ainda que o discurso produzido a partir da leitura das imagens não é tão somente do leitor tampouco do autor, mas se constitui na fronteira entre ambos, em um lugar que Orlandi (1984) denomina de “intervalar”, espaço entre leitor e autor. Esse discurso-fronteira se constitui igualmente “estranho”, derrapando, às vezes, no *non-sens*, como se vê na sequência discursiva verbal abaixo:

SD verbal 19:

Então, o velho foi para o tal lugar. Nesse lugar, ele avistou uma sombra na janela. Entrou, mas não viu ninguém. Como estava com muita fome, comeu a comida que estava servida sem saber que esta estava envenenada. Em trinta minutos, o velho sentiu sono e deitou numa cama, morrendo logo em seguida. Mas ressuscitou. E no outro dia foi pego roubando uma flor do jardim do monstro.

A SD verbal 19 corresponde à leitura de *A Bela e a Fera*, narrativa visual de Rui de Oliveira. Percebe-se que o leitor acompanha as imagens de uma personagem, o “velho”, e vai dando-lhes significados, construindo diversas ações para essa personagem, até que sua morte não se sustenta na materialidade da narrativa visual, pois a personagem volta a aparecer em outras páginas do livro. Então a ideia fantástica da ressurreição surge para “tapar o furo” da interpretação, mantendo a hipótese inicial e possibilitando a manutenção da personagem na narrativa. No entanto, não é explicitado como o velho ressuscita. Seria por conta de uma magia? Feitiço ou obra divina? Ou a ressurreição para o leitor é um fato comum? Esse furo, falha, expõe a relação tensa entre o leitor e o livro na produção de sentidos, constituindo um discurso-fronteira calcado pelo caráter do estranho.

A própria discursividade sobre o texto como objeto estético proporciona esses efeitos de “absurdo”, visto que “o texto literário e artístico tem, pois, como primeiro efeito, converter o habitualizado em estranho” (LIMA, 2011, p. 24). O conceito de estranho sai da esfera da psicanálise e passa a dominar, portanto, o campo da arte, sobretudo, a partir dos formalistas russos. Nessa ótica, o leitor de imagem é convocado a se desprender da lógica do discursivamente estabilizado da linguagem verbal, para se aventurar pelos meandros da estética visual.

Como propõe Rivera (2005, p. 51), “o estranho é ao mesmo tempo familiar e inquietante”, sendo essa inquietação produzida pelos livros de imagem a partir da falta das palavras. Esse estranhamento pela falta de palavras ou pela falta de interpretação faz ressoar os dizeres de Leandro Ferreira (2004, p.43), para quem o estranho sempre aponta para a dimensão da falta, “fazendo furo no tecido discursivo”, deixando à mostra

o vazio que clama por um sentido”. A inquietação surge pela necessidade de interpretar a imagem que aponta para várias direções, o que desampara o sujeito. O *desamparo* em relação ao outro produz esse “estranhamento”, que não impõe limites seguros ao leitor, mas o liberta e, assim, o desconforta.

Desamparo é um termo psicanalítico que, conforme Birman (1999, p. 13), trata do fato do sujeito “se defrontar com o imponderável e o indizível, na medida em que não pode dominar inteiramente o curso das coisas, do mundo e do outro pela postura arrogante do eu”. O desamparo pode ser entendido na AD como o lugar de refúgio do sujeito-leitor que não encontra subsídios em sua leitura para sair da situação de passividade frente à polissemia textual que oferece um variado repertório de sentidos. A falta de controle dos sentidos por parte do sujeito remete aos esquecimentos n.1 e n. 2 forjados por Pêcheux e Fuchs ([1975]/1988) para abordar a não-autenticidade da interpretação.

Como nesse trabalho a problemática do estranho centra-se na questão da leitura/olhar do livro de imagens, considero o desamparo como o efeito da inquietação do sujeito-leitor frente à materialidade significante visual, que cala o sujeito-leitor, barra sua interpretação, pelo excesso de possibilidades de sua leitura. É, assim, que entendo o que afirma Birman (1996, p.58): “o leitor é interpretado pelo texto”, ele é afetado, desconcertado, desarticulado pelo impacto da leitura, o que causa a suspensão do olhar, e, assim, de seu gesto de interpretação.

O estranhamento e o desamparo são, portanto, próprios da fruição artística e estão implicados no processo discursivo como elementos desencadeadores da produção de sentidos. Assim, ao invés de se fixar na suspensão do sentido, o sujeito, na angústia de seu desconforto, busca elementos no texto que possam ampará-lo. É no próprio texto que o desampara que ele procura se amparar, elegendo “pontos de ancoragem” (JOUVE, 2002) à sua interpretação. É nesse jogo entre a perda e o achado do sentido que o texto encontra seu caráter transgressivo e, assim, frui para o leitor.

5.2.1 Do *non-sens* ao Olhar *voyeur*

Como vimos no capítulo *Nas dobras da imagem: o sujeito*, o livro de imagens materializa o discurso da arte, e esse discurso é lúdico e polêmico como propõe Neckel (2010). Jogando com a polissemia, o caráter lúdico do discurso artístico faz com que o

texto se depare com uma “polissemia aberta” (Orlandi, [1984]/2009, p. 154) que pode implicar até mesmo um *non-sens*. A autora (2012, p. 167) ainda explica que o *non-sens* (o não-sentido) é o “irrealizado”, “aquilo que ainda não faz mas pode vir a fazer sentido”, diferente do sem-sentido que é quando há perda de significação pelo esgotamento do processo interpretativo. E ainda Pêcheux e Gadet ([1982]/2004) mostram que o *non-sens* é próprio da linguagem, faz parte do real da língua, e é dele que partem os sentidos como lemos em: “o sentido” é produzido no “non-sens” pelo deslizamento sem origem do significante” (PÊCHEUX, [1975]/2009, p.277). Ainda no caso do texto visual, o não-sentido ou o sentido absurdo, impossível, é próprio da fruição artística.

A falta de sentido não representa necessariamente um lugar vazio de interpretação, mas a impossibilidade de indicar um sentido único. É o excesso de sentidos, portanto, que causa o *non-sens* e não sua falta propriamente, ou ainda, é o próprio excesso que causa a falta. Essa abertura do simbólico pode barrar o gesto de interpretação e fazer com que o sujeito-leitor não consiga produzir um efeito de unidade para o texto visual. Isso se torna visível na SD verbal 20 que representa uma leitura do texto visual *A casa dos horrores* (SD visual 24), produzido por um aluno do Ensino Fundamental.

SD verbal 20:

Na primeira imagem eu vejo que o autor quis representar um quarto logo após uma pessoa e também um sapato. Depois ele mostra uma imagem sinistra e alguma coisa parecida com madeira.

Na SD verbal 20, percebe-se que o leitor não faz relação entre os elementos visuais, ele mal os descreve, não dá significado nem para a “pessoa” que seria uma mulher, talvez a dona da casa, ou uma modelo, o que aparece em outra leitura. O sapato também passa despercebido, sem descrição. Não há atribuição de sentidos que indique um efeito narrativo ou mesmo poético, justamente porque as possibilidades são imensas, a moça de vestido vermelho poderia ser a vítima ou a causadora do efeito de horror que traz o título, ou mesmo a criança vestida de anjo, poderia ser a assombração da casa ou a vítima falecida. Ou ainda, para outros olhares, essa sucessão de imagens poderia não produzir efeito de horror nesta narrativa. Assim, a falta de sentido é gerada pelo excesso de possibilidades que paralisam o olhar.

SD visual 24:



Imagem 71: texto visual *A casa dos horrores*.

Quando o leitor do livro de imagens não encontra um ponto de ancoragem para sua leitura, acaba permanecendo no desamparo, no momento de sua passividade. Essa relação que o sujeito estabelece com o texto visual parece-me como a de um *voyeur* que admira a imagem, sem penetrá-la, sem tomar para si um gesto interpretativo. É como explicitam Barthes e Compagnon (1987, p. 193):

O texto não quis dizer nada, não entrei nele, não o penetrei: continua ali tal e qual, ou seja, sem existência, é-me completamente estranho. É o que acontece com um texto que me desconcerta absolutamente, que não sei por onde começar: rejeita-me, coloca-me a uma distância respeitável.

Essa distância que o leitor toma do texto, tornando-o inacessível, incompreensível, penso refletir a posição assumida pelo sujeito-*voyeur* que espreita o prazer do outro sem dele participar. O termo francês, que vem do verbo “voir” (ver), surgiu na psicanálise para designar o sujeito que obtém prazer ao admirar a intimidade de outras pessoas. Esse prazer é sempre velado, não há interação física entre o “olhador” e o “olhado”. Deslocando essa noção para o âmbito do processo interpretativo, penso que de modo semelhante procede o leitor do livro de imagens que admira a fruição artística e interpretativa do produtor do texto ao passo que reprime sua própria fruição

de leitura ao manter suspenso seu gesto de interpretação da obra. Nesse mesmo sentido, pondera Barthes ([1973]/2004, p. 11) ao analisar a imagem fotográfica: “em vez de aceitar ser seu confidente – meio seguro de perdê-lo – posso tornar-me o seu *voyeur*: observo clandestinamente o prazer do outro”. Há a observação, contemplação do prazer que o outro tem ao criar e interpretar aquela imagem, mas esse prazer não é compartilhado.

Isso é o que se vê acontecer na leitura da obra visual *Seca*, de André Neves, materializada na SD verbal a seguir:

SD verbal 21:

Havia três crianças em cima de barquinhos de papel. Elas estavam olhando para tudo com lunetas. Depois carregaram baldes na cabeça até um rio. Brincaram com seus barquinhos lá e foram embora e deixaram lá os barquinhos.

Ao percorrermos a sucessão de imagens apresentada no livro, nota-se que essa leitura não busca preencher as lacunas do texto visual, visto que não significa as imagens descritas a fim de produzir um efeito de sentido à sequência das ações das personagens. Não explica como podiam estar em cima de barquinhos de papel e logo em seguida aparecerem carregando baldes na cabeça com os mesmos barquinhos em cima. Há também uma imagem entre as duas sequências que foi desconsiderada. O que significa as mesmas crianças dos barquinhos estarem carregando baldes de água com elas mesmas em cima dos barquinhos de papel? Também não dá significado para a ação de carregar os baldes.

Essa leitura insuficiente é própria de um leitor em formação que “teme o erro” e ocorre, nesse caso, devido ao estranhamento do sujeito com relação ao tipo de enquadramento utilizado na textualidade da obra visual. O enquadramento cinematográfico usado em *Seca* apresenta, em plano aberto, o *zoom in* e o *zoom out* que jogam com a presença das personagens. O efeito de aproximação e o de recuo confundem o olhar desse leitor que não consegue atribuir sentidos para as crianças que carregam elas mesmas nos baldes, sobre as cabeças. Esse recurso, para Araújo (2010), ambienta a cena, buscando levar o leitor à imaginação das crianças ao mesmo tempo em que expõe sua dura realidade. No entanto, é válido observar como funciona esse recurso da imagem móvel na imagem fixa do livro que causa estranheza ao olhar de alguns leitores, mesmo que estes já estejam habituados com a textualidade cinematográfica.

SD visual 25:

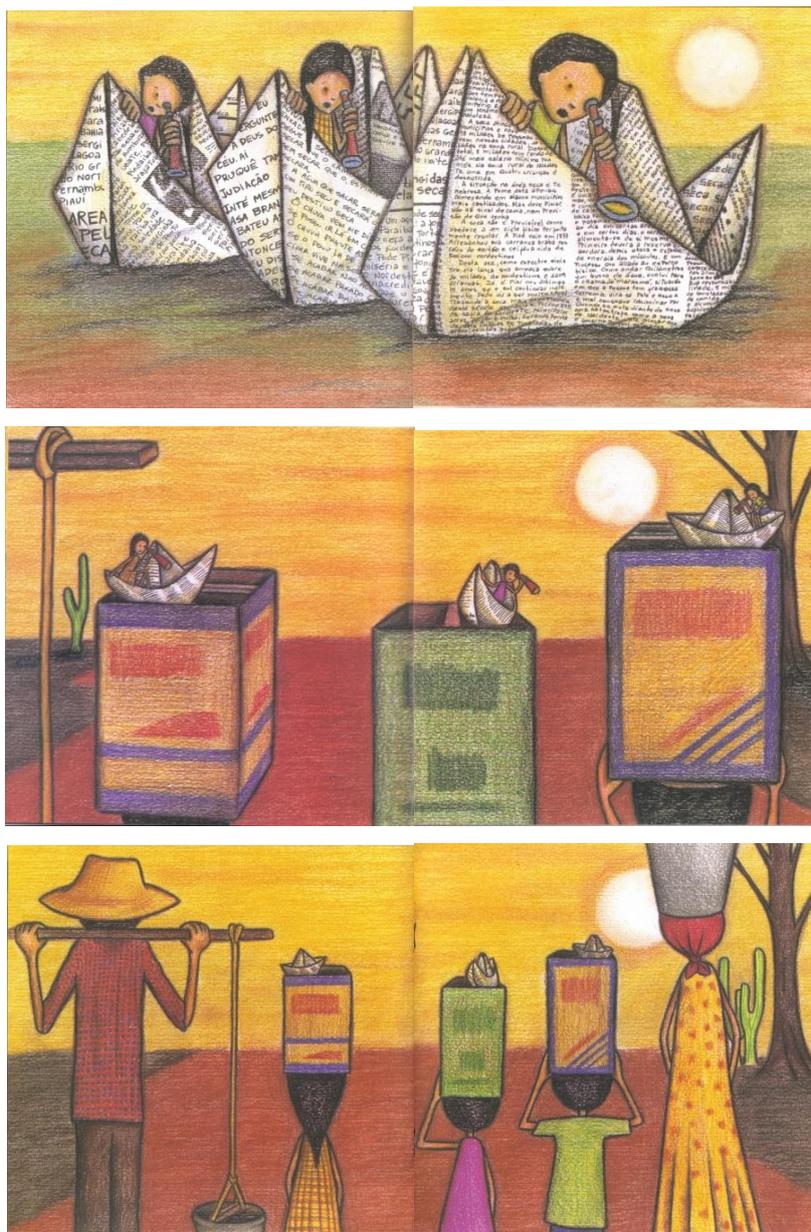


Imagem 72: Páginas 8 e 9, 10 e 11, 12 e 13 do livro *Seca*, de André Neves.

A leitura materializada na SD verbal 21 não contempla toda a sequência de imagens tampouco produz o efeito de unidade. Há a descrição de algumas imagens em sequência, mas que não são significadas, reduplica as lacunas da narrativa visual sem tentar preenchê-las. O sujeito, nesta leitura, não se expõe. Inibe-se, congela na primeira fase do estranhamento inicial com o texto visual. O sujeito se reserva, temendo inscrever sua subjetividade durante o processo de leitura. Contenta-se, apenas, com a contemplação da obra, o reconhecimento das imagens. Admira como um *voyeur* que espreeita a criação de outrem, mas teme interferir nela.

O sujeito-leitor olha, contempla a imagem como um *voyeur* no seu desejo reprimido de interpretação, mas não a lê. Não lê no sentido de dar uma significação, porém lê no âmbito da *leitura sensorial*, pois seus olhos deslizam pela imagem, o olhar percorre as páginas coloridas, mesmo que em nenhum detalhe venha se deter. Portanto, o sujeito-leitor *voyeur* é aquele que o livro tanto desestabilizou que ele não encontra um ponto de ancoragem.

O olhar espetacular não implica a falta do sentido, pois como já vimos e como observa Debray (1993, p. 49): “se nada lhe tivesse sido transmitido⁶² por essa mesma imagem, ele não teria ficado imobilizado à sua frente”. A imobilização do olhar pode suspender a interpretação momentaneamente ou perdurar como resultado do processo de leitura. Nesse caso, é possível afirmar que o texto visual foi lido? Para Foucault ([1973]/1988, p.26) o *voyeur* é um “olhante” e não um leitor.

Pode-se falar aqui de leitura apenas no sentido da *leitura sensorial* tal qual proposta por Martins (1982), aquela acionada pela visão, já que o sujeito olha a imagem, mas não produz um gesto interpretativo que dê significado a essa leitura. Assim, falta o *gesto da leitura*, que implica processos discursivos, a relação da imagem com a história, a mobilização da memória discursiva, da associação entre imagens em uma rede de formulações visuais, isso que faz o sujeito-leitor ao se colocar na posição de autor tanto no processo de escrita quanto no de leitura.

5.3 O sujeito-leitor na posição de autor

Algumas pesquisas em Análise de Discurso alertam para a dificuldade que a maioria dos alunos encontra em produzir um gesto interpretativo próprio nas aulas tanto de escrita quanto de leitura. A dificuldade em assumir a autoria de seu dizer deve-se à subordinação ao *discurso pedagógico escolar* (Assolini, 2008) que “regula os gestos de interpretação do educando, definindo o que se interpreta, como se interpreta, em que condições de produção” (idem, 2010, p. 143). Essa crítica à determinação institucional dos modos de ler começa já com Pêcheux ([1982]/2010, p.51) que observa haver, socialmente, uma divisão no trabalho de leitura entre “aqueles autorizados a ler, falar e escrever em seus nomes” e

⁶² Entendo aqui o transmitir por produzir um efeito de sentido, mesmo que sejam apenas sensações.

o conjunto todos os outros, cujos gestos incansavelmente repetidos (de cópia, transcrição, extração, classificação, indexação, codificação etc.) constituem também uma *leitura*, mas uma leitura impondo ao sujeito seu apagamento atrás da instituição que o emprega (ibidem).

Essa divisão do trabalho de leitura e, assim, do direito à interpretação, no âmbito escolar, separa aqueles que podem interpretar, que podem falar por si, daqueles cujo direito se resume à cópia e repetição pelo seu dizer não ser legitimado. Portanto, de um lado está o professor, o sujeito-suposto-saber, e de outro o aluno, o sujeito “supostamente ignorante”, que está na escola para receber o conhecimento do professor. Essa divisão é construída historicamente desde a Idade Média, onde se separava os papéis do escritor e do copista, é reforçada pelo discurso da ciência que aponta o professor como seu representante em classe e o aluno como o mero aprendiz.

As teorias pedagógicas a partir do fim da década de 60 criticavam esse modo de pensar o ensino como uma transmissão de conhecimentos unilateral. E hoje já vemos circular fortemente o discurso de que o professor deve partir do conhecimento do aluno, de seu contexto social etc. No tocante ao ensino de leitura e escrita, entretanto, autores como Grigoletto (1999) e Coracini (1999) denunciam o modo como essas práticas discursivas são trabalhadas em sala de aula, mostrando a permanência da divisão do trabalho de leitura e a manutenção da cisão entre o aluno ideal, cuja interpretação é válida, e o aluno real, que se mantém na posição de mero reproduzidor do discurso do professor.

Como o aluno ideal é o inatingível, o professor projeta um imaginário de autor e leitor que deve ser absorvido pelos demais. Essa projeção cria a posição discursiva do aluno-enunciador (Orlandi, 1993) ou ainda do “sujeito-escrevente”, visto que ambas as designações levam à conclusão de que o aluno apenas reproduz o discurso pedagógico sem inscrever seu dizer na história. A operação que institui esse lugar de repetição memmônica na escola se dá por práticas simples como a condução de atividades de leitura e interpretação, por exemplo. Durante a realização das atividades em aula, o professor, vai, inconscientemente, apontando os caminhos para que os alunos cheguem à determinada conclusão esperada, ou ainda dá-lhes diretamente essa conclusão para que eles “copiem a resposta certa” no caderno. E o aluno, já habituado a essa prática de ensino, espera pela resposta do professor sem esforçar-se muito. Essa prática contraria os propósitos da educação atual que é ensinar o aluno a ser crítico e autônomo.

Orlandi (1993) reconhece ser papel da escola a promoção do sujeito de mero enunciador à posição de autor:

A escola deve propiciar essa passagem do enunciador/autor – de tal forma que o aprendiz possa experimentar práticas que façam com que ele tenha o controle dos mecanismos com os quais está lidando quando escreve. (Orlandi, *ibidem*, p.80)

Portanto, é função do professor proporcionar práticas de leitura e escrita que ofereçam a possibilidade do aluno se colocar como autor do seu dizer, promovendo sua relação com a exterioridade e o desenvolvimento de habilidades quanto aos mecanismos do processo de escrita. A presente tese vem marcar a diferença na prática de ensino dos processos de leitura e escrita, apontando atividades que o sujeito-aluno possa sair de sua condição de mero enunciador do discurso pedagógico (de sujeito-escrevente) para autor do seu dizer. Pois, mesmo que esse dizer seja um discurso constituído pelo social, ele também é capaz de afetar esse social, pois, segundo Leandro Ferreira (2000, p.23), o sujeito, produtor de sentidos, “estabelece uma relação ativa no interior de uma dada formação discursiva; assim como é determinado, ele também a afeta e a modifica em sua prática discursiva”. O sujeito-aluno é capaz de produzir uma alteração no próprio modo de sua determinação, acionando posições-sujeito que se contraidentificam com a FD pedagógica e instaurar seu próprio lugar de enunciação.

Ao trabalhar com os livros de imagem, percebi como se pode possibilitar a assunção do sujeito-aluno à posição de autor, tanto no que diz respeito à escrita quanto à leitura. Pois o leitor também pode ser autor de um texto, desde que sua interpretação instaure uma singularidade, um efeito de originalidade.

O uso corrente da noção de autoria em AD permite falar em leitor como autor, visto que o autor trata de uma *função enunciativa do sujeito* a partir da qual se consegue historicizar o discurso, ou seja, inscrevê-lo em uma história de formulações repetíveis (Orlandi, 1996).

As análises desenvolvidas ao longo da tese mostraram essa inscrição do leitor na posição de autor durante o processo de interpretação do visual. As formas variadas de interpretação para a ovelhinha Branca que em uma queria voar, em outra queria fazer amigos, ou ainda fazer travessuras etc. A homenagem ao ceramista pernambucano Mestre Vitalino que se torna a narrativa da trajetória de imigrantes ilegais ou da brincadeira de crianças com bonecos. E outros exemplos de leituras que, às vezes tão desviantes, às vezes nem tanto, mas todas carregadas de sentidos singulares que pintam com palavras móveis as formas da imagem fixa do texto visual.

É válido observar que não apenas a leitura das produções visuais de autores legitimados promove a assunção do leitor-autor, mas também as produções dos próprios alunos que, ao exercitarem sua função-autora, elaboraram produções originais como a que analiso a seguir.

A diferença dos gestos interpretativos de um texto visual é possível porque a imagem é opaca e permite modos variados de associação com as imagens já vistas e inscritas na memória discursiva. Nesse sentido, se pode compreender como a imagem de dois homens conversando pode representar um casal de homossexuais no texto visual *A adoção sempre tem um final feliz* produzida por alunos do Ensino Fundamental (SD visual 24).

SD visual 26:

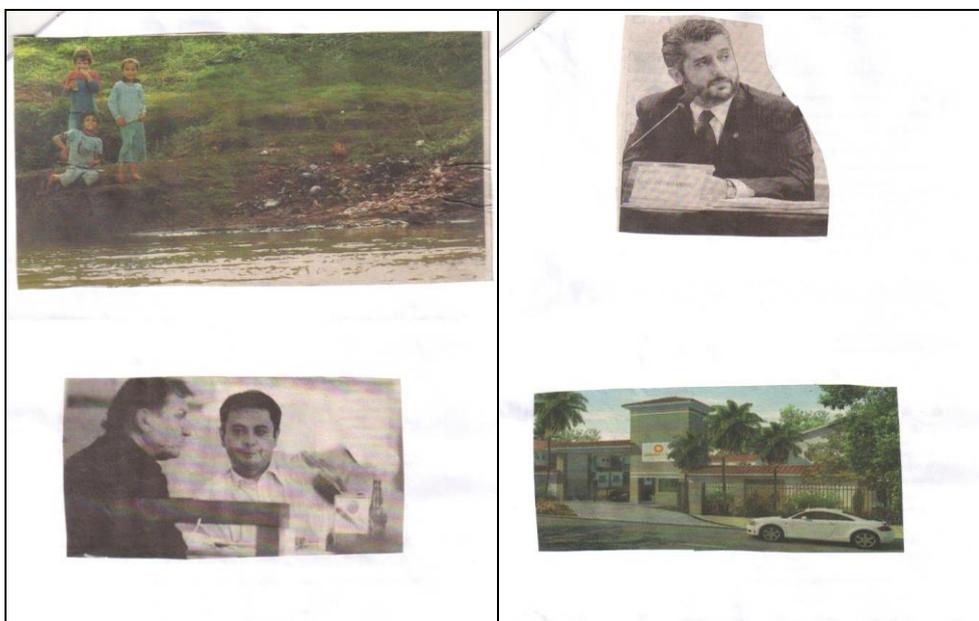


Imagem 73: Texto visual *A adoção sempre tem um final feliz*.

Com exceção do título, esse texto foi produzido com base apenas em imagens recortadas de jornais e revistas e distribuídas em duas páginas produzindo uma sequência de imagens dispostas temporal e espacialmente. A primeira imagem mostra três meninos vestidos aos farrapos brincando às margens de um rio poluído. Em outra imagem vemos dois homens de terno sentados junto a uma mesa, provavelmente de bar, pois há bebida sobre a mesa. A terceira imagem traz um outro homem, também vestido de terno, falando em um microfone e a última imagem é de um automóvel estacionado em frente ao que poderia ser um condomínio fechado, uma mansão ou um shopping.

Os gestos interpretativos dos dois produtores dessa sequência imagética, embora determinem ações semelhantes para as personagens, produzem efeitos de sentido distintos, como se lê nas SD verbais a seguir:

SD verbal 22:

As crianças do bairro das fossas estavam com muita fome e decidiram ir pescar no valão. Porém, lá não tinha peixe algum, era um esgoto.

Um casal gay passou por lá e viu a cena. Inconformados com a situação dos pequenos, foram a um bar tomar uma cerveja e discutir sobre o assunto.

Então, decidiram adotar aquelas crianças. Entraram na justiça e um juiz liberou a adoção daquelas crianças para o casal gay. Eles os levaram para sua casa que era uma mansão e lá viveram felizes para sempre.

SD verbal 23:

Três crianças viviam na beirada de um rio poluído, suas águas transmitiam doenças. Essas crianças não estudavam, nem tinham família, elas viviam na rua sem ter o que comer.

Um dia, uma dessas crianças estava conversando com um amigo e disse que seu maior sonho era ter uma família. Ela esperava que viesse alguém lá naquele lugar para adotar a todos eles. O seu amigo, então, disse-lhe que isso era impossível, mas a criança não parou de sonhar.

Passado algum tempo, dois homens (um casal gay) passaram por ali e viram a situação daquelas crianças. Chocados, eles foram a um bar discutir sobre o que viram. Depois de muita conversa, eles resolveram adotar as crianças e entraram na justiça para pedir a guarda delas.

Eles sabiam que não seria fácil, mas acreditavam que não era impossível. Eles participaram de várias audiências e, por fim, conseguiram adotá-las. E todos foram morar em uma bela casa e ficaram muito felizes.

Nas duas sequências discursivas verbais acima, temos praticamente o mesmo núcleo de ações, ainda assim há distintos efeitos de sentido na produção da trama narrativa. No primeiro texto, a presença do dito “casal gay” é bem marcada, já no segundo, essa designação é posta entre parênteses como se fosse uma informação acessória. E ainda, neste mesmo texto, agrega-se a cena de uma conversa entre um dos menores abandonados e seu amigo que provoca o efeito de comoção pelo estado das crianças. Observam-se, então, distintos gestos de autoria que implicam efeitos de sentido variados para uma mesma sequência de ações.

Durante a pesquisa, percebi haver até divergências nos gestos interpretativos dos produtores de um texto visual. Essa particularidade no olhar de cada sujeito que, como autor, também é leitor do seu texto, diz respeito à opacidade própria da imagem, e da inscrição do sujeito, assim como dos sentidos, na história.

Em outra leitura desse texto, é possível ver a recorrência, mesmo que não explicitamente designada, da imagem de um casal gay.

SD verbal 24:

Na periferia de uma metrópole, crianças órfãs há seis anos sofriam com fome, sede e frio sonhando em um dia ter pais que pudessem cuidar deles, alimentá-los e amá-los. Do outro lado da cidade, um casal sofria por não poder ter filhos e nem adotar.

Mas o amor dos pais não tem limites. Eles lutaram pelo que queriam até que conseguiram adotar três daquelas crianças: a Laura, o Cristiano e a Gabriela.

E as levaram para uma casa lindo no centro da cidade, onde tiveram muito conforto e amor, vivendo felizes para sempre.

Nessa leitura do texto sobre adoção, é possível notar a ressonância dos sentidos produzidos pela autoria. Mesmo que sem nomear, permanece a presença do casal de homossexuais em “casal que não podia ter filhos nem adotar”, visto que não há imagem alguma de mulher que possa ser relacionada a um homem para simular um casal heterossexual. A opção pelo silenciamento do termo “gay” ou “homossexual” é inconsciente e resulta da constituição ideológica do sujeito que o impede de registrar por escrito tais palavras como uma coerção interna que não o deixa explicitar certos assuntos relacionados à sexualidade. A resistência do sujeito-leitor aí se refere mais a si próprio que ao efeito de unidade inscrito na sequência visual.

No entanto, a leitura desse texto revela outras interpretações que mobilizam outras formas de representação, tal qual as duas SDs verbais abaixo:

SD verbal 25:

Crianças que viviam no lixo ficavam sozinhas, abandonadas, sem ter para onde ir. Expostas a doenças e vermes. Conselheiros tutelares as levaram para um abrigo para que fossem cuidadas enquanto esperavam uma família que ira adotá-las e dar-lhes o carinho que nunca tiveram.

SD verbal 26:

Era uma vez uns garotos extremamente pobres que viviam à beira de um arroio poluído. Eles tinham poucas chances para se sustentar. Mas um dia dois executivos quiseram adotar as crianças. Pediram a guarda delas na justiça e conseguiram adotar a todas elas. E, assim, as crianças tiveram, finalmente, um lar.

Nas sequências discursivas verbais 25 e 26, o modo de representar os dois homens conversando são distintas das analisadas anteriormente. Em uma são os “conselheiros tutelares” que agem em favor dos garotos e na outra são “os dois executivos”. Embora a imagem dos dois executivos possa ser associada a um casal, o

texto não explicita isso, abrindo para a possibilidade de que cada um teria adotado separadamente as crianças, cada um com sua respectiva esposa.

O deslizamento de sentido entre uma representação e outra, antes tão discutido no trato da materialidade linguística, ressalta a opacidade da materialidade visual, mostrando que além da língua, a imagem também “falha”, desliza no equívoco, ou ainda, nós deslizamos no equívoco de crermos que a imagem “representa” um objeto do mundo e por isso seria transparente.

Mas, então, o que faz com que uma mesma imagem materialize diferentes discursos? Entendo que essas associações se devam à função da *memória discursiva* (Courtine, 1981) que possibilita aproximar certas formulações em termos de significância. Assim, as imagens estão presentes em uma *rede associativa* que configura *uma rede de formulações visuais*⁶³. A imagem de homens de terno é associada à imagem de executivos, a referência à adoção leva-se a considerar a presença de conselheiros tutelares. Essas imagens estão relacionadas em uma *rede de formulações visuais* que se formam em torno do tema da adoção. Estão materialmente ligadas pelos sentidos já historicizados, já inscritos na memória discursiva. E, ainda, a relação entre homens gays e adoção se dá pelo fato de não poderem ter filhos, e a adoção ser sua única possibilidade, embora tenha de ser julgada pela justiça.

Apesar das diferenças, todas as leituras direcionam para o ato da adoção como um resultado positivo. No entanto, a imagem trapaceia, faz os sentidos deslizarem como no caso de uma das leituras que denuncia o aspecto negativo dos orfanatos:

SD verbal 27:

As crianças de rua são abandonadas pelos seus pais, vivem como mendigos, comendo até lixo. Caras ricos constroem orfanatos grandes, sujos e mal cuidados. Lá crianças não são bem cuidadas. Por isso, se você não tiver filhos, adote um.

Nessa leitura das imagens, “o final feliz” da adoção não faz parte da narrativa, é projetado para uma possível ação do leitor desse texto a quem se faz apelo. A casa que antes serve de mansão para abrigar as crianças adotadas, aqui representa um orfanato “grande, sujo e mal-cuidado”. A imagem é a mesma, mas seu significado é o oposto, de “lar feliz” passa para lugar de abandono, descaso e mesmo de maus-tratos. Os homens também não são vistos como os bondosos que salvam as crianças, mas como os donos dos orfanatos onde as crianças são negligenciadas.

⁶³ Este conceito é explicitado no capítulo *O processo de leitura do livro de imagem: a leitura como resistência*.

Assim, os sujeitos-leitores assumem uma posição de autoria frente a suas leituras, deslocando sentidos, produzindo efeitos particulares. Tal particularidade diz respeito à relação entre *exterioridade* e *interioridade* (Orlandi, 1993) operada pela instância subjetiva, constituindo uma *identidade de autor* (idem)⁶⁴ que implica tanto nos processos de escrita quanto de leitura.

5.3.1 *Punctum* como ponto de ancoragem

Há alguns percursos de leitura que levam o leitor a imprimir sua singularidade no texto visual. Um dos percursos envolve a busca de elementos visuais que ancoram a interpretação da sequência de imagens. Esses elementos significantes são tratados por Jouve (2002) como *pontos de ancoragem*, e podem se fixar no texto através do *punctum*, cujo efeito é a captação do olhar do leitor a partir de uma imagem ou de uma curta sequência de imagens.

Já vimos no capítulo 4 que a leitura dos livros de imagens se desenvolve em movimentos ambivalentes em que o sujeito assume ora uma posição passiva ora ativa frente ao texto visual, essa oscilação entre atividade e passividade deve-se ao real da imagem que não sustenta uma exata representação do mundo, há sempre pontos de fuga, de deslize que não são possíveis de serem aprendidos pelo princípio de autoria e que reverberam na leitura como possibilidades. Dessa forma, todo texto, e não apenas o visual (pois se há real da imagem, há o real da língua), apresenta *espaços de certezas* e *espaços de incertezas* que jogam com o gesto interpretativo do leitor. Esses termos Jouve (ibidem, p. 66) retoma de M. Otten (1982) e os define da seguinte forma:

Os “espaços de certeza” são os pontos de ancoragem da leitura, as passagens mais explícitas de um texto, aquelas a partir das quais se entrevê o sentido global. Os “espaços de incerteza” remetem para todas as passagens obscuras ou ambíguas cujo deciframento solicita a participação do leitor (JOUVE, 2002, p. 66)

Em termos discursivos, entendo que a “certeza” se faz nas imagens do livro para as quais o leitor consegue estabelecer relações com outras imagens já vistas por meio da memória discursiva. As formulações visuais estão relacionadas em redes significativas e são lidas, interpretadas, conforme essa relação de significância. Já os

⁶⁴ É válido salientar que, de acordo com Coracini (1999), a *identidade* é uma construção discursiva, um processo jamais acabado, que não implica uma unidade ou estabilidade do sujeito.

espaços de incerteza são os pontos de fuga do texto, é o furo na imagem que representa nela mesma o real inatingível, impossível de representar.

É a associação entre a imagem do livro e as imagens já vistas e já significadas que podem “mascarar” esse real da imagem, os “espaços de incerteza”. A relação visual surge como um ponto de ancoragem do livro de imagens, amparando a interpretação das imagens em sequência.

Mas como se chega a um ponto de ancoragem? Barthes, ao lado de Compagnon (1987, p. 192), descreve de modo pessoal o percurso da leitura, mostrando que o passar das páginas do livro não indica que o texto está sendo lido, interpretado: “a leitura não se reduz a esse desfilar monótono que percorro sem me deter, sem nada me fixar”, o que fixa o olhar do leitor de imagem é mais que um ponto de ancoragem, é um ponto de corte, é uma flecha que atinge o olhar e toma o sujeito.

Essa flecha no olhar que transpassa o sujeito é o “*punctum*”⁶⁵, descoberto pelo teórico ao estudar a fotografia, em sua obra *A câmera clara*. Deleitando-se com a leitura de fotografias, Roland Barthes percebeu que não era toda a imagem, mas apenas alguns detalhes de cada fotografia que lhe chamavam a atenção. Essa captura do olhar não lhe era possível explicar, não havia motivos explícitos para sua escolha. Assim registrou sua percepção: como “esse acaso que me punge, mas também me mortifica, me fere” (Barthes. 1980, p. 46). Decidiu chamar essa captação do olhar por *punctum* que, em latim, significa: ferida, picada, marca feita com objeto pontiagudo. Logo, o *punctum* de que trata Barthes (op. cit.) é o ponto da imagem que toca o sujeito, que direciona o seu olhar. Sendo particular, é diferente para cada leitor.

O *punctum* pode servir de “ponto de ancoragem” para a leitura e direcionar o sentido para as outras imagens da sequência narrativa. As leituras do livro *Mestre Vitalino*, de André Neves, ajudam a tornar visível esse aspecto da leitura de imagens.

Ao se depararem com as imagens de pessoas andando por um cenário desértico, os sujeitos-leitores propõem diferentes interpretações para essa narrativa visual, baseados em diferentes pontos de ancoragem como se pode perceber nas SD verbais a seguir:

⁶⁵ O conceito de *punctum* atualmente foi deslocado da teoria semiótica de Barthes para a Análise de Discurso por meio dos trabalhos de Indursky (2011b) e Fernandes (2011), mas já era referenciado, mesmo que de modo implícito, em Orlandi (2008, 2012), quando esta menciona Barthes ao tratar do modo de leitura da fotografia que não é linear.

SD verbal 28:

Era uma vez uma caravana de imigrantes ilegais que queriam ir para os Estados Unidos. Nesse grupo, havia três crianças que estavam tristes por estarem no deserto.

Já que as crianças estavam precisando de diversão, um grupo de mexicanos decidiram alegrá-las. No começo, elas ficaram inseguras de ir dançar, pular e cantar com eles. Então, chegou um homem vestido de touro, elas o adoraram e foram brincar. Depois o grupo foi embora e as crianças se despediram deles, abanando dando tchau.

A caravana conseguiu atravessar a fronteira e logo que chegaram lá, as crianças foram comprar bonecos de músicos mexicanos.

SD verbal 29:

Era uma vez três irmãos que estavam inventando uma historinha com seus bonequinhos. A historinha começava assim: Num belo dia muito ensolarado, havia uma menina sentada no seu cavalo, sem rumo com sua família.

De repente aparece um homem e em seguida mais dois homens, cada um com um instrumento diferente. E junto com esses homens surgiu um boi de mentirinha e eles começaram a animar as crianças da família sem rumo com músicas e danças.

Esses homens estavam tocando e cantando músicas que as crianças nem conheciam, mesmo assim elas se divertiram e até brincaram de cirandinha com o boi.

Como já estava ficando tarde, os homens foram embora e as crianças, como estavam sem rumo e sem muitas opções de onde ir, ficaram por lá sentadas em um muro esperando o pôr-do-sol.

Ambas as leituras se distanciam daquela que é divulgada como sendo a sinopse do livro (SD verbal 30):

SD verbal 30:

'Mestre Vitalino' faz parte da coleção nordestinamente, que apresenta narrativas visuais sobre temáticas do Nordeste brasileiro. Esta obra é uma homenagem ao ceramista pernambucano que se tornou conhecido por suas figuras humanas em barro.

(texto retirado do site da Livraria Cultura).

Como é possível a narrativa sobre um personagem da cultura nordestina dar margem para leituras tão diferentes? Isso ocorre porque os leitores se fixam em imagens diferentes para traçar seu fio narrativo. O leitor da SD verbal 28 apresenta como o *punctum* de sua leitura a imagem 74.

SD visual 27:

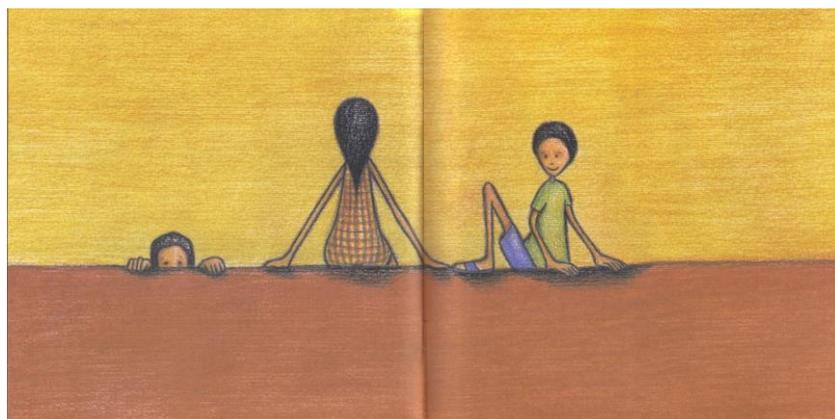


Imagem 74: Páginas 20 e 21 do livro *Mestre Vitalino*, de André Neves, Editora Paulinas.



Imagem 75: fronteira entre os Estados Unidos e o México.

A imagem das crianças atravessando o que parece ser um muro leva o sujeito da imagem 74 a imaginar a travessia da fronteira entre México e Estados Unidos, que é delimitada por um muro (imagem 75). Essa relação visual dá sentido ao fato de estarem andando pelo deserto: trata-se de imigrantes cujo objetivo seria ingressar ilegalmente em um país. Faz ressoar na “memória do visível” a fronteira murada entre México e EUA, de acordo com a SD visual 27.

Essa hipótese de interpretação é reforçada pela imagem dos músicos que, na memória visual do leitor, remete aos mariates mexicanos devido aos chapéus de abas largas:

SD visual 28:

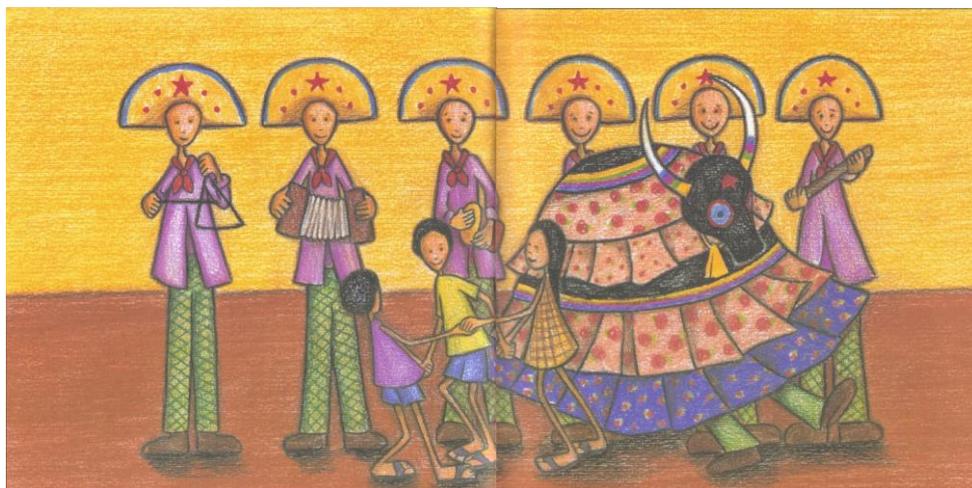


Imagem 76: Páginas 16 e 17 do livro *Mestre Vitalino*, de André Neves, Editora Paulinas.

A rede de formulações visuais sobre o uso do território mexicano para o acesso ilegal nos estados Unidos é constituída por imagens veiculadas pela mídia como em documentários, reportagens e novelas que reforçam esse imaginário sobre a ilegalidade e a tentativa desesperada dos povos de países subdesenvolvidos em fugir das más condições financeiras trabalhando em um país desenvolvido. Portanto, a imagem de pessoas andando pelo deserto com músicos que usam chapéu e sua travessia por um muro, remete, no imaginário de tal sujeito, a uma *rede de formulações visuais* que remontam a saga dos imigrantes ilegais.

Embora não haja aproximação entre o efeito de sentido esperado pelo autor e o efeito de sentido produzido no momento da leitura, as hipóteses interpretativas levantadas pelo leitor contemplam toda a sequência de imagens, estabelecendo, assim, o efeito de um fio narrativo forjado a partir de um gesto interpretativo singular.

Já o *punctum* que direciona a leitura no segundo texto se fixa em outra imagem da obra (SD visual 29).

SD visual 29:

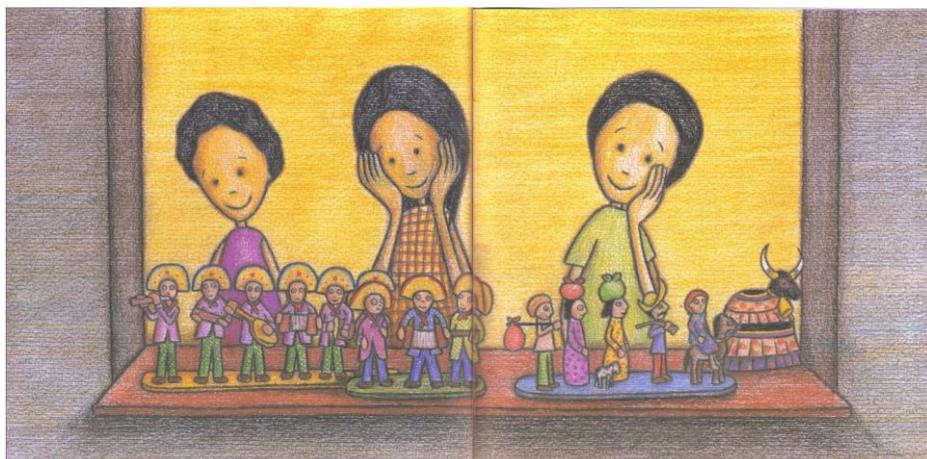


Imagem 77: Páginas 22 e 23 do livro *Mestre Vitalino*, de André Neves, Editora Paulinas.

A imagem das crianças admirando os bonecos de barro é que “pega o olhar” do segundo leitor e direciona todo o gesto interpretativo como um ponto de ancoragem. Nesta leitura, a obra do ceramista Mestre Vitalino se torna brinquedos que dão vida a personagens numa história inventada por crianças. Essa interpretação da imagem dos bonecos, que, na sinopse do livro, seriam os retirantes nordestinos, aqui é vista como pessoas quaisquer andando sem rumo pelo deserto. Essa interpretação vaga é possível, pois dentro do imaginário das crianças que inventam a história com os bonecos, isso pode ser verossímil.

Não apresento o texto da sinopse do livro com o objetivo de trazer a leitura “verdadeira” da obra, como se fosse possível estabelecer certo ou errado no âmbito da interpretação, mas como mais uma das possibilidades de leitura para esse livro. Quer se apresente mais próxima à leitura proposta pelo autor do livro, não se invalida as outras possibilidades, pois todas preenchem os “espaços de incerteza” e constroem um fio narrativo para a sequência de imagens do livro, constituindo gestos interpretativos consistentes.

Dessa forma, opera a leitura de imagens a partir de um *punctum* que se interpõe como a âncora da interpretação global do texto e singulariza a leitura da obra, fazendo com que o leitor imprima sua subjetividade no texto, inscreva-se nele.

5.3.2 *Punctum* gerando pontos cegos

Além de favorecer a produção do efeito de unidade, produzindo pontos de ancoragem, o *punctum* pode ainda direcionar o olhar do leitor de tal modo que bloqueie sua visão a outros significantes visuais. Saliento que esse bloqueio não é visto, na perspectiva da AD, como sendo de ordem cognitiva, mas ideológica e inconsciente, pois observo que a falta de linearidade no processo de leitura de imagens privilegia os pontos de fuga da materialidade visual.

Essa especificidade da leitura da imagem pode ser entendida a partir de uma leitura feita da narrativa visual de Rui de Oliveira que conta por imagens o clássico *A Bela e a Fera*. Segundo certo sujeito-leitor, a narrativa de *A Bela e a Fera* conta a história de um senhor jogador de cartas que, ao escapar da sanção por suas dívidas de jogo, é perseguido por um monstro. O fato nos faz perseguir a especificidade da leitura e interpretação da imagem que é capaz de deixar à deriva do olhar alguns elementos igualmente significativos.

Ao analisar como uma mesma sequência de imagens é interpretada de modos distintos por diferentes leitores, percebo que essa distinção se faz presente por meio da relação entre sujeito-leitor e a obra imagética que é mediada por certa formação discursiva. Ao analisar as imagens do conto visual buscando os pontos de ancoragem, pode-se entender que, para cada leitor da imagem 78, o ponto que atrai o olhar poderia ser outro: a moça servindo as madames, a mulher que toca viola com olhar tristonho, a mulher que se admira no espelho logo atrás, aquela que sentada no sofá põe a mão no rosto - talvez estivesse pensando no homem cujo retrato aparece sobre a mesinha à sua frente, entre outras possibilidades.

SD visual 30:

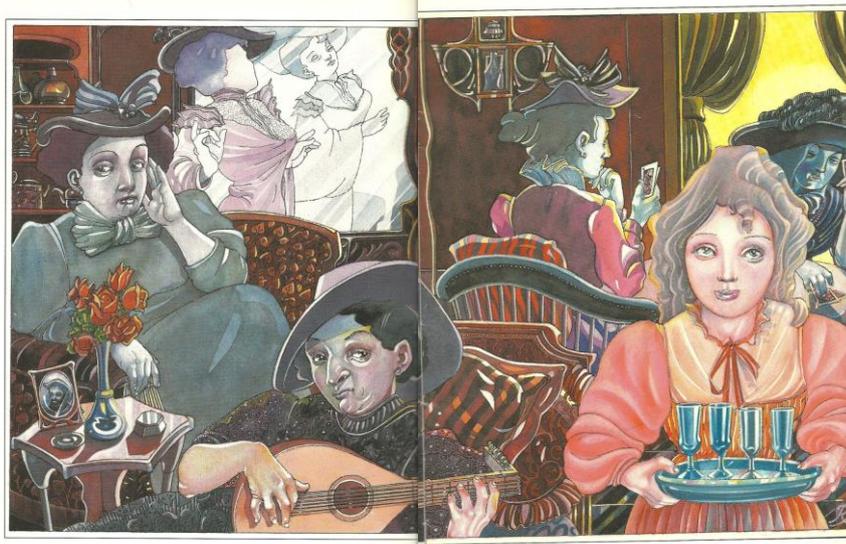


Imagem 78: Páginas 6 e 7 do livro a Bela e a Fera, de Rui de Oliveira, Editora FTD.

No entanto, nota-se que o detalhe capturador do olhar-leitor o qual menciono mais acima é a imagem das duas mulheres jogando cartas, no canto superior direito da página. A representação que segue nas páginas posteriores de um senhor já idoso, que representaria o pai da Bela, é relacionada a essa ação de jogar cartas vista na página anterior.

A imagem do jogo de cartas “pega” o leitor, envolve-o de certo modo ao ponto de direcionar toda a narrativa como em um processo metonímico em que as partes significam pelo todo. O *punctum*, nesta leitura, “fere” o olhar do leitor, fazendo furo na imagem, recortando-a e eliminando o resto do campo de visão. O romance entre a fera e a donzela é ignorado pelo seu olhar. A esse “bloqueio” da visão, Barthes (1980) chama de “ponto cego” da imagem, aquilo que é ignorado pelo olhar, passa despercebido, “é o olhar que faz economia da visão” nas palavras do autor (ibidem, p. 167).

O leitor não “vê”, embora percorra com o olhar pelas imagens que materializam a relação entre a donzela e o monstro, mas estas são ignoradas pelo olhar, não faz parte da sua leitura. O leitor revela não se identificar com a temática amorosa, o que torna dispensável a sua menção na leitura da obra. Mesmo o título sugerindo a presença de uma “bela”, a falta de identificação com esse tema amoroso o leva a produzir esse ponto cego nas imagens que compõem a narrativa visual do conto clássico.

Na perspectiva discursiva, Souza (2001, p. 74) explica que: “Do ponto de vista ideológico, a interpretação da forma material da imagem pode se dar a partir da ausência (silenciamento) de elementos próprios da imagem dando lugar aos

apagamentos de natureza ideológica”. Sendo um garoto, esse leitor interpreta do lugar social que é construído histórica e socialmente para os sujeitos do gênero masculino. A matriz de sentidos que cria o universo discursivo das histórias infantis feitas para meninos não apresenta como mote romances e casamentos, mas batalhas, aventuras e diversão. Contos clássicos como o do marujo *Simbad*, *As viagens de Guliver* e *Ali e os 40 ladrões* é que frequentemente configuram nesse universo projetado para o público infantil masculino ao lado dos desenhos animados de ação, cuja relação interpessoal mais física se dá entre o herói e o vilão, geralmente, monstros que devem ser atacados e destruídos. Os sentidos de valentia, astúcia e de força são uma forma de manter a masculinidade do homem em formação.

Portanto, a não-identificação com o tema amoroso, leva o sujeito-leitor a um apagamento da imagem da Bela na narrativa visual, sendo este apagamento ou silenciamento de ordem ideológica e inconsciente. A esse apagamento visual estou designando por formação de pontos cegos como efeitos do processo mesmo de interpelação do sujeito.

Em algumas leituras da obra visual *Cena de Rua*, também foi detectada a formação de ponto cego, sobretudo, com relação a enunciados visuais que mostram o garoto de rua em atitude ilícita (SD visual 31).

SD visual 31:

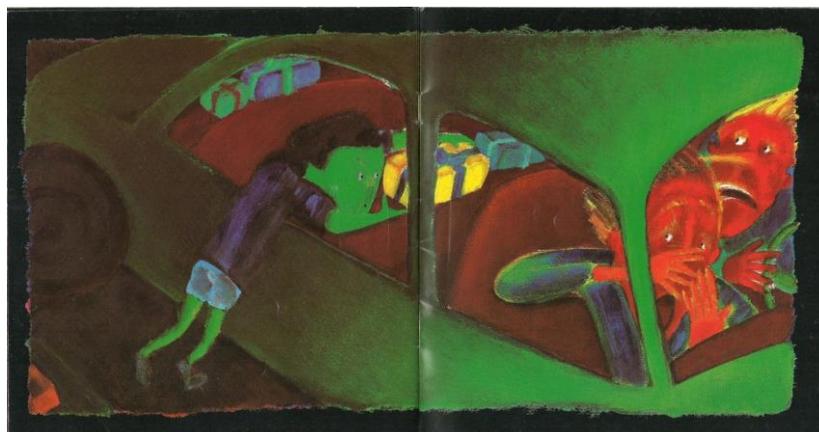


Imagem 79: Páginas 20 e 21 do livro *Cena de Rua*, de Angela Lago, Editora RHJ.

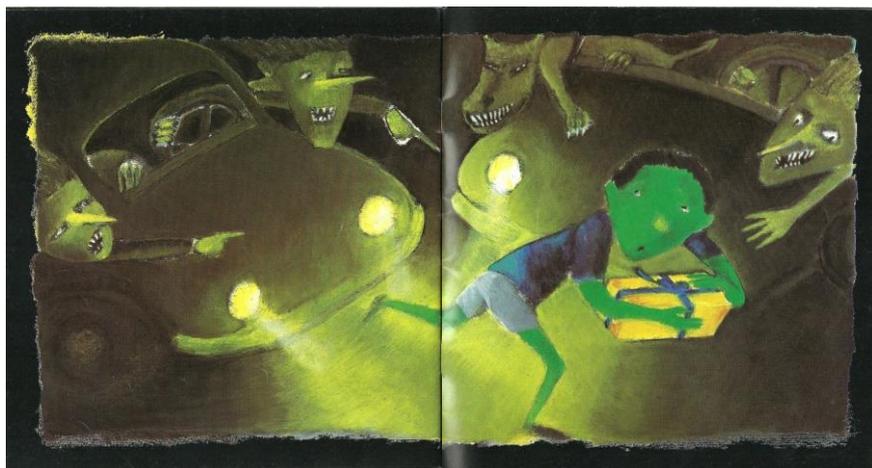


Imagem 80: Páginas 22 e 23 do livro *Cena de Rua*, de Angela Lago, Editora RHJ.

A sequência de imagens acima torna visível o ato de roubo cometido pelo garoto que assusta o motorista e seu carona ao retirar sem consentimento um pacote de um dos automóveis que aguardavam no semáforo. Logo após o roubo, o garoto é apontado e censurado pelas pessoas ao seu redor, representando visualmente a condenação social do ato cometido. No entanto, as dificuldades pelas quais o menino passa durante a narrativa visual e seu afeto com o cão de rua, ocasionou, em algumas leituras, o apagamento desse ato ilícito. A imagem do menino dividindo (SD visual 30) com o cão de rua o seu alimento parece ser o ponto que pega o olhar do leitor e não lhe permite ver o ato de roubo.

SD visual 32:

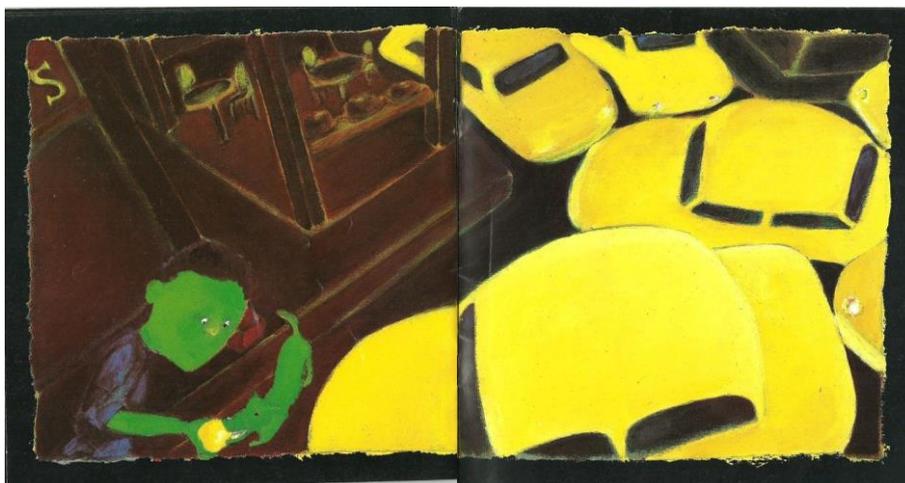


Imagem 81: Páginas 18 e 19 do livro *Cena de Rua*, de Angela Lago, Editora RHJ.

No imaginário social sobre a estrutura narrativa, os “mocinhos” e os “bandidos” apresentam papéis bem distintos. O “mocinho” é o protagonista que sofre todas as injustiças para que, no final da narrativa, seja recompensado pelo seu sofrimento. A

formação discursiva que estabelece esses papéis de “mocinho” e “bandido” na estrutura narrativa não permite que o protagonista prejudique alguém. Dessa forma, o menino estando em uma posição de inferioridade e, sendo tão bondoso com o cão ao repartir seu escasso alimento, não lhe é admissível roubar, por isso a SD visual 29 não é visível aos olhos de alguns leitores. O ponto cego se dá precisamente nesta imagem do roubo, como se lê na SD verbal 31:

SD verbal 31:

Os meninos de rua são maltratados pela sociedade. Há um menino que trabalha no sinal vendendo doces. Quando fecha o sinal, ele vai até os carros para oferecer seus doces e é maltratado pelas pessoas. Ninguém quer saber dele. As pessoas carregam seus cães nos carros e eles latem para o garoto que fica muito assustado. Ele se sente mais inferior que os animais de estimação. Às vezes, até roubam dele. Cansado de sofrer preconceito, ele senta-se na calçada e com fome se alimenta de seus doces e ainda divide com um cão de rua. Ele gosta dos cães de rua, pois, como ele, estão abandonados. Mas o garoto não desiste nunca e volta a vender seus doces, pois precisa sobreviver.

Sendo assim, nota-se que, durante a interpretação de uma obra visual, o *punctum* pode funcionar tanto como o ponto de ancoragem da narrativa visual, quanto como formador de pontos cegos, fazendo com que o leitor, para não perder o efeito de unidade durante o processo de leitura, exclua os elementos visuais que não convergem para o direcionamento de sentido indicado pelo recorte visual.

Saliento ainda que esse recorte visual se faz por meio da constituição ideológica do sujeito-leitor, de modo que a ideologia mostra ao sujeito *o que pode e deve ser visto*, omitindo *o que não pode e não deve ser visto*. Eis mais uma forma de atuação da formação discursiva, interditando os olhares, e assim, o acesso aos sentidos.

6 A representação visual pela similitude e pelo simulacro

Ao se analisar o efeito narrativo em um livro composto somente por imagens, e, sobretudo, por imagens de revistas como foi o caso da maioria dos textos produzidos em sala de aula, percebi que um dos recursos autorais mais empregados na composição da textualidade visual era a produção de simulacros que permitia dar a ver uma mesma posição de sujeito a partir de diferentes imagens. Esse efeito de “parece ser” desloca a própria noção de representação que é tradicionalmente vista como cópia, imitação.

A origem da construção do sentido de representação está na definição aristotélica de *mimèsis*, que indica imitação ou representação da natureza. Na *Poética* de Aristóteles, a *mimèsis* era um efeito de sentido desenvolvido na arte para representar/imitar o real, as ações humanas. Visão esta criticada por Platão (2004), na obra *A República*, já que para ele toda a criação era vista como uma cópia falsa da realidade, uma imitação incapaz de representar de modo fiel ou completo a ideia do objeto. E ainda, acusava os poetas de subversão por ser uma “influência nefasta sobre a educação dos guardiões” (COMPAGNON, 2001, p.98). Esse desprezo de Platão pela imagem (como figura) expõe a incompletude de sua materialidade, que, assim como a língua, não há como representar a realidade na sua completa exatidão, trata-se do real da linguagem que é apenas capturado de forma imaginária pelo simbólico.

Já a literatura partiu em direção oposta à da filosofia platônica ao desfazer a equivalência entre mundo e texto. Antoine Compagnon (ibidem), em sua obra *O demônio da teoria*, discute as relações entre a arte literária e a representação do mundo, afirmando que a noção de *mimèsis* enquanto imitação funcionou como o modo de representação soberano na arte em geral até a fundação da Teoria Literária, após esta fez sucumbir a correlação entre mundo e criação literária. Um acontecimento discursivo nos domínios do campo literário coloca a criação, e não mais a imitação da realidade, como a essência da representação pela letra. Na arte com a palavra, é o trabalho sobre a língua que conta, o referente não existe fora da linguagem, ele é fruto da interpretação. “O mundo sempre é já interpretado, pois a relação linguística primária ocorreu entre representações, não entre a palavra e a coisa, nem entre o texto e o mundo”, diz Compagnon (op. cit., p. 99).

Também com relação às Artes visuais, a imagem deteve um importante papel enquanto mantenedora da “memória visual coletiva” (OLIVEIRA, 2008a). No seu

aspecto realista, as artes registraram várias imagens em pinturas e esculturas que povoam nosso arquivo visual. Um pintor de fato teria, primeiro, de aprender as técnicas que lhe possibilitassem uma maior precisão do registro das imagens, é o que os trabalhos de introdução à perspectiva de Brunelleschi, Dürer e Alberti ensinam: “faz o quadro aparecer como um espelho da realidade, como duplo o espaço no qual se situa o espectador” (VANIÉR, 2005, p. 46). Nas artes clássicas, o belo era visto como o preciso, o traço exato que levava à perfeição da cópia. Assim, forja-se o conceito de figuratividade que diz respeito “à imagem figurativa aquela que procura ‘imitar’ a realidade tal qual ela é, a imagem perseguida pela arte clássica” (NECKEL, 2010, p. 63).

Em “*Olho interminável*”, Aumont, ao abordar o Impressionismo, revela a preocupação dos artistas na fixação do real e a impossibilidade disso ser feito:

O impressionismo é, talvez, de fato, a última tentativa de conjugar, *em igualdade*, na representação, uma certa fidelidade visual ao real da inscrição de um sentido. [...] Que preço tem a fixação do instante tal e qual, a revelação do mundo “tal e qual”? E que preço o controle e a interpretação? Toda a representação no século XIX hesita sobre a resposta. O instante é precioso por não ser passível de repetição e de imitação, pelo fato de encarnar o mistério do tempo. Fixar o instante é, forçosamente, sonhar em aumentar, em um ponto crucial, seu controle sobre o real. (AUMONT, 2004, p. 92)

Essa função da imagem figurativa enfraqueceu com a invenção da máquina fotográfica e, ainda, mais adiante com a da filmadora. Neckel (*ibidem*) explica que a figuratividade impera até a modernidade quando os movimentos abstratos, cubistas ou surrealistas deslocaram o olhar confortável do espectador, para algo “incômodo”, estranho à visão. O artista encontrava campo livre para criar seu próprio mundo, construir imagens, e não apenas copiá-las. A arte altera sua função, como observa Gombrich (1993), passa a deliberar pelo paradigma da “arte pela arte”, sempre à procura do belo, no entanto, com um conceito revisitado. O belo não é mais apenas aquele da cópia perfeita, mas o que provoca emoções, podendo até confundir-se com o grotesco. O que causa horror, estranhamento, também é perseguido pelos artistas visuais, sobretudo da vanguarda dadaísta e surrealista. A imagem perseguida, como observa Rivera (2005), é aquela imagem do inconsciente, a imagem perdida nos confins da mente, lugar de criação.

A originalidade é que passa a ser o desejo do artista visual mais que a imitação do mundo, visto que é pelo efeito de originalidade e autenticidade que o produtor de

imagem atinge o patamar da autoria. Isso se observa no próprio discurso artístico por meio da citação de Hauser (1978, p. 440): “Na arte visual, a imitação da impressão óptica nem sempre é o princípio dominante da representação; muitas vezes, a imagem conceptual é o modo particular do artista ver o mundo, seu discurso”. Assim, observa-se que tanto a literatura quanto as artes visuais são práticas discursivas que criam e modificam o imaginário, reformulam o já dito, promovendo o discurso em seu curso.

Já com relação à imagem enquanto objeto de estudo, a representação imitativa se torna permanente no pensamento ocidental, como se percebe nos estudos semióticos, onde a imagem é vista pela ótica da semelhança direta com o objeto do mundo. De acordo com Joly (2006), uma das aprendizagens que se deve ter na produção e na leitura de imagens é a capacidade de estabelecer e reconhecer a semelhança entre os objetos reais e suas representações.

Na AD, tanto a palavra quanto a imagem são modos de significar e fazem a mediação entre o homem e o mundo, e, assim como na literatura e nas artes visuais, essa relação não é direta, ela se dá por meio de processos discursivos. Dessa forma, a representação em AD se opõe ao mimetismo e ao espelhamento entre mundo e figura, como se fosse possível copiar a face natural dos objetos sem que houvesse a impressão de um olhar particular. Dessa forma, a representação pela imagem, seja fotográfica ou plástica, é sempre uma construção discursiva, pois, assim como, na linguagem verbal, onde o real é o impossível de dizer tudo (GADET; PÊCHEUX, 2000), na imagem, também, o real é o impossível, é o impossível de se representar tudo por completo e na sua exatidão. É como nos diz Lacan, o real só é apreendido, imaginariamente, pelo simbólico, é o sentido que reveste a imagem de representação, isso já é uma simulação.

Nessa perspectiva, a representação no livro de imagens passa, inevitavelmente, pela relação entre *semelhança* e *similitude* tal qual proposta por Foucault (1973). Esse autor (ibidem) distingue a semelhança da similitude por esta agregar as cópias de Platão, ou seja, corresponder à exatidão, à imitação do igual. Já a similitude, para ele, produz o *simulacro*, que, na ótica platônica, é uma cópia falsa, desviante, uma agressão, um “fantasma” como relata Deleuze (1998). Em síntese:

Semelhança	Cópia	Similitude	Simulacro
Modo de representação do real pela imitação; Produz a cópia.	Produto da semelhança; É valorizada no platonismo.	Modo de representação do real pela dessemelhança; Produz o simulacro.	Efeito de semelhança forjado na representação por similitude; É rejeitado pelo platonismo como sendo uma falsa cópia.

Ao contrário da visão negativa que o platonismo dá ao simulacro, Deleuze (ibidem) vai inocentá-lo, afirmando que o simulacro diz respeito às imagens que, pela repetição, acabam se tornando cópias. Essa perspectiva vai em direção ao que propõe Foucault (1973, p.60): “a semelhança serve à representação, que reina sobre ela; a similitude serve à repetição, que corre atrás dela”. Assim, como a repetição faz discurso (COURTINE; MARANDIN, 1981), produzindo imaginário, ela atua na produção de correspondências, criando uma referência que não é exata, mas que, pela reiteração, se torna uma cópia, isto é, um simulacro que gera o efeito de igual, trata-se do “não-representável no representado” de que menciona Leandro-Ferreira (2008, p. 24). É o que se pode ver a partir do conjunto de imagens abaixo (SD visual 33):

SD visual 33:

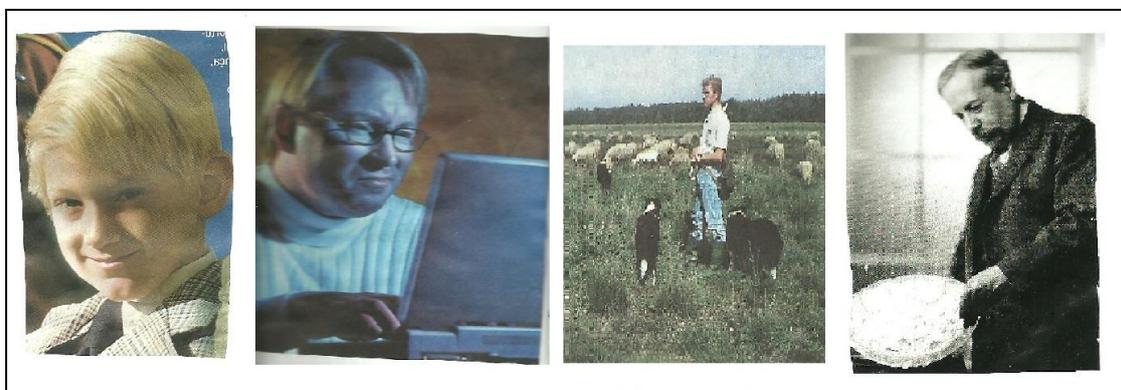


Imagem 82: imagens do texto visual *O Pensador*.

As imagens acima dos três sujeitos representam, em um livro feito de imagens recortadas de revistas, uma única posição de sujeito. A representação do menino loiro é retomada na imagem do homem adulto, também loiro de pele clara e cabelos lisos, já o idoso na fotografia em preto e branco serve como simulacro da imagem do mesmo referente. A produção desse efeito de representação do mesmo referente se faz por meio da reiteração da imagem da personagem masculina durante a sequência temporal da narrativa como se pode ver na SD visual 34:

SD visual 34:

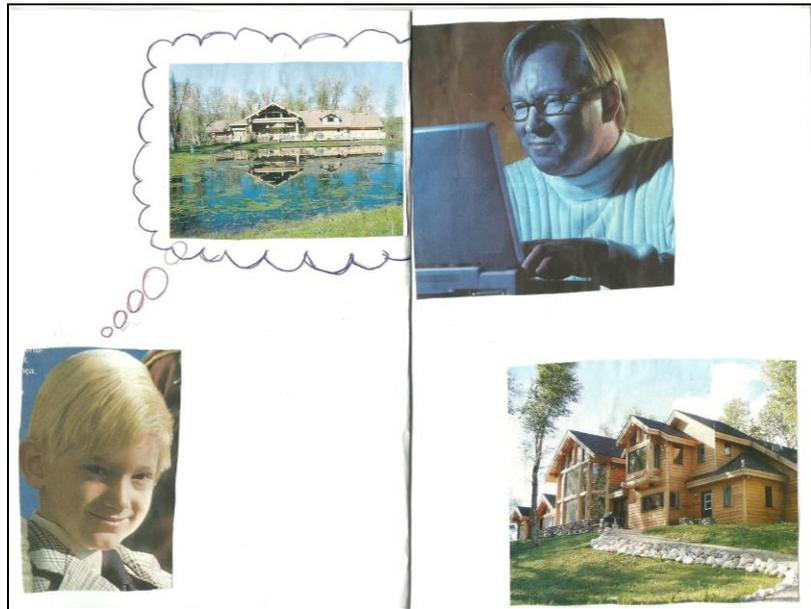


Imagem 83: Páginas 01 e 02 do texto *O Pensador*.



Imagem 84: Páginas 03 e 04 de *O Pensador*.

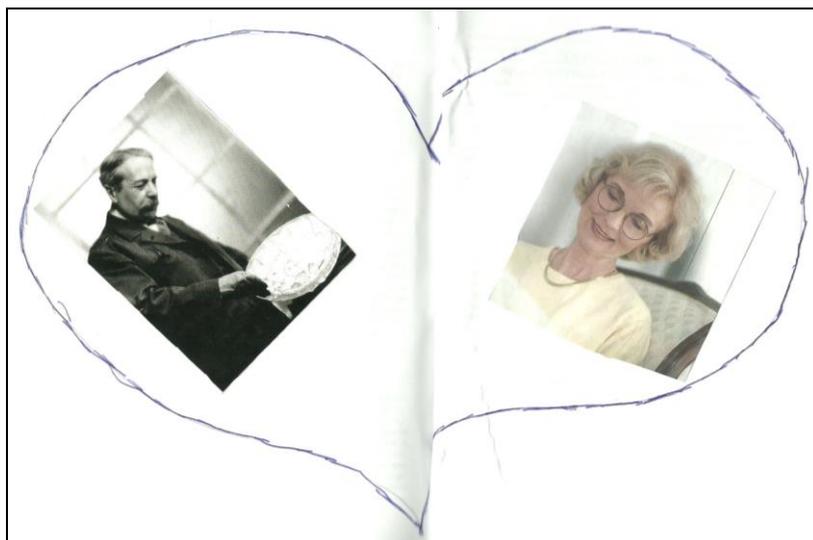


Imagem 85: Página 05 de *O Pensador*.

Ao percorrer as imagens do texto, percebemos haver a recorrência de uma única figura masculina até encontrarmos outra representação de sujeito, esta feminina. Através de um recurso imagético, há a representação do pensamento do menino loiro, mostrando qual seria seu objeto de desejo. As imagens que seguem do homem loiro usando um computador e a imagem da casa, semelhante à primeira, nos leva a crer que este conseguira concretizar um dos seus sonhos. A representação de outro homem, também de cabelos claros, no campo, com animais ao redor e outras imagens de paisagens, induz a interpretação de que o rapaz obteve sucesso nos negócios até que conhece uma moça, apaixonou-se e com ela vive até a velhice, como sugere a última página com a imagem de dois idosos enlaçados por um coração.

O título “O Pensador” já remete a uma personagem masculina, mas é a reiteração dessa imagem no texto que a faz representar a posição desse sujeito pensador. Portanto, o processo de representação, neste tipo de texto, depende da reiteração para se instituir, produzindo, assim, um efeito narrativo. É só estabelecendo um único lugar de sujeito para todas as representações masculinas que se pode atribuir as ações a uma personagem principal.

Foucault (1973, p.82), ao considerar o que diz Magritte, que “só ao pensamento é dado ser semelhante”, logo conclui que “as coisas não possuem entre si semelhanças, elas têm ou não similitudes”. Dessa forma, a similitude se torna constitutiva da imagem como característica de sua incompletude e não uma subversão da cópia como diria Platão. A similitude é, portanto, o modo de representação, ou ainda, de discursivização do real por meio do significante visual.

Mas a representação por similitude só se efetiva na leitura do texto. O que vale a produção de simulacros se estes não forem reconhecíveis? Revendo as leituras feitas desse texto, percebi que, em quase todas as leituras coletadas, a imagem do garoto loiro é associada às demais representações masculinas, o que significa que há uma “aceitação” da proposta de simulacro efetuada pela função-autor, o que remete à concepção de *pretendente* indicada por Deleuze (2000, p. 260). Para o filósofo, os pretendentes são sentidos que devem ser julgados: “o que deve ser fundado, com efeito, é sempre uma pretensão. É o pretendente que faz apelo a um fundamento e cuja pretensão se acha bem fundada ou mal fundada, não fundada” (ibidem).

Entendo que, para Deleuze (ibidem), o pretendente é sempre uma “pretensão” de interpretação que passa pelo julgamento do leitor para que este avalie como “fundada” ou não, isto é, uma interpretação válida ou não para aquela leitura. Em termos discursivos, o pretendente materializa por meio de elementos visuais ou verbais *o gesto interpretativo do autor* inscrito no texto que pode ou não ser compartilhado com o leitor. Segundo Orlandi (1996), se há a coincidência entre a “pretensão” interpretativa do autor e o gesto interpretativo do leitor, gera-se o *efeito-leitor*, aquele que segue o curso do direcionamento de sentidos inscritos no texto pela função-autor. No entanto, a própria autora (ibidem) afirma que essa identificação entre os dois gestos interpretativos nem sempre ocorre, mesmo porque os sentidos sempre podem ser outros como postula Pêcheux (1990).

O pretendente é, assim, *um apelo interpretativo*, uma chamada para direcionar os sentidos do texto, constituindo a unidade “pretendida” (inscrita) no ato da escrita pela função-autor. Esse apelo nem sempre encontra “aceitação” por parte do leitor, já que este possui suas próprias histórias de leitura, e aciona, conforme sua constituição ideológica, a *memória discursiva* (COURTINE, 1981), aquela que faz circular os dizeres já ditos anteriormente, ou no caso da leitura de imagem, aciona as imagens já vistas antes, em outro lugar, em outro momento, produzindo associações significantes necessárias à leitura do texto e ao estabelecimento de uma narrativa.

Essa memória que reúne imagens já vistas forma uma *rede de formulações* (COURTINE, 1981, 1982) de natureza visual que ressoa dentro de uma formação discursiva. Um menino que pensa em uma casa, dentro de uma formação discursiva capitalista, deseja possuir aquele imóvel, e apenas com seu trabalho é que pode consegui-lo. Da mesma forma, uma mulher bonita que conhece um homem bem sucedido financeiramente casa-se com ele e mantém o relacionamento até à velhice,

pois a manutenção do relacionamento, na lógica do capital, também é uma forma de estabilidade financeira. Essa seria a interpretação feita relacionando as imagens de casa de campo a de produtividade e a da mulher bonita dentro da formação discursiva capitalista.

No caso do livro de imagens, essa rede de formulações visuais corresponde, a meu ver, à *rede de similitudes* de que trata Foucault (1973), visto que o discurso formulado por imagens não se faz pela semelhança, como vimos, mas pela similitude entre o mundo e sua representação mediada pelo significante visual. Essa rede de similitudes, ou de formulações visuais, está sempre “aberta para todos os outros elementos similares [...] que, uma vez tomados nessa rede, teriam lugar e função de simulacro” (idem, p.65).

Ao representar o lugar possível do simulacro, o pretendente produzido pela autoria seria o “faz de conta” do texto visual, ou seja, o autor produz um efeito de “faz de conta” que o menino loiro é este homem de óculos já adulto, “faz de conta” que o homem de óculos é este mesmo homem que está de pé no campo com os animais, e assim por diante. O efeito “faz de conta” nada mais é do que o desdobramento do imaginário no simbólico.

O leitor, para estabelecer o efeito narrativo em sua leitura, busca o pretendente produzido no texto como em um ato de compreensão, aceitando, então, esse “faz de conta” em nome da produção de sentidos. Entendo que essa relação, mesmo que inconsciente, condiz com a ideia de *pacto* elaborada por Eco (1979) para explicar de que modo os sentidos atribuídos pelos autores são assumidos pelos seus leitores. Só se pode identificar a mesma personagem na leitura de *O Pensador*, porque autor e leitor compactuam a mesma similitude entre as imagens, ou ainda, estão inseridos em uma mesma formação discursiva que possibilita a produção de um efeito-leitor.

Nessa perspectiva, para que se reconheça a mesma personagem na sequência de um texto elaborado por colagem de imagens recortadas, é preciso forjar uma aproximação, um simulacro, entre as imagens em sequência, por exemplo, uma personagem morena de cabelos longos e lisos pode ser recuperada na imagem de outra moça com as características similares, caso contrário não haverá a produção do efeito narrativo. A importância desse recurso autoral fica evidente no texto *Beleza das mulheres*, constituído por imagens retiradas de revistas e são coladas uma em cada página, constituindo a sequência de imagens a seguir:

SD visual 35:



Imagem 86: Imagens do texto visual *Beleza das mulheres*.

Conforme o registro da leitura desse texto pelo seu produtor, percebemos que a função-autor seleciona imagens que contenham fotografias de mulheres famosas para questionar a valorização da beleza física que é colocada acima do que chama de “caráter” e “beleza de dentro”, como se lê na SD verbal 32:

SD verbal 32:

A beleza não é fundamental para se conseguir alguma coisa. O que importa mesmo é a gente lutar para conseguir o que a gente quer. Então, não dê importância para alguém que te coloca apelido ou te chama de feio, o que importa é o seu caráter e não a beleza. É só a gente lutar que a gente consegue o que quer. Na vida, é preciso ter esperança, porque ninguém vai te levantar. E eu entendo também que não importa a feiura de fora, mas sim a beleza de dentro.

O texto visual e este verbal que revela sua interpretação foram produzidos por um sujeito identificado com a causa feminista que rejeita a valorização da mulher por sua aparência física. Os apelidos e insultos que são ouvidos na escola talvez sejam os motivos dessa desidentificação com o discurso que valoriza a beleza.

Esse livro de imagens é, então, uma reação contra o discurso publicitário que promove a beleza da mulher para provocar a necessidade de compra de roupas, produtos de beleza, maquiagem, entre outros. Tudo isso incute o discurso de que o valor da mulher está em sua beleza, e por isso esta deve estar sempre “linda”, retomando a publicidade de uma linha de perfumes da empresa *O boticário*: “onde quer que você chegue, chegue linda”. Nesse *slogan* publicitário, percebemos o discurso oposto ao materializado no texto produzido pela estudante que defende a conquista feminina pelo seu esforço, não importando a beleza física.

No entanto, pelo modo de disposição das imagens nas páginas do livro, o direcionamento de sentido fica comprometido, dificultando a efetivação do “pacto” entre função-autor e leitor. Os leitores que entraram em contato com esse texto na época da pesquisa buscavam estabelecer a unidade de sentido por meio do efeito narrativo,

mas não encontraram os “pretendentes” necessários nas imagens para a produção desse efeito. As imagens utilizadas são estáticas. As mulheres somente parecem posar para fotografias. Mesmo quando se têm a impressão de estarem praticando uma ação, como no caso da cantora Madona que parece estar se apresentando em um show, a imagem é recortada de modo que não se possa ver nada além do seu rosto. Dessa forma, não há representação de ações no texto que permita construir uma narrativa, também não há como aproximar as imagens na produção de um simulacro, visto que as imagens das mulheres destoam completamente umas das outras em suas características físicas. A partir das condições de produção da escrita, as leituras desse texto imagético acabaram produzindo apenas um efeito descritivo das imagens, como vemos na interpretação materializada na SD verbal 33.

SD verbal 33:

“Mulheres famosas posam para revistas, porque são celebridades e muito bonitas. Aí as revistas as convidam para mostrarem sua beleza, como a Camila Pitanga, a Fernanda Lima, a Xuxa, a Madona, a Bárbara Paz etc. Essas mulheres têm muito dinheiro e podem fazer cirurgias visuais e lipoaspiração para melhorar a aparência do rosto e do corpo.”

Por falta de maiores elementos significativos, as referências utilizadas na leitura do texto se reduzem ao fato das imagens serem retiradas de revistas e trazerem imagens de mulheres magras, bonitas e famosas. Não é feita uma crítica aos padrões de beleza como no gesto de interpretação da escrita, pois a função-autor não se preocupou em estabelecer espaços de interpretações por meio de pretendentes.

Sendo assim, entendo que é um recurso autoral na escrita por imagens a produção de simulacros por meio dos “pretendentes” (gesto interpretativo inscrito no texto) que passam pelo filtro de uma *memória discursiva* cuja função é selecionar as imagens compatíveis, aceitáveis, para que se possa estabelecer o efeito narrativo.

Esse recurso, entretanto, não é apenas um mecanismo visual utilizado pela função-autor, mas também advém da função-leitor que, em sua ânsia pela interpretação, deixa entrever o simulacro como recurso de produção de sentidos. Essas considerações elaborei com base na análise do processo de leitura da obra visual *O Vento*, de Rui de Oliveira.

Embora a opacidade das imagens do livro possa fazer com que os alunos produzam poemas sobre a obra ao invés de narrativas, não impediu que surgisse algum texto com efeito narrativo. Uma das leituras conseguiu relacionar todas as imagens

produzindo um efeito narrativo, criando uma única posição-sujeito para todas as representações masculinas.

SD visual 36:

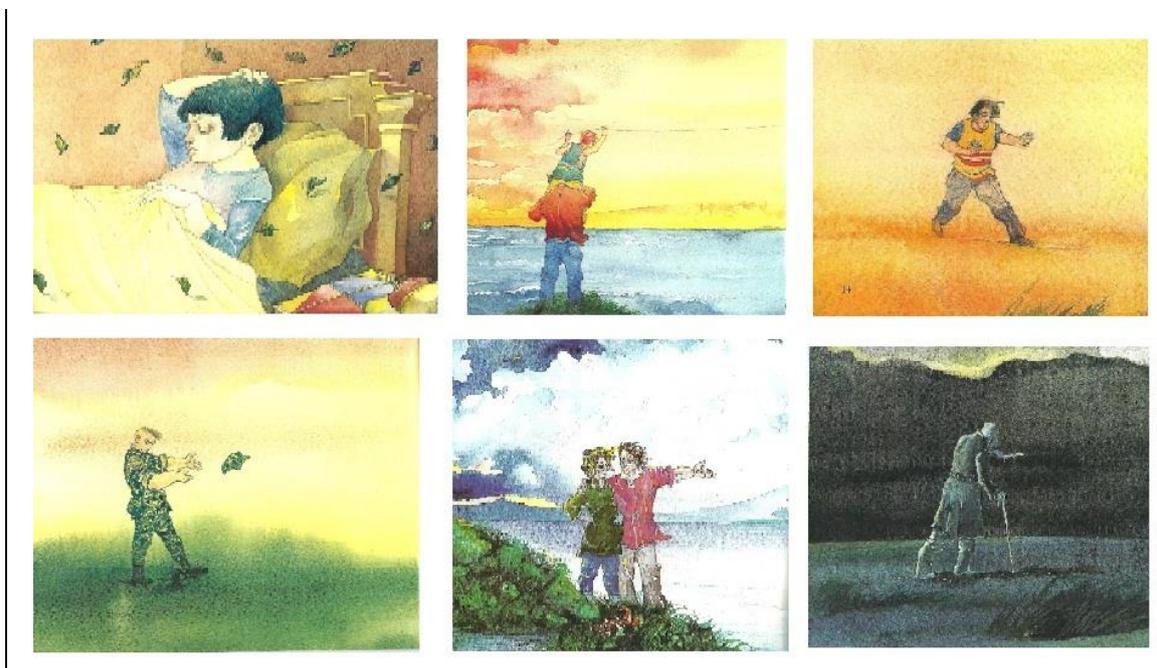


Imagem 87: Simulacro em *O Vento*, de Rui de Oliveira, Editora DCL.

O sujeito-leitor, por meio da similitude entre as imagens masculinas, interpreta que a história narra a trajetória de vida de um menino que vivia numa região muito ventosa, lá ele conheceu uma moça, apaixonou-se por ela, e depois de servir ao exército, ele retorna e casa-se com ela, envelhecendo e criando seu filho na mesma região onde viveu toda sua vida.

Devido ao modo de apresentação dos desenhos e da diferença da época de vida que os representa é que se pode estabelecer uma aproximação entre as imagens e criar um efeito narrativo. Dessa forma, a produção de simulacro se torna um recurso da leitura que busca, na repetição das imagens, produzir o efeito do mesmo, ou seja, a representação do sujeito masculino tanto se repete que passa a impressão de se tratar de um mesmo sujeito.

É assim que funciona discursivamente o simulacro, criando semelhanças, forjando suas cópias pela similitude para que se possa apreender, mesmo que de modo simulado, o real inatingível. A escolha por uma ou outra forma de representação/discursivização se faz pela relação entre inconsciente e ideologia, uma vez que os sujeitos interpretantes não têm consciência de sua identificação com uma formação discursiva ou outra.

6.1 A reversibilidade do simulacro

O simulacro é um recurso autoral adotado nos textos visuais para produzir o efeito de unidade necessário à textualidade. Geralmente já está inscrito no texto por meio de elementos que o apresentam como “pretendente” à interpretação, isto é, está inscrito no texto segundo o efeito de unidade produzido pelo princípio de autoria. No entanto, como não passa de uma pretensão, ou seja, uma estratégia da função-autor, o simulacro pode ou não ser adotado pelo leitor conforme mostram as análises anteriores. Além disso, o efeito de simulacro pode ser produzido durante a leitura do texto de outro modo que não aquele previsto pela função-autor. A diferença na produção do simulacro corresponde ao seu aspecto reversível que é apontado por Foucault (1973, p.61) em “a similitude faz circular o simulacro como relação indefinida e reversível do similar ao similar”. Isso significa que, na representação por similitude, o efeito de simulacro pode ser desfeito, sofrer deslizos conforme a interpretação do leitor.

Para o texto *O Pensador*, por exemplo, outra leitura possível seria a de que:

SD verbal 34:

“Havia um menino que pensava em muitas coisas, vivia criando histórias. E, um dia, ele pensou numa casa de campo, onde vivia um homem solitário, que conversava com uma moça pela internet. Ele nunca saía das suas terras, ficava lá comandando seus empregados que cuidavam dos seus animais, até que a moça foi atrás dele. Apaixonaram-se e, depois de casados, foram morar em um apartamento na cidade. Então, ele teve alguém que o faria companhia até a velhice.”

Percebemos que, nessa leitura do texto *O Pensador*, o simulacro que aproxima as imagens na SD visual 31 é alterado. Apenas permanece a associação entre duas imagens, mas as outras tomam outros rumos interpretativos e são construídas outras referências, também por meio da relação de sentido similar. O menino não é mais o homem adulto do computador e este não é quem cuida dos animais. Isso diz respeito à natureza reversível do simulacro. Ele não é uma garantia de interpretação, mas apenas uma “pretensão”, um “pretendente” como denomina Deleuze (1988), o que quer dizer que representa as estratégias de escrita adotadas conforme o imaginário de leitor projetado para aquele texto. Há um lugar de interpretação inscrito no texto pela função-autor que pode ou não ser ocupado pela função-leitor como expliquei anteriormente.

A reversão do simulacro é uma possibilidade de leitura assim como sua aceitação. Mesmo que não haja “pacto” entre os interpretantes, há interpretação. O leitor

encontra outros caminhos para produzir o efeito de unidade que não aquele esperado, ou imaginado, pelo autor. O mesmo ocorre na leitura seguinte:

SD verbal 35:

“Um menino certa vez imaginou uma casa de campo, linda e enorme. Ele nunca tinha visto essa casa, mas tinha sua imagem na cabeça. Quando já era adulto, navegando pela internet, ele encontrou uma casa semelhante e viu que ela estava à venda. Ele foi visitar a casa, ela ficava em um campo, e notou que, ao lado havia um sítio com muitos animais. Ele foi visitar esse sítio e lá encontrou uma linda moça, por quem logo se apaixonou. Ele comprou aquela casa e casou-se com a moça. Mas logo eles se separaram. Então, ele teve que vender a casa e as terras no campo e foi morar em um apartamento. Depois de um tempo, casou-se novamente, e por sua segunda esposa é apaixonado até hoje.”

Nessa leitura, também é possível perceber a reversão (deslocamento) do simulacro, mas agora com relação à representação feminina. Embora as imagens das mulheres não sejam semelhantes, pelo fato de serem de faixas etárias diferentes, a pele clara já seria um elemento suficiente para aproximá-las, é aí que reside o pretendente que as identifica em uma só posição-sujeito. No entanto, se antes as duas mulheres ocupavam um mesmo lugar de subjetividade, na leitura que acabamos de fazer esse lugar já é desmembrado em dois, mostrando que o amor não é único, as pessoas casam, separam-se e casam novamente, ou até mesmo, separam-se novamente. Essa visão destoa do discurso romântico sobre as relações amorosas que considera um relacionamento como único e permanente, como nos contos de fadas em que os casais “vivem felizes para sempre”.

Dessa forma, o leitor, inscrito em outra formação discursiva sobre as relações amorosas, não vê aproximação entre as duas representações femininas, desfazendo o efeito de simulacro produzido como um pretendente, mostrando que, como observam Deleuze (1988) e Foucault (1973), a semelhança por sua identificação direta entre os elementos não admite a reversão, já a similitude por mobilizar o simulacro é uma forma reversível de representação.

Não há uma forma exata de interpretação para o simulacro, há possibilidades. Para a produção do efeito de simulacro é preciso fazer circular os sentidos possíveis conforme uma instância de redes de formulações (ou de similitudes nos termos foucaultianos) inscritas em uma formação discursiva. É essa instância, constituída ideologicamente, que fará uma imagem associar-se a outra, impregnando de sentidos as cores e formas da materialidade visual.

A repetição por si só não é garantia para o funcionamento do simulacro, porém mais que repetição, a reiteração da imagem, esta é mais satisfatória quanto ao direcionamento de sentido, visto que a imagem do protagonista masculino, mesmo com algumas alterações, foi retomada durante todas as leituras feitas do texto “O Pensador”, o que não ocorreu com a representação feminina que repete apenas uma vez.

Deleuze (1998, p. 266) afirma, em sua *Lógica dos sentidos*, que “só o que parece difere” e “somente as diferenças se parecem”. Esse paradoxo vai fazer a correspondência entre a diferença e a cópia, por meio da repetição (reiteração), isto é, o efeito de simulacro produz a impressão do igual, mas o que lhe causa semelhança é a sua reiteração. É na repetição sucessiva das diferenças que se constituem as semelhanças, entendo ser essa a “lógica” do sentido para Deleuze.

Foucault (1973; 2007), compartilhando a mesma perspectiva vai dizer que não há semelhanças, apenas similitudes na representação entre as palavras e as coisas, entre o mundo e a sua representação. E, na AD, dizemos que é o discurso, na sua repetição, que constitui os sentidos, logo a imagem, enquanto materialidade discursiva, coloca em circulação o diferente na sua impressão de semelhança.

Essa impressão de semelhança se faz pela produção do efeito de simulacro que, na representação visual, torna o sentido sempre movente em virtude de sua possibilidade de reversão, de deslocamento. A reversibilidade do simulacro instala, dessa forma, a impossibilidade de estabilizar e homogeneizar a significação na representação por imagens, uma vez que está submetida ao olhar singular de cada interpretante. Essa perspectiva resume-se na seguinte citação:

O simulacro implica grandes dimensões, profundidades e distâncias que o observador não pode dominar. É porque não as domina que ele experimenta uma impressão de semelhança. O simulacro inclui em si o ponto de vista diferencial; o observador faz parte do próprio simulacro, que se transforma e se deforma com seu ponto de vista (DELEUZE, 1998, p. 264).

O sujeito interpretante da imagem, na sua impossibilidade de atingir a imagem por completo, insere seu olhar singular, ideologicamente constituído, movendo os sentidos, deslocando, assim, as redes significantes. Esses deslocamentos revertem os simulacros pretendidos e produzem outras associações que, longe de serem degradações da verdade como as via Platão, são percebidas como possibilidades de simbolizar a relação entre homem e mundo.

7 O processo interpretativo do livro de imagens: entre o ver, o ler e o olhar

Ao longo da tese, foi desenvolvido um dispositivo teórico-analítico com a finalidade de responder ao objetivo principal desta pesquisa que é o de compreender o funcionamento do processo discursivo de interpretação do livro de imagens, mobilizado tanto pelo ato de leitura quanto pelo de escrita. Entendendo a produção de sentidos pelo âmbito da Análise de Discurso, foi possível compreender que a *escrita* da materialidade significativa visual resulta de um processo discursivo e criativo que materializa a relação entre ideologia e inconsciente constitutiva do sujeito-produtor da imagem. Em processo avesso ao da escrita, está a *leitura* do texto visual que se faz por meio dos seguintes movimentos⁶⁶: o reconhecimento ou decifração do significante visual e a compreensão da relação entre os significantes, que pode representar desde a reprodução de sentidos até mesmo a desconstrução e reconstrução dos sentidos atribuídos pelo autor à sequência visual que compõe o texto. A partir das análises, foi possível compreender de que modo a oscilação entre esses movimentos ou, até mesmo, a estagnação em um deles como no caso do leitor-*voyeur*, produz gestos de interpretação específicos para o texto visual.

A especificidade dos gestos de interpretação se deve, sobretudo, ao modo como a *memória discursiva* é acionada durante a leitura da imagem. Ao olhar a imagem, o sujeito a associa a imagens já vistas antes, aciona uma espécie de arquivo de imagens, ou ainda, faz retornar as *formulações visuais* que estão presentes em uma rede de formulações já significadas por uma formação discursiva. Essas formulações dizem respeito ao já-dito, ou ainda, ao já-visto antes, em outro lugar, que retorna no eixo da atualidade produzindo o efeito de novo, de originalidade e autenticidade.

Percebendo a *leitura* como o “caminho material para se chegar à interpretação” (Leandro Ferreira, 2005, p.18), considere as leituras dos alunos como representativas de seus gestos de interpretação. O conceito de *interpretação* em AD diz respeito a todo e qualquer ato no nível simbólico, visto que:

⁶⁶ Esses movimentos da leitura são reformulações da reflexão de Barthes e Compagnon (1987) e de Birman (1996) desenvolvidas no capítulo 4 desta tese.

os gestos de interpretação são constitutivos tanto da leitura quanto da produção do sujeito falante. Isto porque, quando fala, o sujeito também interpreta. Para dizer, ele tem de inscrever-se no interdiscurso, tem de se filiar a um saber discursivo (uma memória)” (Orlandi, 1996, p. 87-88).

Dessa forma, não há manifestação da linguagem sem interpretação, ou seja, não há possibilidade de se relacionar com o simbólico sem interpretar. A interpretação, como direcionamento de sentidos dado pela *ideologia*, está na base do dizer. Por isso, mesmo onde houve a suspensão do gesto de interpretação, onde o leitor-*voyeur* não consegue firmar sua leitura, há interpretação no seu nível mais inicial (o da percepção, decifração), pois o leitor se coloca em uma posição-sujeito mesmo que essa posição seja aquela que rejeita a tomada do gesto interpretativo.

Ao desenvolver a análise dos gestos interpretativos de livros de imagens, buscando compreender como o texto visual funciona enquanto materialidade discursiva, percebi que os efeitos de sentido são produzidos no próprio ato da leitura, não estando, portanto, constituídos no texto. Nessa perspectiva, Orlandi ([1984]/2009) enfatiza que a leitura é *produzida*, pois é um *trabalho simbólico* que constrói sentidos (não os recupera ou reconhece em textos). Esse modo de perceber a leitura considera que um texto apresenta *uma pluralidade de leituras possíveis* e não apenas *uma* (idem). Essa acepção discursiva sobre o ato de ler e, assim, o de olhar, torna possível diferentes gestos de interpretação para uma mesma sequência de imagens. Aliás, como demonstrei nas análises, os livros de imagens, devido a sua sintaxe mais fluida, acabam abrindo mais ao simbólico que o texto verbal, o que gera sentidos variados e até mesmo muito distantes do sentido pretendido (inscrito) pela autoria. Por isso, fala-se em *gestos* de interpretação, *gestos* de leitura, *gestos* de escrita, ainda, falarei em *gestos de olhar*, tendo em vista que o olhar é igualmente direcionado pela ideologia.

Apesar desse trajeto já percorrido, ainda persistem certas questões: o sujeito sempre interpreta, mas ele sempre compreende o texto que lê? Mesmo que considere o visível do texto, qualquer produção de sentidos corresponde ao ato de ler? O que limita a amplitude das interpretações possíveis para uma sequência de imagens? O que define que um gesto interpretativo seja uma leitura possível para um texto x ou y? Há diferença entre os atos de ler, ver e olhar? Essas interrogações conduzem o trabalho, primeiramente, à reflexão inicial de Eni Orlandi sobre a questão da leitura, quando buscava investigar a relação entre o *compreende-se* e o *não se compreende o texto*.

Relacionando o trabalho simbólico ao campo linguístico, Orlandi ([1984]/2009) recupera as reflexões de Halliday e Hasan (1976) a respeito da capacidade de leitura de um texto, ou seja, sua *legibilidade*. Para esses autores, um texto é legível quanto à sua consistência de registro (relação com o contexto de situação) e quanto à sua coesão interna. Esses dois aspectos garantiriam a *interpretabilidade* do texto (no caso, o verbal). Já Orlandi (ibidem), pela ótica discursiva, não pensa a legibilidade/compreensão do texto como um resultado direto e unilateral da escrita, diz a autora (op. cit., p.183): “a legibilidade não é uma questão de tudo ou nada, mas uma questão de graus”. Além disso, desvincula a compreensão da superfície textual e joga na esfera discursiva, que considera a exterioridade intrínseca à linguagem. Isso porque observa que mesmo um texto bem escrito, bem coeso, com sentenças bem formadas, pode não ser compreendido. A compreensão/incompreensão explica-se pela relação estabelecida entre o leitor, o texto e o autor.

Um texto sempre é escrito tendo por base um imaginário de leitor. Segundo Jouve (2002, p. 74), a *antecipação* é inerente à escrita, visto que, como já defendia Eco (1979), há uma leitura programada no texto que aponta para um *leitor modelo*. O leitor modelo, para Eco (ibidem, p. 37), é uma previsão do autor que cria seu interlocutor como uma *potencialidade significativa* do texto. O autor, portanto, “prevê” e inscreve o próprio interlocutor no texto. Sua constituição ideológica é antecipada imaginariamente pelo sujeito-autor, passando a determinar suas estratégias textuais. Esse leitor se torna uma projeção da *formação imaginária* que o autor faz do possível público leitor.

Na Análise do Discurso, chama-se essa formação imaginária de *leitor virtual*. Esse leitor virtual afeta o esquecimento n. 2 operado pelo sujeito enunciador ao construir as estratégias de formulação de seu dizer, o que nos faz pensar que esse leitor já está inscrito no texto (Orlandi, [1984]/2009), como uma referência à própria constituição ideológica do sujeito-autor.

No entanto, quando o texto passa ao ato concreto da leitura, encontra um outro leitor, o leitor real, cuja constituição ideológica não pode ser antecipada pelo autor. Esse leitor real se relaciona com o leitor inscrito no texto, podendo essa relação ser mais próxima ou mais distante. Quanto mais distante for a relação, menor será a compreensão do texto, ou ainda, maior será o desvio de sua leitura. Caso haja a coincidência desses dois lugares de sujeito-leitor, de modo que o leitor real redublique a posição do leitor virtual, há a compreensão do texto de forma absoluta, ou seja, o gesto de leitura é um recobrimento do gesto interpretativo do autor, e o leitor se coloca na posição de “efeito-

leitor”, conceito explorado no capítulo 5 desta tese. No entanto, o leitor pode compreender sem se colocar na posição de efeito-leitor, visto que pode se aproximar no sentido de se “colocar no lugar do outro”, compreender o modo como se produzem os sentidos ali, sem que com eles concorde, simular uma aproximação para depois discordar dela⁶⁷. Assim, concluiu juntamente com Orlandi ([1984]/2009, p. 191) que “a posição entre leitor e autor pode variar desde a maior harmonia até a maior incompatibilidade ideológica, o que vai constituir a compreensão do texto”.

Compreender, nessa acepção, seria indicar diferentes *graus* de aproximação entre o gesto interpretativo do leitor real e o gesto interpretativo do autor representado no lugar do leitor virtual. É nessa perspectiva, a de graus, que se pode avaliar as diferentes leituras para um mesmo texto visual. Além disso, a autora ainda reitera que as leituras são múltiplas, mas não é uma questão de tudo ou nada. Há exagero em dizer que qualquer leitura é boa, assim como é exagerado dizer que nenhuma leitura é boa. É fundamental essa incompletude da materialidade significativa para a produção de sentidos, entretanto deve haver uma relação entre o leitor real e o que se dá a ler/ver. É como disse uma professora ao ser questionada por uma aluna que não conseguia produzir sentidos para o livro *Espelho*, de Suzy Lee: “olha aí as imagens, afinal não se trata da história de um abacaxi, não é?”. Então, *Branca* pode ser a narrativa de uma ovelha ou mais ovelhas, que queria ou queria voar ou apenas fazer amigos, mas definitivamente não é a história do abacaxi. Isso retoma a afirmativa de que há sentidos possíveis, mas não qualquer um.

Se o sentido do texto se constrói num espaço intervalar, entre o leitor e o autor, então há de se entrecruzar as histórias de leituras de ambos, numa interação tão íntima que não seja mais possível delimitar o que é do texto e o que parte do leitor. Essa aproximação pôde ser percebida, durante as análises, em algumas leituras das obras *Brinquedos*, de André Neves, e *Modelo Vivo, Natureza Morta*, de Cárcamo. Todos os gestos de leitura apreendidos na pesquisa sobre essas duas obras visuais foram semelhantes ao gesto de interpretação inscrito no texto, ou seja, não houve grandes desvios, a leitura se manteve na mesma formação discursiva. Não somente as narrativas visuais dos escritores consagrados foram satisfatoriamente compreendidas pelos leitores, o texto visual produzido no âmbito escolar *A adoção sempre tem um final feliz* conseguiu produzir o efeito-leitor. A maioria dos gestos de interpretação associou a

⁶⁷ Semelhante à forma como opera o analista de discurso em suas análises.

imagem de dois homens vestidos de terno a um casal que adotaria as crianças necessitadas.

Portanto, para se dizer que o texto foi compreendido, considera-se a aproximação entre o sentido inscrito no texto (através do leitor virtual) e o sentido produzido a partir do texto (por meio do sujeito-leitor de fato). Por outro lado, não se trata de estabelecer “uma temática da ‘boa’ leitura oposta às más leituras (banais e falaciosas), da interpretação injusta, sempre em reserva quanto às interpretações errôneas” (Pêcheux, 1990, p. 40), visto que o sujeito-aluno que se preocupa em ocupar o lugar do leitor virtual pode acabar anulando-se enquanto sujeito do dizer para apenas reproduzir sentidos predeterminados. Isso acontece no caso dos sujeitos enunciadores (Orlandi, 1993) ou sujeitos-escreventes (Assolini, 2008), que interpretam textos buscando reproduzir tal e qual o discurso didático-pedagógico. O aparente “bom aluno”, numa analogia com o “bom sujeito” de Pêcheux, não historiciza seu dizer, não se coloca enquanto autor de um gesto interpretativo, não imprime sentidos outros ao texto, não acrescenta nada, não produz singularidade. Portanto, sua interpretação se faz em um grau raso ou intermediário, assim como sua compreensão, pois compreender um texto não é reproduzi-lo apenas, mas também ir além de sua superfície textual, é compreender suas condições de produção, sua historicidade, é associar o dito ao não-dito (ou o visto ao não-visto) em uma rede de memória. A compreensão é, em suma, “a apreensão dos processos de significação de um texto” (Orlandi, 2007, p. 50).

A leitura de *Mestre Vitalino*, de André Neves, como uma narrativa sobre imigrantes mexicanos destoa completamente do sentido pretendido na escrita do texto que era para ser uma homenagem ao ceramista pernambucano que dá nome à obra; não há, portanto, relação entre os dois lugares de interpretação. No sentido da relação entre texto e leitor, essa leitura não faria uma compreensão da narrativa visual *Mestre Vitalino*, mas nem por isso deixa de produzir um efeito narrativo, um gesto de leitura singular e um gesto interpretativo em grau avançado. Da mesma forma, um leitor-*voyeur* não estaria compreendendo o texto, apesar de interpretá-lo de algum modo. Mas estaria lendo-o? Não o leria em uma concepção de leitura enquanto relação entre lugares de interpretação, pois sequer o sujeito se posiciona, mas considerando a relação entre o ato de ler e a visão, pode-se considerar a leitura no seu aspecto sensorial.

Em um texto visual, as formas e cores são os próprios objetos da leitura. É pela especificidade de sua natureza que o processo de leitura do livro de imagens coloca em cena a *leitura sensorial* como predominante, pois como afirma Martins (1982, p. 40): “a

visão, o tato, a audição, o olfato, o gosto podem ser apontados como os referenciais mais elementares do ato de ler”. Além disso, a autora (ibidem) mostra que a criança começa a se relacionar com o mundo por meio da leitura sensorial. Mais que o adulto, que busca razão em tudo, a criança busca o prazer no contato com o livro, deixando-se impressionar pelas cores e formas variadas - eis outro motivo para que os livros de imagens sejam destinados ao público infantil. Essa entrega da criança ao texto a faz deixar-se levar por ele e não somente tentar dominá-lo, apreender seus sentidos e manipulá-los como fazem os adultos.

Percebemos, então, que o modo como se apresenta o material a ser lido afeta o processo de leitura. No caso das narrativas visuais, esse é um ponto importante a considerar, ainda porque, como observam Cavallo e Chartier (1997, p.11): “não há texto fora do suporte que lhe dá a ler (ou a ouvir), fora da circunstância na qual ele é lido (ou ouvido)”, visto que a leitura conserva em sua materialidade mudanças culturais por ser “sempre uma prática encarnada nos gestos, nos espaços, nos hábitos” (ibidem, p. 8), enfim a leitura é uma prática social. Então, ver as imagens de um livro, contemplá-las simplesmente, já é ler de certa forma, mesmo que essa leitura não produza um *gesto*, um ato no nível simbólico, como define Pêcheux ([1975]/2009).

E se ler é também contemplar as imagens, ver significa o mesmo que olhar? Essa distinção entre ver e olhar é muito oscilante, podemos encontrar relações até mesmo divergentes dentro de um mesmo campo de estudos. Para realizar este trabalho, encontrei, no âmbito do saber das artes literárias e visuais, uma distinção tênue entre ver e olhar que me parece mais adequada aos propósitos da pesquisa:

Ver e olhar não são a mesma coisa. O olho vê, mas é o olhar que dá finalidade à visão. Olhamos, e não apenas vemos, um livro de imagens, porque o olhar nasce do interesse ativo da mente por certa imagem. Então, o olho vê as imagens, mas é o olhar que as ordena, formando e articulando conceitos.⁶⁸

A partir dessa distinção trazida por Ligia Cademartori, entendo que o olhar é o ato de ver afetado pelo simbólico, carrega em si a relação imaginária do sujeito com o exterior. Para Foucault ([1973]/1988), o olhar está acima do deciframento, ou seja, do mero reconhecimento dos significantes visuais. O olhar atribui sentidos, já a visão capta os significantes, viabilizando o acesso aos sentidos. A visão corresponderia, de acordo com Aumont (1993), ao processo fisiológico do olho na percepção visual que leva em

⁶⁸ Retirado do encarte de livros infantis da Editora Autêntica, *Para pensar o livro de imagens: roteiros para leitura literária*, de Ligia Cademartori.

conta a mecânica da luz. Nesse aspecto sensorial, podemos crer que a falta de visão causa a impossibilidade do ver, mas não a impossibilidade de olhar. O olhar pode se produzir por meio de outros sentidos, como o tato ou a audição que possibilitam a leitura através do braile ou de softwares que tornam audíveis os textos verbais digitais. Assim, outras sensações podem estabelecer a relação do sujeito com o mundo visual, é dessa forma que se utiliza a expressão “olhar dos cegos”. Nesse caso, quando a visão falta, não necessariamente falta o olhar, pois este se constrói tomando outros sentidos como referência (Cazé, 2008; Oliveira, 2008), construindo relações específicas entre tempo e espaço, cores e sensações. Um cego, portanto, concebe um gesto de olhar peculiar, forjado justamente na ausência da visão, e essa ausência é o que confere sentidos singulares a esse olhar.

Em suma, pode-se formular a seguinte relação entre ver e olhar: a visão está para a leitura sensorial e o olhar está para a leitura enquanto gesto simbólico, gesto de interpretação. O olhar ainda é capaz de afetar o sujeito de certo modo a ponto de impedi-lo de ver, de suspender a visão, como na produção de pontos cegos, na leitura *voyeur* ou no *non-sens*, é como uma “visualidade cega”, aí a visão não falta, mas falta o olhar.

O bloqueio da visão ou o *trompe l'oeil* de que fala Lacan ([1964]/2008) não representam a falta ou falha da/na interpretação, é justamente por causa da relação simbólica e ideológica do sujeito com o seu exterior materializada no inconsciente que o interpretante pode suspender ou enganar seu próprio olhar. Diz Lacan (ibidem, p. 104): “o fundamental no campo do olhar é justamente o fato de sermos olhados, de fora, por uma espécie de Olhar Outro”. Considerando a ressignificação do conceito de Outro na AD como o social que interpela o indivíduo em sujeito, entendo que o olhar é determinado por esse Outro social que está sempre a observá-lo, determinando o que pode e deve ser visto, regulando-o. Ou seja, o sujeito olha, lê uma imagem, tendo em vista que está sendo também observado, olhado pela sociedade. Olhar é expor sua constituição subjetiva. O receio dessa exposição ao Outro faz, por vezes, inibir o olhar, inibir o gesto: de interpretar, de ler, como faz o leitor-*voyeur*.

O gesto do olhar expõe o sujeito, desnuda-o, desvela-o em sua constituição ideológica e inconsciente. É assim que o sujeito passa de olhador/interpretante a olhado/lido pela imagem. Os diferentes gestos de olhar revelados na pesquisa indicaram, por exemplo, um sujeito que se identifica mais com a problemática dos imigrantes ilegais nos Estados Unidos que com o problema da seca na região nordeste

do seu país, ou ainda, revelou uma posição-sujeito que não aceita o ato ilícito do roubo vindo de um personagem considerado o “mocinho” da história, como no caso do ponto cego gerado na leitura de *Cena de Rua*, de Angela Lago. Ou ainda, com a leitura desta última obra, obteve-se um olhar ambivalente, vendo o menino de rua como sendo ao mesmo tempo verde e negro (não como uma mistura ou composição de cores), o que comprova a noção de imagem como uma materialidade discursiva, que é visual, histórica, ideológica e inconsciente.

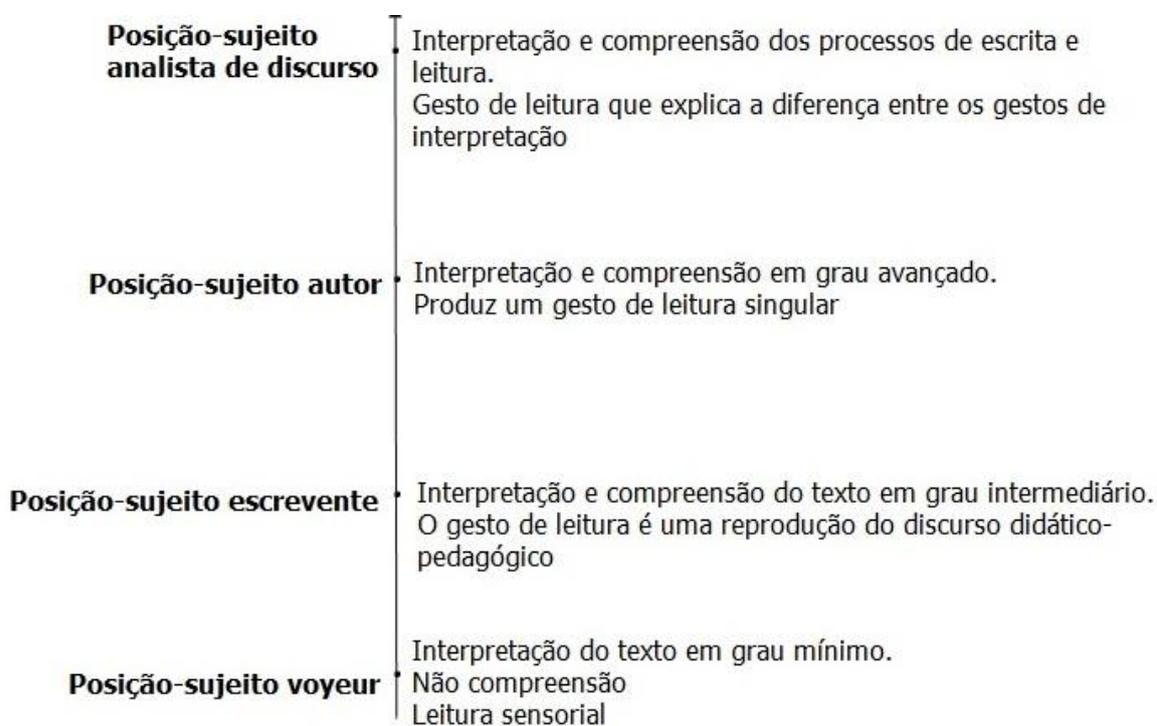
As análises já sustentaram que o interpretante comum lê a partir de uma determinada posição-sujeito, mas o que dizer quanto ao analista de discurso, que opera um gesto interpretativo-analítico? Se toda manifestação de linguagem resulta de interpretação, o que distingue o interpretante comum do analista de discurso? Tirando o foco do sujeito comum que lê impulsionado por uma posição-sujeito e voltando o olhar para a posição do analista de discurso, é possível perceber a diferença entre compreender um texto e compreender o processo de interpretação desse mesmo texto. Na posição de analista do discurso, interpreta-se a partir das lentes teóricas da disciplina construída em um dispositivo teórico-analítico. A articulação entre teoria e análise é o *observatório*, como diz Mazière (2003), é o lugar de observação, de onde o analista observa, descreve, analisa e também interpreta, buscando tornar visíveis as relações entre os diferentes sentidos.

O dispositivo teórico-analítico é o que situa o analista, desvelando o efeito de evidência que pode cegar o gesto de olhar (no sentido de determinar um único sentido possível). Conforme Orlandi (1996, p. 83): “o trabalho do analista é, em grande medida, situar (compreender) – e não refletir – o gesto de interpretação do sujeito e expor seus efeitos de sentido”. Desse modo, o analista não procura apenas compreender como um texto produz sentidos, mas também “determinar que gestos de interpretação trabalham aquela discursividade que é objeto de sua compreensão” (idem).

Portanto, enquanto o gesto de interpretação do interpretante opera a partir de um dispositivo ideológico, cuja função é produzir a evidência do dizer, o dispositivo do analista é teórico e o permite compreender o próprio processo de produção dessa evidência de sentidos.

A posição do analista permite “contemplar o movimento de interpretação” (op. cit., p. 85), compreender os processos de interpretação, relacionando as condições de produção em seu sentido amplo e estrito, associando o dito/visto ao não-dito/não-visto, confrontando Formações Discursivas, sujeitos, sentidos.

Nessa perspectiva teórica, posso entender o processo interpretativo do livro de imagens por meio de quatro posições-sujeito como demonstro no esquema a seguir:



Esquema 12: Síntese das posições-sujeito que o leitor de imagem geralmente ocupa.

É no momento da leitura que os interlocutores assumem um lugar de interpretação, colocam-se em uma posição em relação ao que devem interpretar. Sendo assim, a partir das análises realizadas ao longo da tese, compreendi que, ao interpretar um livro escrito apenas por imagens, o sujeito-leitor geralmente ocupa as seguintes posições-sujeito:

1. *Posição-sujeito voyeur*: o sujeito se coloca na posição daquele que se satisfaz ao contemplar e descrever superficialmente as imagens, inibindo seu gesto interpretativo. Assim, o leitor interpreta porque usa a linguagem, mas não opera um gesto de olhar que permita uma compreensão do texto ou mesmo uma leitura que avance o nível sensorial;

2. *Posição-sujeito escrevente*: o sujeito se coloca nesta posição quando não produz o efeito de originalidade e singularidade, não historicizando seu dizer e apenas reproduzindo o discurso pedagógico. Durante a pesquisa, essa posição de escrevente foi encontrada apenas na escrita do texto visual, já que procurei não manifestar minha interpretação durante as leituras das obras;

3. *Posição-sujeito de autor*: essa posição foi a que mais apareceu durante a pesquisa, pois a abertura da materialidade visual permite múltiplas leituras que chegam até mesmo a romper com o texto original. Assim, é produzido um gesto de interpretação, de leitura e de olhar singulares, que produzem o efeito de originalidade tanto na escrita quanto na leitura do texto visual.

4. *Posição-sujeito analista do discurso*: o sujeito se coloca nesta posição para operar um dispositivo teórico-analítico a fim de compreender os processos de interpretação das imagens em sequência, confrontando os diferentes gestos de interpretação.

A produção de sentidos em torno de imagens em sucessão que produzem um efeito de unidade é assim compreendida neste trabalho através dessas quatro posições que o sujeito parece ocupar para interpretar o texto visual. Portanto, compreender como se interpreta um livro de imagens significa perceber a existência da relação entre os sujeitos (leitor e autor) e a materialidade significativa visual que é histórica e ideológica, significa olhar para o olhar do outro atentamente como se buscasse a própria visão perdida.

O AMARRAR (E SOLTAR) DOS FIOS

Seguindo com a metáfora da trama de fios, as últimas considerações que faço são para dar o remate final no tecido da tese. Ao longo dessas páginas, foram cruzados diferentes fios discursivos oriundos de campos distintos: campo da linguagem, das Artes Visuais, da Literatura, da Filosofia e da Psicanálise. Esses fios foram sendo tramados seguindo a costura da teoria pecheutiana da Análise do Discurso e, assim entrelaçados, compuseram um dispositivo teórico-analítico viável para explicar como funciona a interpretação dos textos visuais tanto no processo de escrita quanto no da leitura. Esse dispositivo proporcionou um lugar de observação específico para a imagem colocada em texto, de onde pude ressignificar/atualizar conceitos já sedimentados na análise da materialidade linguística, tais como: linguagem, texto, autor, escrita, leitura, memória discursiva, rede de formulações, representação, visão e olhar. Esses conceitos foram essenciais para a compreensão da imagem enquanto materialidade significativa.

Ao refazer o percurso da historicidade do conceito de escrita, percebi que esta tem origem na imagem, visto que nasce como uma formulação visual. Entretanto, passa, posteriormente, a servir de representação gráfica do som e, por determinação social e ideológica, acaba se legitimando como palavra. Por meio dos livros de imagem, é possível flagrar a imagem resistindo enquanto linguagem, e ainda, enquanto linguagem escrita. A imagem resiste porque é histórica e ideológica, sendo assim, é materialidade discursiva, constituída mutuamente pelo significante visual e sua historicidade.

A imagem trazida nas narrativas visuais e nos recortes ou desenhos dos textos dos estudantes mostrou-se como uma materialidade aberta ao simbólico, passível de jogo, de tropeço e ambiguidade. A imagem, por mais estruturada que esteja na composição da textualidade visual, é opaca, constituída pelo equívoco, por isso é suscetível ao desvio ou mesmo à ruptura. Sua sintaxe é fluida, pouco domesticável, o que gera uma polissemia impossível de evitar. Seja para preencher as lacunas próprias do real da imagem, seja para significar uma imagem por meio da memória discursiva, o leitor está imprimindo sua singularidade, o que convoca o sujeito a se colocar na posição de autor mesmo no ato da leitura. Assim, considero que o uso de textos visuais em atividades escolares de leitura e escrita impulsiona a instauração da autoria por parte do sujeito-aluno, contribuindo para a conquista da autonomia tão requisitada na formação do

cidadão crítico. Essa pode ser vista como a maior contribuição desse trabalho para o ensino de linguagem.

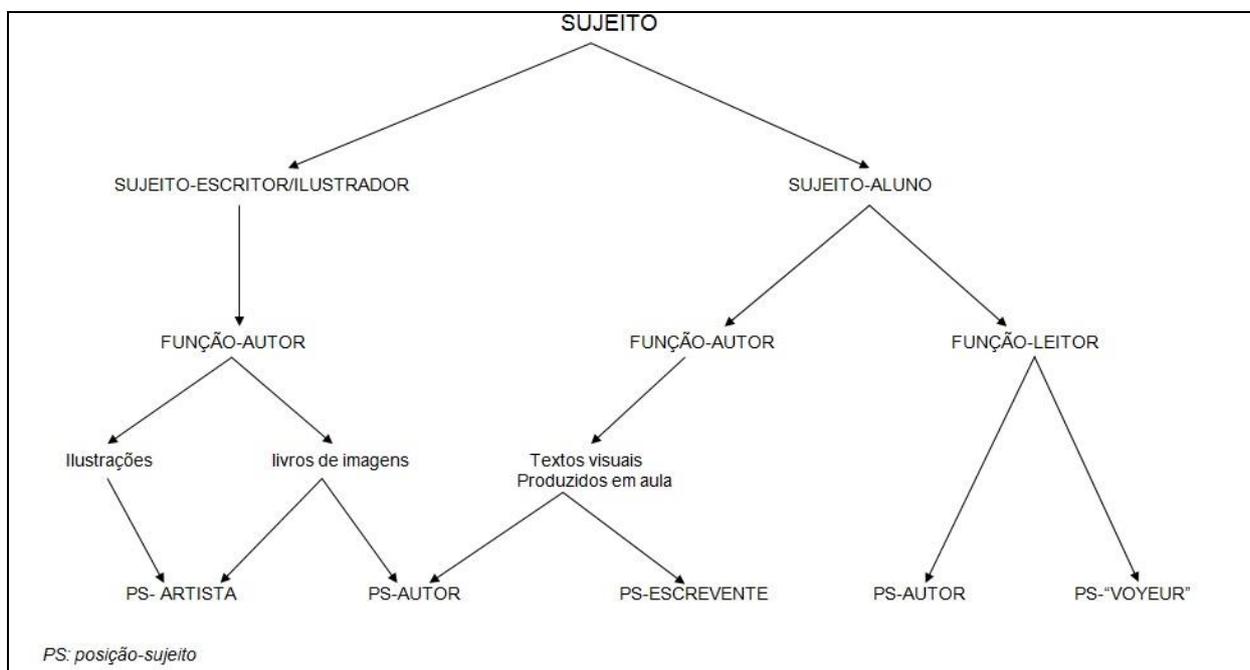
Tendo em vista essa particularidade da materialidade visual, foi possível compreender o funcionamento específico da autoria do texto visual e das condições de produção de sua escrita. Analisando a textualidade visual, concluí que o efeito de originalidade, critério para a autoria literária e estética, faz-se menos pelo efeito de fechamento dos sentidos que pelo de abertura, pois já se faz presente produzindo efeitos na própria materialidade visual. Os recursos autorais ou estratégias textuais são afetados pelas condições de produção da escrita. Se o texto é produzido pelo sujeito-artista visual, este utiliza recursos visuais avançados na textualização do discurso pela imagem, dentre eles: a textura, as cores, as linhas, a luminosidade, o enquadramento. Já um texto visual produzido no contexto escolar pode implicar outras formas de relação da imagem com a exterioridade pela resignificação dos elementos visuais e pela produção de simulacros em uma representação por similitude. Nessas condições de produção, a representação por similitude funciona no lugar da semelhança que age apenas como um efeito.

A reflexão sobre o processo de interpretação do livro de imagens levou-me a estabelecer distinções entre os atos de ler, interpretar, compreender, ver e olhar. A partir das análises, concluí que a interpretação, percebida como o meio de relação do homem com o mundo, está na base de qualquer leitura, mesmo que seja apenas a leitura sensorial. Já a compreensão exige a relação do leitor com a exterioridade constitutiva da materialidade textual. É preciso considerar essa relação para se compreender o objeto da leitura.

Já a propósito dos atos de ver e olhar, foi possível perceber que há uma diferença entre ver uma imagem e olhá-la. A visão pode estar a serviço do olhar e abrir caminho para a interpretação, que pode ir além da leitura sensorial das páginas coloridas de um livro. Mas a visão também pode bloquear e produzir pontos cegos na imagem, fixando o olhar no que se pode e se deve ver segundo uma formação discursiva. E ainda o sujeito pode ver a imagem sem imprimir nela um gesto de olhar. É como procede a interpretação do leitor-voyeur que inibe seu gesto de leitura, deixando-se à margem do processo de interpretação, recusando ser seu agente.

A partir dessas reflexões, foi possível compreender o papel do sujeito no processo de produção de sentidos do texto visual, esteja ele na função de autor ou na função de

leitor da imagem em sucessão. Essa relação do sujeito com o objeto que se dá à interpretação se torna visível através do esquema a seguir:



Esquema 13: diagrama completo sobre o sujeito no processo de interpretação do texto visual.

O diagrama apresenta as relações que os sujeitos, escritor-ilustrador ou aluno, estabelecem com o texto visual. O primeiro é representado na função de autor de imagens que podem ser ilustrações de livros verbais ou ser a própria forma de escrita dos livros visuais. Nessa função, o sujeito se encontra dividido em duas posições-sujeito: a de artista e a de autor de uma narrativa visual⁶⁹. Já o sujeito-aluno aparece exercendo tanto a função de autor quanto a de leitor do texto visual. Neste caso, por responder a uma tarefa escolar, nem sempre o aluno se coloca na posição de autor, podendo se manter na posição tradicionalmente instituída pelo discurso pedagógico, a de sujeito-escrevente, aquele que reproduz sentidos ao invés de criar o efeito de originalidade. E ainda, como leitor, esse sujeito encontra na opacidade da imagem as brechas necessárias para se revelar, para imprimir sua singularidade, o que não ocorre com o leitor-voyeur como mencionado logo acima.

E vou encerrando a tessitura de minha tese, pois não tenho a pretensão de dar o arremate final na reflexão sobre os textos visuais, uma vez que sua produção não se faz

⁶⁹ Isso não significa que a ilustração não possa carregar as marcas da autoria, até mesmo porque em muitos livros a imagem funciona como linguagem junto ao texto verbal. O que interessa mostrar, neste momento, é que na produção de sentidos do livro de imagem apenas a linguagem visual é convocada a compor sua textualidade, por isso o ilustrador deve se colocar na posição do criador do fio narrativo.

para o olhar teórico, e sim para o prazer dos olhos. Seria engano almejar regular sua textualidade, sem ao menos, aceitar um “trompe l’oeil” e deixar o olhar se perder nas curvas do traço sinuoso do artista visual. Afinal, nós, leitores de fruição, esperamos dos livros de imagens é que nos desacomode, que nos arranque um “ah”, um riso, um deslumbramento. Esperamos que sua leitura nos incomode e nos fascine, que seja porto e passagem, um respiro para a alma.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR E SILVA, Vítor Manuel de. Teoria da Literatura. V1. 8 ed. Coimbra: Almedina, 2006.

ALARCÃO, Renato. As diferentes técnicas de ilustração. In: OLIVEIRA, Ieda de. (org.) *O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra o ilustrador*. São Paulo: DCL, 2008, p. 61-73.

ALTHUSSER, Louis. (1968). De *O Capital* à Filosofia de Marx. In: _____. (org.). *Ler o Capital*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979, p. 11-74.

_____. (1968). *Aparelhos Ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de estado (AIE)*. Tradução Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Edições Graal. 6 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

ARAÚJO, Hanna Talita G. P. *Livros de imagens: três artistas narram seus processos de criação*. Dissertação de Mestrado. UNICAMP: Campinas, SP, 1995, 115f.

ASSOLINI, Filomena Elaine. P. Discurso pedagógico escolar: condições de produção, interpretação e emergência da autoria. In: TFOUNI, Leda V (Org.). *Múltiplas faces da autoria*. Ijuí: Editora Unijuí, 2008, p. 81-100.

_____. Interpretação e letramento no Ensino Fundamental: dificuldades e perspectivas para a prática pedagógica escolar. In: TFOUNI, Leda V (Org.). *Letramento, Escrita e Leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, p. 143-162.

AUMONT, Jacques. *O olho interminável: cinema e pintura*. Tradução Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

BARTHES, Roland. *Elementos de Semiologia*. 6 ed. São Paulo: Cultrix, 1964.

_____. *L'obvie et l'obtus*. Essais Critiques III. Paris: Éditions du Seuil, 1982.

_____. *A câmera clara: nota sobre a fotografia*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984. Título original: *La chambre Claire*, 1980.

_____. [1973]. *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

_____. [1978]. A morte do autor. In: _____. *O rumor da língua*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

_____. Texto. In: *Enciclopedia Einaudi*. Porto: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 18 v., 1997, p. 152-175.

BARTHES, Roland; COMPAGNON, Antoine. Leitura. In: *Enciclopedia Einaudi*. Porto: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 11 v., 1987, p. 184-233.

BARTHES, Roland; MARTY, Eric. Oral/Escrito. In: *Enciclopedia Einaudi*. Porto: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 11 v., 1987, p. 32-45.

BARTHES, Roland; MAURIÈS, Patrick. Escrita. In: *Enciclopedia Einaudi*. Porto: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 11 v., 1987, p.146-283.

BIRMAN, Joel. *Por uma estilística da existência*. São Paulo: Editora 34, 1996.

- _____. *Cartografias do feminino*. São Paulo: Editora 34, 1999.
- BRASIL. *Lei de diretrizes e Bases da Educação*. 1996.
- CAMPOS, Luciene Jung de. *Imagens à deriva: interlocuções entre a Arte, a Psicanálise e a Análise do Discurso*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Letras – UFRGS, Porto Alegre, 2010, 157 f.
- CASTANHA, Marilda. A linguagem visual no livro sem texto. In: OLIVEIRA, Ieda de. (org.) *O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra o ilustrador*. São Paulo: DCL, 2008, p. 141-159.
- CATTANI, Icleia Borsa. Introdução. In: _____. (org.) *Mestiçagens na arte contemporânea*. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2007.
- CAVALLO, Guglielmo ; CHARTIER, Roger. Introduction. In : _____. (Orgs.). *Histoire de la lecture*. Paris: Ed. du Seuil, 1997, p. 7-46.
- CAZÉ, Clotildes M. de J.; OLIVEIRA, Adriana da S. Dança além da visão: possibilidades do corpo cego. *Pensar a Prática*. Revista da Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação Física da UFG, v. 11, n. 3, set./dez., 2008, p. 293-302. Disponível em <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fe/article/view/3592/4263>>. Acesso em: 12 mai. 2013.
- CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Editora UNESP, 2009.
- COLOMER, Teresa. El álbum y el texto. *Preonza*, n. 39, 1996, p. 27-31.
- COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Trad. Cleonice Paes Barreto Mourão e Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001.
- CORACINI, Maria José. A produção textual em sala de aula e a identidade do autor. In: _____. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas: Pontes, 1999, p. 167-175.
- CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. *Creatividad. El fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona/Espanha: Paidós, 1998.
- DEBRAY, Régis. *Vida e morte da imagem: uma história do olhar no ocidente*. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.
- COURTINE, Jean-Jaquecs. Analyse du discours politique. *Langages*, n.61, juin, 1981.
- _____. Définition d'orientations théoriques et constructions de procédures en analyse du discours. *Philosophiques*, 9 v., n.2, 1982.
- _____. Le tissu de la mémoire: quelques perspectives de travail historique dans les sciences du langage. *Langages*, n. 114, p. 5-12, junho 1994.
- _____. (1983) O chapéu de Clémentis. In: INDURSKY, Freda & LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina (Org.). *Os múltiplos territórios da Análise do Discurso*. Porto Alegre, Sagra-Luzzatto, 1999, p. 15-22.

COURTINE, J-J. Entrevista com Jean Jacques Courtine [2008]. Tradução de Carolina Fernandes. *Organon*. A pesquisa em Análise do Discurso no PPG-Letras/UFRGS e sua expansão institucional. Porto Alegre: UFRGS, n. 48, v. 24, jan.-jun. 2010, p.251-272. Entrevista concedida à Silvia Nugara.

COURTINE, Jean-Jaquecs; MARANDIN, Jean-Marie. Quel objet pour l'analyse du discours. *Matérialités discursives*, Presses Universitaires de Lille, 1981.

DANSA, Salmo (2009). *Uma breve história dos livros ilustrados*. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/cultura/artes/0022.html>>. Acessado em 15 de novembro de 2010.

DEBRAY, Régis. *Vida e morte da imagem: uma história do olhar no ocidente*. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. (1969). *Lógica do sentido*. 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

DONDIS, Donis A. *Sintaxe da linguagem visual*. Trad. de Jefherson Luiz Camargo. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

DORNELES, Elizabeth Fontoura. *A dispersão do sujeito em lugares discursivos marcados*. Tese de doutorado. Porto Alegre, UFRGS, PPG-Letras, 2005.

ECO, Umberto. *Lector in Fabula: A cooperação interpretativa nos textos narrativos*. São Paulo: Perspectiva, 1979.

FERNANDES, Carolina. *O imaginário de Veja sobre 'os Lulas presidenciáveis'*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Letras/UFRGS, Porto Alegre, RS, 2008.

_____. A interpretação do livro de imagens: uma análise em construção. In: Seminário de estudos em Análise do Discurso: O acontecimento do discurso: filiações e rupturas, 5, 2011. Anais ..., Porto Alegre, Universidade Federal do Rio grande do Sul, 2011, p.1-5.

FOUCAULT, M. (1969). *O que é um autor?* 3 ed. Lisboa: Vega, 1992.

_____. (1970). *A ordem do discurso*. 15 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

_____. *Isto não é um cachimbo*. 2 ed. Tradução de: Jorge Coli. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. Título original: Ceci n'est pas une pipe, 1973.

_____. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. 9 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FREUD, Sigmund. (1919). O estranho. In: *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

GADET, Françoise. La double Faille. *Actes du colloque de Sociolinguistique de Rouen*. 1978.

_____. Tricher la langue. *Matérialités Discursives*. Presses de Lille, 1980.

GADET, Françoise ; MARANDIN, Jean-Marie. La Linguistique comme contexte de l'analyse de discours? *Mots*, n. 9, 1984.

GADET, Françoise ; PÊCHEUX, Michel. [1981]. *A língua inatingível: o discurso na história da linguística*. São Paulo: Pontes, 2004.

GALLO, Solange. *Texto: como apre(ender essa matéria?* Tese de Doutorado, IEL, UNICAMP, Campinas, 1994.

_____. Autoria: questão enunciativa ou discursiva? *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v.1, n.2, p.61-70, jan-jun/2001.

_____. *Como o texto se produz: uma perspectiva discursiva*. Blumenau: Nova Letra, 2008.

GRIGOLETO, M. Leitura e funcionamento discursivo do livro didático. In: CORACINI, Maria José (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas: Pontes, 1999, p. 67-77.

GOMBRICH, Ernst Hans. *A história da Arte*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1993.

_____. *Los usos de las imágenes: estudios sobre la función social del arte*. Ciudad del México: Fondo de Cultura, 2003.

HAROCHE, Claudine et al. (1971). La sémantique et la coupure saussurienne: langue, langage, discours. In: MALDIDIER, D. (org.). *L'inquiétude du discours: textes de Michel Pêcheux*. Paris: Éditions de Cendres, 1990, p.133-153.

HAUSER, Arnold. *Teorias da Arte*. 2 ed. Título original: *The philosophy of Art History*. Traduzido por F.G.E. Quintanilha. Lisboa: Editorial Presença, 1978.

HAUTECCEUR, Louis. *História Geral da Arte*. Tomo III: *Da natureza à Abstração*. 2 ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1964.

HENRY, Paul. Os fundamentos teóricos da “Análise Automática do Discurso” de Michel Pêcheux (1969). In: GADET, F. & HAK, T. (orgs.). *Análise do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 3 ed. Campinas: Editora da UNICAMP, p.13-38, 1997.

INDURSKY, Freda. Da anáfora textual à anáfora discursiva. *Anais do I Encontro do Celsul*. Florianópolis, 1997.

_____. Da heterogeneidade do discurso à heterogeneidade do texto e suas implicações no processo de leitura. In: ERNEST, Aracy & FUNEK, B. Susana. *A leitura e a escrita como práticas discursivas*. Pelotas: EDUCAT, 2001, p.27-42.

_____. Unicidade, desdobramento, fragmentação: a trajetória da noção de sujeito em Análise do Discurso. In: CAZARIN, E. A.; GRIGOLETO, E.; MITTMANN, S. *Práticas discursivas e identitárias: sujeito e língua*. Porto Alegre: Nova Prova, 2008, p. 9-33.

_____. Estudos da linguagem: a leitura sob diferentes olhares teóricos. In: TFOUNI, Leda V. (Org.) *Letramento, escrita e leitura: questões contemporâneas*. Campinas, SP: Mercado de letras, 2010, p. 163-178.

_____. A memória na cena do discurso. In: INDURSKY, Freda; MITTMANN, Solange; LEANDRO FERREIRA, Maria C. (Orgs). *Memória e história na/da Análise do Discurso*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011a, p. 67-89.

_____. O enlace entre o pictórico, o político e o textual. In: *Encontro de Estudos da Linguagem e Encontro Internacional de Estudos da Linguagem*, 4, 3, 2011. Anais... Pouso Alegre, MG, Universidade do Vale do Sapucaí, 2011b, p. 1-10.

JAKOBSON, Roman. [1963]. *Linguística e comunicação*. 21 ed. São Paulo: Cultrix, 2008.

JOLY, Martine. *Introduction à l'analyse de l'image*. Paris : Armand Colin, 2006.

JOUBE, V. *A Leitura*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

KRISTEVA, Julia. *Etrangers à nous-mêmes*. Gallimard : Paris, 1991.

LACAN, Jacques. [1953]. *Escritos*. 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

_____. [1964]. *O Seminário. Livro 11: os quatro fundamentos da psicanálise*. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy. Recorte significativa na memória. In: LEANDRO FERREIRA, M. et. al. (orgs). *O Discurso na contemporaneidade: materialidades e fronteiras*. Editora Claraluz: São Carlos, 2009. p. 65-78.

LAGO, Angela. [1989]. *Um livro de areia*. Disponível em <<http://www.angela-lago.com.br/aulaAreia.html>>, acessado em 07 de julho de 2010.

_____. [1995]. *Depoimento*. Disponível em <<http://www.angela-lago.com.br/palestra.html>>, acessado em 07 de julho de 2010.

_____. *Os primeiros impressos*. Disponível em <<http://www.angela-lago.com.br/2Hornb.html>>, acessado em 07 de julho de 2010.

_____. *O código, o livro de imagem para criança e as novas mídias*. Disponível em <<http://www.angela-lago.com.br/codice.html>>, acessado em 07 de julho de 2010.

LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina Leandro. *Da ambiguidade ao equívoco: a resistência da língua nos limites da sintaxe e do discurso*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

_____. A língua da análise de discurso: esse estranho objeto de desejo. In: INDURSKY, Freda; LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina. (Org.). *I SEAD: Michel Pêcheux e Análise de Discurso: uma relação de nunca acabar*. Porto Alegre: Claraluz, 2003, p. 213- 218.

_____. Análise de Discurso e Psicanálise: uma estranha intimidade. *Psicanálise, Linguística e Análise do Discurso*. C. da APOA, Porto Alegre, n.131, dez. 2004.

LIMA, Luiz Costa. Prefácio da segunda edição. In: JAUSS, Hans R. et. al. (org.). *A leitura e o leitor: textos de Estética da Recepção*. Tradução Luiz Costa Lima. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

- LISBOA, Noeli. *A pontuação do silêncio: uma análise discursiva da escritura de Clarice Lispector*. Tese de doutorado. Instituto de Letras/UFRGS, Porto Alegre, RS, 2008.
- MALDIDIER, D. Elementos para uma história da Análise do Discurso na França. In: ORLANDI, E. P. (org.) *Gestos de leitura: da história no discurso*. Trad. B.S.Z. Mariani et al. Campinas: Editora da UNICAMP, 1994, p. 15-28.
- _____. *A inquietação do discurso: (re)ler Michel Pêcheux hoje*. Campinas: Pontes, 2003.
- _____. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 6 ed. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 2007.
- MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das letras, 1997.
- MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.
- MARTINS, Wilson. *A palavra escrita: história do livro, da imprensa e da biblioteca*. São Paulo: Editora Anhembi limitada, 1957.
- MAZIÈRE, Francine. *A análise do discurso: história e práticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- MILNER, Jean-Claude. *O amor da língua*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- MITTMANN, Solange. Discurso e texto: na pista de uma metodologia de análise. In: INDURSKY, Freda; LEANDRO FERREIRA, Maria C. (orgs). *Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites*. São Carlos: Claraluz, 2007, p. 153-162.
- _____. Texto imagético e autoria. In: INDURSKY, Freda; MITTMANN, Solange; LEANDRO FERREIRA, Maria C. (Orgs). *Memória e história na/da Análise do Discurso*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, p. 91-102.
- MORAES, Odilon. O projeto gráfico do livro infantil e juvenil. In: OLIVEIRA, Ieda de. (org.) *O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra o ilustrador*. São Paulo: DCL, 2008, p.49-59.
- NECKEL, Nádia R. M. *Tessitura e Tecedura: movimentos de compreensão do discurso artístico no audiovisual*. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.
- OLIVEIRA, Mariangela R. de; WILSON, Victória. Linguística e Ensino. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (org.). *Manual de linguística*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2011, p. 233-242.
- OLIVEIRA, Ieda de. (org.) *O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra o ilustrador*. São Paulo: DCL, 2008.
- OLIVEIRA, Rui de. *Pelos Jardins Boboli*. Reflexões sobre a arte de ilustrar livros para crianças e jovens. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008a.

_____. Breve histórico da ilustração no livro infantil e juvenil. In: OLIVEIRA, Ieda de. (org.) *O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra o ilustrador*. São Paulo: DCL, 2008b, p.13-47.

ORLANDI, E. P. (1984). *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4 ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 1996.

_____. A Análise de Discurso; Algumas observações. *D.E.L.T.A.*, v.2, n.1, 1986, p. 107-126.

_____. O lugar das sistematicidades linguísticas na análise do Discurso.

_____. Nem escritor, nem sujeito: apenas autor. In: _____. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez; Campinas: Unicamp, 1993.

_____. O lugar das sistematicidades linguísticas na análise do Discurso. *D.E.L.T.A.*, v.10, n.2, 1994, p. 295 - 307.

_____. Efeitos do verbal sobre o não-verbal. *RUA*, n.1, 1995, p. 35 - 47.

_____. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. *Análise de Discurso: princípios & procedimentos*. São Paulo: Pontes, 2002.

_____. Análise de Discurso em suas diferentes tradições intelectuais: o Brasil. In: INDURSKY, Freda & FERREIRA, Maria Cristina Leandro. (orgs). Michel Pêcheux e a análise do discurso: uma relação de nunca acabar. São Carlos, SP: Claraluz, 2005, p.75-88.

_____. [1992] *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 6 ed. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 2007.

_____. [1993] *Discurso e leitura*. 9 ed. Campinas, São Paulo: Cortez, 2012.

_____. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. 3 ed. São Paulo, Campinas: Pontes, 2008.

_____. *Discurso em Análise: Sujeito, Sentido, Ideologia*. Campinas, SP, Pontes, 2012.

PÊCHEUX, Michel (1967). Observações para uma teoria geral das ideologias. Sob o pseudônimo de Thomas Herbert. *Rua*, Campinas, n.1, 1995, p. 63-89.

_____. (1969). Por uma análise automática do discurso. In: GADET, F. & HAK, T. (orgs.). *Análise do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993, p.61-89.

_____. (1975). *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 1988.

_____. (1977). Remontémos de Foucault a Spinoza. In: TOLEDO, M. *El discurso político*. México, Nueva imagen, 1980.

- _____. Ouverture du colloque. In: CONEIN, Bernard et al. *Matérialités Discursives*. Presses universitaire de Lille: Nanterre, 1981, p. 15-18.
- _____. (1982) Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, Eni et al. (orgs). *Gestos de leitura: da história no discurso*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1994, p. 55-66.
- _____. (1983a). *O discurso: Estrutura ou acontecimento*. Campinas, SP: Pontes, 1990.
- _____. (1983b). Papel da memória. In: ACHARD, Pierre et al. (orgs) *Papel da memória*. São Paulo: Pontes, 1999. p. 49-57.
- PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. (1975). Por uma análise automática do discurso; atualização e perspectivas. In: GADET, F. & HAK, T. (orgs.). *Análise do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993, p.163-187.
- PLATÃO, A *República*. Trad. Enrico Corvisieri. São Paulo: Nova Cultural, 2004.
- PLON, Michel. Análise do Discurso (de Michel Pêcheux) vs Análise do inconsciente. In: INDURSKY, Freda & FERREIRA, Maria Cristina Leandro. (orgs). *Michel Pêcheux e a análise do discurso: uma relação de nunca acabar*. São Carlos, SP: Claraluz, 2005, p.33-50.
- RICKES, Simone. M. *No operar das fronteiras, a emergência da função-autor*. Tese de doutorado. PPG em Educação (UFRGS), 2002.
- _____. A escrita como criação: o sujeito autor e o objeto de seu texto. *Letras – Revista do Mestrado em Letras da UFSM (RS)*, jul./dez., 1998, p. 111-127.
- RIVERA, Tania. *Arte e psicanálise*. 2 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.
- _____. *Cinema, imagem e psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008.
- ROMANO, Soraya Maria. As posições de autor e leitor no jogo discursivo. In: TFOUNI, Leda V. (org.). *Múltiplas faces da autoria*. Ijuí: Editora Ijuí, 2008.
- ROSENFELD, Kathrin H. *Estética*. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2006.
- SAUSSURE, Ferdinand de. [1916]. *Curso de linguística geral*. 27 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.
- SIMÕES, Priscilla Rodrigues. *A noção de trabalho representada pela imagem e interpretada pela palavra*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Letras/UFRGS, Porto Alegre, RS, 2007.
- SOUZA, Tânia C. C. A análise do não verbal e os usos da imagem nos meios de comunicação. In: *Rua*, Campinas, SP, n. 7, 2001, p. 65-94.
- VANIER, Alan. *Lacan*. Tradução de Nícia Adan Bonatti. São Paulo: Estação Liberdade, 2005.
- VOGT, Carlos. Semiótica e Semiologia. In: ORLANDI, Eni; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy (orgs). *Discurso e Textualidade*. São Paulo: Pontes, 2010, p. 105-141.

ZIZEK, Slavoj. O espectro da ideologia. In: _____ (org.) *Um mapa da ideologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2010, p.7-38.