



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**  
Centro de Educação e Humanidades  
Instituto de Letras

Regina Elena da Silva

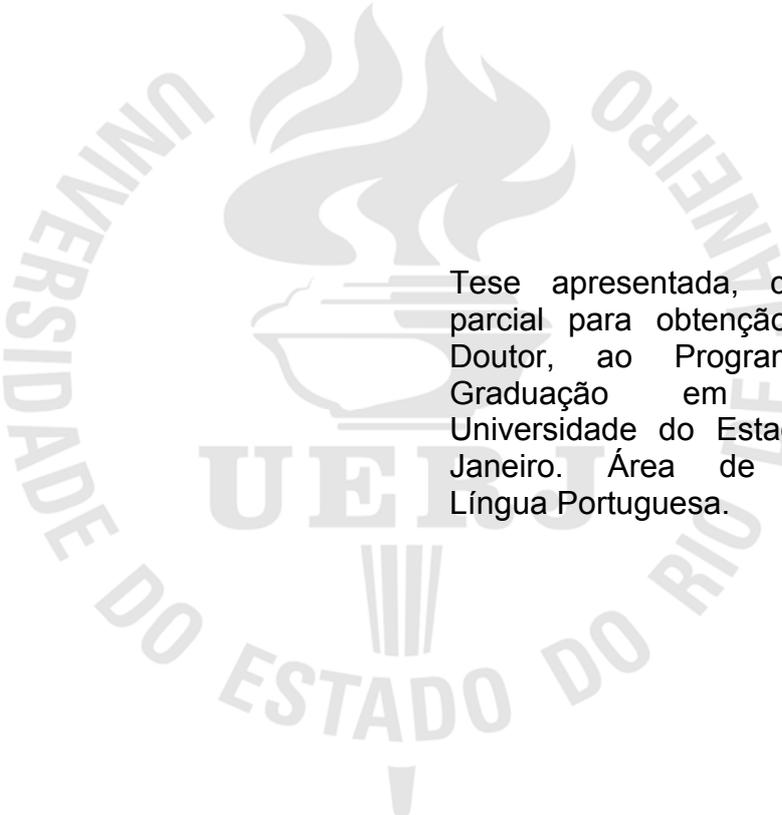
**Aula de Leitura: um jogo de restrição dos sentidos**

Rio de Janeiro

2014

Regina Elena da Silva

**Aula de Leitura: um jogo de restrição dos sentidos**



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Língua Portuguesa.

Orientador: Prof. Dr. Helênio Fonseca de Oliveira

Rio de Janeiro

2014

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/B

S586 Silva, Regina Elena da.  
Aula de leitura: um jogo de restrição dos sentidos / Regina Elena da Silva. – 2014.  
165 f.

Orientador: Helênio Fonseca de Oliveira.  
Tese (doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino – Teses. 2. Leitura (Ensino médio) – Teses. 3. Livros didáticos – Avaliação – Teses. 4. Análise do discurso – Teses. I. Oliveira, Helênio Fonseca de. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.

CDU 806.90(07):372.41

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Regina Elena da Silva

**Aula de Leitura: um jogo de restrição dos sentidos**

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Língua Portuguesa

Aprovada em 31 de março de 2014.

Banca Examinadora:

---

Prof. Dr. Helênio Fonseca de Oliveira (Orientador)  
Instituto de Letras - UERJ

---

Prof. Dr. Claudio Cezar Henriques  
Instituto de Letras - UERJ

---

Prof. Dr. Flávio Aguiar Barbosa  
Instituto de Letras – UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Aparecida Lino Pauliukonis  
Universidade Federal do Rio de Janeiro

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Lúcia Helena Martins Gouvêa  
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2014

## AGRADECIMENTOS

Ao professor Helênio Fonseca de Oliveira, por sua orientação.

Ao professor Décio Rocha, meu coorientador, pelo auxílio luxuoso nas considerações sobre aspectos teórico-metodológicos.

À professora Maria Cristina Lírio Gurgel, estimada, valorosa e dedicada amiga, por sua colaboração nos aspectos teórico-metodológicos e por seu carinho.

À minha mãe Irene Epifânio Silva, por sua história de vida e sua alegria de viver. Obrigada pelo amor, pela dedicação e pelo incentivo ao estudo.

Ao meu pai João Silva, por sua história de luta. Obrigada pelo amor, pela dedicação e pelo incentivo ao estudo.

Aos meus amados filhos Gabriela e Daniel, razão da minha história, da minha fé e esperança na vida.

À minha neta Alice, razão da minha alegria.

Ao meu amigo e companheiro Geraldo de Souza por sua ajuda na logística para a reprodução da tese e pelo amor que nos une.

Aos meus irmãos Beto, Magno e Joãozinho pelo amor que nutrimos mutuamente. Ao Joãozinho, também pelos papos ao telefone que muito me ajudaram nos embargos teórico-metodológicos.

Aos muitos amigos que acompanharam minhas dúvidas, meus embargos, minha fadiga e me enviaram vibrações positivas de força e ânimo. Dentre eles, destaco:

Marisa Silva, companheira querida, por sua força e encorajamento, por sua alegria de viver e por me fazer sempre sorrir.

Eliane Laura, pelos almoços no Largo do Machado, em que me oferecia colo e sorriso.

Juliana, minha professora de yoga e minha amiga, por me fazer enxergar a realidade por uma ótica mais colorida e bela.

Dejany, minha terapeuta e amiga, pela força e encorajamento.

À Luciane Lopes, amiga querida, pela força e torcida.

A todos os amigos da Escola Técnica Estadual Oscar Tenório, pela luta que empreendemos juntos pela Educação.

A todos que ao longo desses quatro anos ao me ouvirem falar em *pesquisa*, *estudo* me incentivaram e me desejaram sucesso.

“Escrevo esta canção porque é preciso.  
Se não a escrevo, falho com o pacto  
Que tenho abertamente com a vida  
É preciso fazer alguma coisa”.

“Como sei pouco, e sou pouco,  
Faço o pouco que me cabe  
Me dando inteiro.”

Pois aqui está a minha vida  
Pronta para ser usada.  
Vida que não se guarda  
nem se esquiva, assustada.

[...]

“Carrego um grito que cresce  
Cada vez mais na garganta,  
Cravando seu travo triste  
Na verdade do meu canto”.

*(Thiago de Mello)*

## RESUMO

SILVA, Regina Elena da. *Aula de leitura: um jogo de restrição dos sentidos*. 2014. 165 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

O objetivo principal desta pesquisa é analisar os procedimentos didáticos relativos à leitura, no livro didático, *“Português – Contexto, Interlocução e Sentido”*, destinado ao Ensino Médio, da Editora Moderna, de autoria de Maria Luiza M. Abaurre, Maria Bernadete M. Abaurre e Marcela Pontara, em sua seção de *“Produção de Texto”*, principalmente. A análise visa configurar o percurso teórico-metodológico desse livro didático, com o intuito de observar em que consiste a “abordagem discursiva de leitura” pretendida por esse livro. Para tanto, busquei contrapor os conceitos e procedimentos desenvolvidos no livro didático com aquilo que, em Análise do Discurso, se concebe como uma abordagem discursiva de leitura. Parto do princípio de que uma abordagem discursiva de leitura pressupõe a consideração das *condições de produção* de um texto, isto é, a “relação de posições histórica e socialmente determinadas – em que o simbólico (linguístico) e o imaginário (ideológico) se juntam” (ORLANDI, 2008, p.11). A análise do *corpus* demonstrou que, a despeito de anunciar uma abordagem discursiva, o livro didático não realiza esse intento. As propostas didáticas de leitura repetem o tradicional modelo de “interpretação de texto”, sem considerar os pressupostos elementares de uma análise discursiva, isto é, que o sentido não está inscrito na superficialidade do texto, mas é produto da complexa relação entre leitor, autor e contexto sócio-histórico-ideológico.

Palavras-chave: Análise do discurso. Discurso. Ensino. Ideologia. Interpretação de texto. Leitura. Livro didático. Texto.

## ABSTRACT

SILVA, Regina Elena da. *Reading lessons: a game of restricting the senses*. 2014. 165 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

The main objective of this research lies in examining the didactic procedures related to reading in the textbook *Portuguese Language - Context, Interlocution and Meaning* (Moderna Publishing House), recommended for use in High Schools, mainly in its section "Text Production". This analysis aims to set the theoretical and methodological path followed by the textbook in terms of observing what "discourse-based approach to reading", proposed by the book, means. To this end, I have opposed the concepts and procedures developed in the textbook to what is known as "discourse-based approach to reading" in Discourse Analysis. I assume that a discourse-based approach to reading implies considering text production conditions, i.e., "the relationship of historical and socially determined positions - in which the symbolic (linguistic) and the imaginary (ideological) meet" (ORLANDI, 2008, p.11). The *corpus* analysis has shown that, despite claiming to have a discourse-based approach, the aforementioned textbook does not accomplish its intent. The didactic purpose of "reading" repeats the traditional model of "reading comprehension", without considering basic assumptions of Discourse Analysis, namely, that the meaning is not a product of a text's shallow reading, but it is the consequence of a complex relationship between reader, author and socio-historical and ideological context.

Keywords: Discourse Analysis. Discourse. Education. Ideology. Reading Comprehension. Reading. Textbook. Text

## RÉSUMÉ

SILVA, Regina Elena da. *Cours de lecture: un jeu de restriction des sens*. 2014. 165 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

La principale finalité de cette recherche c'est d'analyser les procédés didactiques relatifs à la lecture présentés dans le livre *Portugais – contexte, interlocution et sens*, destiné à l'enseignement secondaire, de la maison d'édition Moderna, principalement à la section "production de texte". L'objectif de cette étude est de décomposer le parcours théorique et méthodologique de ce manuel scolaire, pour observer à quoi correspond "l'approche discursif de la lecture" qu'il établit. Pour ce faire, j'ai mis en balance les concepts et les procédés développés au manuel, d'une part, et ce qui, en analyse de discours, ont conçu comme une approche discursif de la lecture. Je pars du principe qu'une approche de ce genre présuppose qu'on tienne compte des *conditions de production* d'un texte, c'est-à-dire, "des relations entre les positions déterminées socialement et historiquement – où le symbolique (le linguistique) et l'imaginaire (l'idéologique) se rencontrent (ORLANDI, 2008, p.11). L'analyse de ce *corpus* a démontré que, nonobstant l'annonce d'une approche discursif, le livre ne réussit pas à atteindre son objectif. Les propositions didactiques de lecture répètent le modèle traditionnel de "l'interprétation de textes", c'est-à-dire, le livre propose ses interprétations sans se soucier des conditions de base d'une analyse de discours, où le sens n'est pas inscrit à la surface du texte car il est considéré comme le produit d'une relation complexe entre le lecteur, l'auteur et le contexte socio-historique et idéologique.

Mots-clé: Analyse de discours. Discours. Enseignement. Idéologie. Interprétation de texte. Manuel scolaire. Texte.

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
1	<b>TRAJETÓRIA METODOLÓGICA</b> .....	20
1.1	<b>Problemas de seleção de <i>Corpora</i></b> .....	21
1.2	<b>Descrição Seção “Produção de Textos”</b> .....	23
1.3	<b>Descrição do “Guia de Recursos”</b> .....	28
2	<b>QUADRO TEÓRICO</b> .....	34
2.1	<b>Língua e discurso</b> .....	34
2.2	<b>Subjetividade e alteridade</b> .....	39
2.3	<b>Ideologia</b> .....	42
2.4	<b>Dialogismo e monologismo</b> .....	47
2.5	<b>A análise de discurso</b> .....	51
2.6	<b>As concepções de leitura</b> .....	53
2.6.1	<u>O que é ler?</u> .....	54
2.6.2	<u>A realidade brasileira</u> .....	58
2.6.3	<u>Leitura parafrástica e leitura polissêmica</u> .....	59
2.7	<b>O livro didático</b> .....	69
3	<b>ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	77
3.1	<b>O Guia de Recursos</b> .....	77
3.2	<b>A Seção <i>Produção de Textos</i></b> .....	80
3.2.1	<u>Leitura de letras de música</u> .....	81
3.2.2	<u>O discurso citado no LDP</u> .....	105
3.3	<b>As funções da linguagem (Seção Gramática)</b> .....	111
3.4	<b>A seção literatura – o texto literário: a literatura também é discurso</b> .....	118

3.4.1	<u>Monteiro Lobato e As Formas do Silêncio – a polêmica e um equívoco</u> .....	119
3.4.2	<u>Lobato – mais uma forma de silenciamento</u> .....	124
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	131
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	134
	<b>ANEXO A – Livro 1</b> .....	138
	<b>ANEXO B – Livro 3</b> .....	161

## INTRODUÇÃO

Não é novidade para ninguém que o professor, principalmente da Educação Básica e Fundamental, encontra-se extremamente insatisfeito no que tange à sua área de atuação. Problemas de toda ordem acometem esse profissional, como: baixos salários, número excessivo de aulas, desconsideração de seu trabalho por grande parte da sociedade, dificuldade para se qualificar etc. No entanto, nada mais desestimulante quanto o desinteresse dos alunos.

Durante mais de vinte anos de vida profissional, passei por vários embaraços pedagógicos advindos principalmente dos conteúdos programáticos da disciplina que ministro, a Língua Portuguesa<sup>1</sup>. Todavia, procurei justificar, por muito tempo, o desinteresse do aluno. Primeiramente julguei que era devido ao problema macro da educação brasileira. Isto é, como tudo estava ruim, a educação estava em crise, falava-se inclusive no “fracasso da educação”, era natural que o aluno, na aula de português, se sentisse também desestimulado.

Ao mesmo tempo, me deparava frequentemente com as incongruências da gramática normativa, as contradições nas descrições dos fatos linguísticos, enfim, com toda a incompletude do ensino com ênfase na teoria gramatical, no domínio do saber sobre a língua. Desse modo, julguei minha a culpa pela falta de estímulo do aluno.

Não quero me eximir da responsabilidade quanto à condução das aulas e da transmissão dos conteúdos. Também compreendo os graves problemas por que passa a educação brasileira. Não descarto sequer a inexistência da necessária e complexa rede de inter-relação entre família/escola/sociedade. Desejo, todavia, que fique claro que minhas reflexões se deram paulatinamente. Muitos anos se passaram, muitas leituras foram feitas, muitas participações em congressos e seminários. De muitas discussões participei até que pudesse compreender o quanto a pouca eficácia do ensino de Língua Portuguesa se deve, dentre outros fatores, a

---

<sup>1</sup> Baseando-me no uso indiscriminado de “Língua Portuguesa” ou “Português” feito nos documentos oficiais do MEC, utilizo indistintamente esses termos ao me referir à disciplina escolar e/ou ao idioma.

um ensino eminentemente gramatical, desvinculado da língua em uso e de uma concepção de língua e de texto, portanto de leitura, a meu ver, limitada e limitadora.<sup>2</sup>

Nessa introdução, a partir daqui, passo a explicitar meu percurso de reflexões e estudos sistematizados, uma vez que pensar, discutir, ler, estudar foram sempre atividades às quais me dediquei desde que me tornei professora. No entanto, quero me referir a um estudo mais regular e aprofundado que me conduziu, por exemplo, primeiramente à *Especialização em Língua Portuguesa* e imediatamente após, ao Mestrado em Linguística.

O primeiro livro com o qual me deparei, ainda no curso de Especialização em Língua Portuguesa (1998), foi *Língua & Liberdade – o gigolô das palavras*, de Celso Pedro Luft (1985). Já conhecia o autor por sua *Moderna Gramática Brasileira* e estranhei um livro totalmente desestruturador como o *Língua*. Na verdade, Luft já imaginava que esse livro fosse causar espanto em seus leitores. É o próprio quem diz, na parte dedicada à “Advertência ao Leitor” (*opus cit.*, 9):

Muitos estranharão que um professor de Português, autor de gramáticas e manuais de ortografia, dicionarista e velho pesquisador apaixonado por problemas de Língua, escreva “contra” a Gramática em sala de aula.

(...) O que me preocupa profundamente é a *maneira de se ensinar a língua materna*, as noções falsas de língua e de gramática, a obsessão gramaticalista, a distorcida visão de que ensinar uma língua seja ensinar a escrever “certo”, o esquecimento a que se relega a prática da língua, e, mais que tudo: a postura *opressora* e repressiva, alienada e alienante desse ensino, como em geral de todo o nosso ensino em qualquer nível e disciplina.

Àquela época, foi para mim uma descoberta reveladora. Luft trazia questões inusitadas para qualquer professor que estivesse fora da Academia (como era o meu caso, em 1998). O autor desconstrói os conceitos de língua e gramática com os quais o professor em geral embasa sua prática pedagógica e destaca que o importante é o aluno utilizar “*com desembaraço e prazer seu bem mais íntimo: a língua. Isso é que importa estudar, praticar, desenvolver; não regras de Gramática*”. (*opus cit.*, 19).

---

<sup>2</sup> A esse respeito, trato no capítulo destinado à descrição do “Quadro Teórico” na contraposição da visão de língua proposta por Ferdinand Saussure à ruptura causada na Linguística pelos estudos do Círculo de Bakhtin e, posteriormente, pela retomada desses estudos pelos analistas franceses do discurso.

Outros nomes vieram se somar a esses questionamentos de Luft, como: Sírío Possenti, Marcos Bagno, Mário Perini, dentre outros. Perini destaca o quanto é equivocado considerar o domínio das regras gramaticais como condição para que o aluno fale e escreva “melhor” (1997, p. 50):

Quando justificamos o ensino de gramática dizendo que é para que os alunos venham a escrever (ou ler, ou falar) melhor, estamos prometendo uma mercadoria que não podemos entregar. Os alunos percebem isso com bastante clareza, embora talvez não o possam explicitar; e esse é um dos fatores do descrédito da disciplina entre eles.

A questão que se coloca é qual o principal objetivo do ensino de Português? Se a resposta é “formar indivíduos capazes de ler (e entender) e escrever textos claros e eficientes”, constatamos, com base na realidade empírica que, apesar de todo o esforço empreendido nas aulas focadas eminentemente nas regras gramaticais, esse objetivo, na maioria das vezes, NÃO é alcançado.

Ademais, a reflexão que proponho com essa pesquisa ultrapassa o objetivo do ensino de Português. A meu ver, o ensino de Português (e de qualquer disciplina) deve colaborar para a criticidade dos indivíduos, buscando “des-naturalizar” o que está posto, (no modo de ler, de ser e de estar no mundo).

Sendo assim, levando-se em conta o (pouco) tempo destinado às aulas, penso que recortes devem ser feitos a fim de selecionar aquilo que genuinamente contribui para o objetivo principal do ensino de Português.

Paralelamente a essas leituras, percebi a necessidade de estudar Linguística. Para tanto passei a estudar as postulações teóricas de Ferdinand de Saussure, conhecido como o inaugurador dos estudos linguísticos enquanto Ciência, e Noam Chomsky, fundador dos estudos gerativistas.

Mais uma vez novos campos de saber, de averiguação se abriram para mim. Compreendi, entre outras coisas, que a língua, segundo Saussure, é um código transmissível, que possui uma estrutura, ou melhor, é uma estrutura passível de seccionamento; que não há língua superior; que toda língua evolui. Depreendi através de Chomsky que todos temos uma gramática internalizada, responsável pela possibilidade de aprendermos a língua em que estejamos imersos.

Desse modo, pensando ter encontrado a chave para todos os problemas de sala de aula, julguei ser a Linguística a tábua de salvação para as intrincadas questões do ensino de Língua Portuguesa.

No entanto, é ainda Luft (*opus cit*: 107) que alerta, afirmando que não se conseguirá resolver os problemas de língua materna substituindo o ensino gramatical por uma teoria, ainda que científica e moderna como a Linguística. E conclui dizendo:

O que a Linguística traz de positivo ao ensino de línguas são as noções corretas de linguagem e língua, de variantes e registros, de que não há língua que não evolua, de que o uso e os fatos devem prevalecer sobre os preconceitos, e, sobretudo, a noção de que a língua é um saber interior, pessoal dos falantes, de onde o ensino deve partir.

Na verdade, o que se dava nas décadas de 1970 e 1980<sup>3</sup> era a transposição pura e simples da teoria: termos novos, retirados dos estudos linguísticos e levados para a sala de aula. Até o nome da disciplina era outro. Passou a ser “*Comunicação e Expressão*”. Os livros didáticos àquela época traziam as “inovações”<sup>4</sup> da Linguística.

Percebi, pois, de imediato que não era possível resolver os problemas do ensino de língua materna apenas transpondo conceitos teóricos para a sala de aula. Novamente me deparei com um limite. Compreendi que, apesar de essas teorias terem trazido uma enorme contribuição para os estudos linguísticos e para o ensino de Língua Portuguesa, ainda era pouco, uma vez que objetivo final de língua materna é a proficiência no falar e escrever<sup>5</sup>.

Não ter encontrado uma maneira de pôr em prática as ideias linguísticas e a não possibilidade de criar um projeto que resolvesse os problemas do ensino de língua muitas vezes me desanimaram a ponto de quase querer desistir da profissão. Porém, minha intuição de que havia algum caminho ainda a percorrer, me fez investir no meu aprofundamento teórico e ingressei no Mestrado em Linguística.

<sup>3</sup>Iniciei minha carreira na rede pública do estado do Rio de Janeiro em 1985. Interessante notar o meu desconhecimento quase completo das teorias linguísticas, ainda que eu tivesse sido apresentada a elas formalmente na faculdade de Letras: Português/Literatura. Provavelmente ocorreu, entre outras coisas, o que ocorre atualmente nos cursos de licenciatura: apresentação de uma teoria sem a indagação sobre sua aplicabilidade em sala de aula.

<sup>4</sup>Apesar de serem consideradas “inovações”, somente a partir de 1980 as postulações linguísticas utilizadas até hoje, engendradas no início e meado do século XX (Estruturalismo e Gerativismo, respectivamente), chegaram à escola.

<sup>5</sup>Apesar de não ser a finalidade central da pesquisa, a questão do objetivo do ensino de Língua Portuguesa será, vez por outra, tratada por mim, conforme exposto anteriormente.

Minha prática profissional ocorreu sempre paralela à minha atuação política. Ou seja, desde que me tornei professora venho participando, ininterruptamente, dos movimentos sindicais de minha categoria. Particpei, ainda, de associação de moradores, quando esta desempenhava um papel fundamental na organização das comunidades. Atuei também nos movimentos políticos gerais pelos quais a sociedade brasileira passou desde o fim da ditadura aos dias atuais: na luta pelas *Diretas*, pelo afastamento de Collor, em favor das empresas estatais, enfim, em todo movimento cujo objetivo era a defesa do povo do Brasil e a mudança da realidade brasileira.

Pode parecer estranho esse relato em uma introdução de uma tese de doutorado em Língua Portuguesa, principalmente. No entanto, quero crer que a exposição de minha trajetória profissional e de cidadã pode esclarecer minha escolha teórico-metodológica. Explico.

Havia um fosso enorme entre minha prática profissional e minha atuação como cidadã. Ainda que eu buscasse estratégias metodológicas condizentes com uma visão mais pragmática e realista, sempre acabava adotando o modelo tradicional de ensino, isto é, o que preceituava o livro didático.

Ainda que me incomodasse, por muito tempo achei que era normal essa distância entre ativismo social e prática dentro de sala de aula. Afinal, a problematização das questões sociais, políticas e comportamentais cabiam muito bem nas disciplinas de Sociologia, História, Geografia, Filosofia, mas não na de Língua Portuguesa. Até certo momento me conformei com essa situação e vivi uma vida compartimentada entre ser professora e ser militante. Disse até certo ponto, pois algo me inquietava e me dizia que era possível (e necessário) levar para a sala de aula a complexidade que envolve os fenômenos linguísticos.

As mudanças que me ocorreram na prática profissional se devem muito às leituras feitas. Lendo Paulo Freire com sua *“Pedagogia do Oprimido”* e *“Educação como Prática de Liberdade”* e Maria Teresa Nidelcoff, com *“Uma Escola para o Povo”*, entre outros, senti a necessidade irrevogável de fazer algo para aliar minha prática pedagógica a meus questionamentos sobre o papel de uma educadora. Todavia, como professora de Língua Portuguesa, havia a limitação imposta por uma concepção de língua insuficiente<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Porque sou uma *militante* pela Educação pública, gratuita, de qualidade, laica e para todos, ao longo dessa pesquisa fica evidente o lugar ideológico de onde falo.

Tão somente quando compreendi língua como discurso, isto é, como “o ponto de articulação dos processos ideológicos e dos fenômenos linguísticos” (Cf.: BRANDÃO, 2002:12); quando depreendi que a língua, objeto de estudo em sala de aula, não é neutra, mas carregada de significado, ideologia, intencionalidades, pude pensar em uma mudança efetiva de estratégia metodológica.

A partir do contato, no Mestrado, com a obra do pensador russo Mikhail Bakhtin, entrevi novas perspectivas para o ensino de Língua Portuguesa. Com Bakhtin, a noção de língua é reformulada e deixa de ser apenas um objeto abstrato, um código usado para transmitir mensagens. Sua contribuição mais importante, geradora de vários desdobramentos teórico-metodológicos, é a concepção de língua como objeto concreto de análise, como efeito de sentidos, isto é, como *discurso*.

Desse modo, entendi que sendo a língua um *fato social*, é, portanto, atravessada pela ideologia, pela história, e isso me leva a pensar nos fios históricos, sociais, culturais e ideológicos que penetram na corrente da comunicação e fazem com que a linguagem seja profundamente alterada. Observar a linguagem através desse olhar que reconhece esses fios, que percebe que os sentidos podem significar diferentemente, dependendo da perspectiva de quem fala/escreve, de quem lê/ouve, do lugar físico e ideológico desses interlocutores, faz-nos ver algo que está encoberto, mas que precisa ser revelado.

Essa concepção de língua produziu estudos vários e acabou por gerar, na década de 1960, o que se convencionou chamar de Análise de Discurso, de base francesa. Deu-se, portanto, à época do Mestrado, minha incursão nesses estudos.

Sendo assim, a partir dessas postulações teóricas se estabeleceu o elo perdido entre língua (discurso) e sociedade. Pude, pois, entender que a atuação em sala de aula com comprometimento social e político não é restrita ao professor da área de Ciências Humanas. O professor de Língua Portuguesa também pode (e deve) aliar à sua prática profissional um debate crítico e sério sobre a linguagem e sobre as implicações sociais dos fenômenos linguísticos.

“Ter uma relação menos ingênua com a linguagem”. Esse é o maior legado deixado pelo pela Análise de Discurso<sup>7</sup>. Isso quer dizer que o leitor precisa estar atentando aos sentidos vários e às vezes até contraditórios da linguagem. O leitor

---

<sup>7</sup> Ao longo da tese, ficará claro a corrente da Análise de Discurso em que se baseia esta pesquisa.

deve ser capaz de perceber as implicações ideológicas dos discursos, saber que a língua não é um objeto neutro, óbvio e transparente. E exatamente com essa motivação entrei no Doutorado.

Durantes muitos anos, como já mencionado, o ensino de Língua Portuguesa me inquietou a ponto de buscar respostas ainda que ingênuas para justificar o *fracasso do ensino* dessa disciplina. Julgava que minhas dificuldades pedagógicas eram consequência apenas dos problemas da educação brasileira.

Refletindo sobre essas questões, me dei conta de que, na verdade, um grande obstáculo ao ensino de Português é a visão simplista e redutora – conforme observado – que se tem sobre *língua, texto, leitura*.

Como professora e coordenadora de Língua Portuguesa, pude ter contato com vários livros didáticos enviados pelo MEC para consulta e posterior escolha. Como um “*discurso de verdade*” (Cf. FOUCAULT, 2002)<sup>8</sup>, o livro didático é um instrumento de transmissão de verdades prontas para serem acatadas e reproduzidas por professor e aluno. Sendo assim, todos os livros didáticos com os quais tive contato estabelecem concepções tradicionais de *língua, texto e leitura*.

Desse modo, ao me deparar com um livro didático que propunha uma “*abordagem discursiva*” das questões linguísticas, sobretudo das questões de leitura, me vi persuadida a examinar se isso iria se realizar efetivamente.

Haja vista o resultado das pesquisas que avaliam a educação brasileira, considero premente se observar a realidade do ensino de leitura, buscando refletir sobre o que pode (e deve) ser alterado ou agregado a essa prática.

Sendo assim, uma vez que o trabalho que se pressupõe *discursivo* deve conceber a interferência da conjuntura sócio-histórico-ideológica no estabelecimento dos sentidos, penso que uma “*abordagem discursiva*” (de língua, texto, leitura) pode favorecer a reflexões mais amplas e mais críticas acerca da leitura.

Sendo o livro didático o mais importante suporte teórico-metodológico do professor (e também do aluno), penso que seja relevante observar como se dá o trabalho com a leitura nesse suporte, a fim de contribuir para uma reflexão crítica acerca desse material, com vistas à sua atualização e aperfeiçoamento.

Dessa forma, o objetivo geral desta pesquisa é propor uma reflexão que colabore para desnaturalizar a maneira de ler e entender os textos (discursos), e

---

<sup>8</sup>Ver capítulo referente ao *Quadro Teórico*.

nossa forma de estar no mundo. Seu objetivo específico é examinar os procedimentos didáticos relativos à leitura, no livro didático “**Português – Contexto, Interlocução e Sentido**”, de Maria Luiza M. Abaurre, Maria Bernadete M. Abaurre e Marcela Pontara, Editora Moderna, em sua seção de “*Produção de Texto*”, principalmente.

A análise visa descrever o percurso teórico-metodológico do LDP, com o intuito de observar em que consiste a “abordagem discursiva de leitura” pretendida por esse livro. Para tanto, busquei contrapor aos conceitos e procedimentos efetivamente desenvolvidos pelo LDP àquilo que se concebe, em Análise de Discurso, como uma abordagem discursiva de leitura. Parte-se do princípio de que uma abordagem discursiva de leitura pressupõe a consideração das *condições de produção* de um texto, isto é, a “relação de posições histórica e socialmente determinadas – em que o simbólico (linguístico) e o imaginário (ideológico) se juntam” (ORLANDI, 2008, p.11).

Ainda expressando meu objetivo nesta pesquisa, cito Brait (2006, p.10):

Sem querer (e sem poder) estabelecer uma definição fechada do que seria essa análise/teoria dialógica do discurso, uma vez que esse fechamento significaria uma contradição em relação aos termos que a postulam, é possível explicitar seu embasamento constitutivo, ou seja, a indissolúvel relação existente entre língua, linguagens, história e sujeitos que instaura os estudos da linguagem como lugares de produção de conhecimento de forma comprometida, responsável, e não apenas como procedimento submetido a teorias e metodologias dominantes em determinadas épocas. Mais ainda, esse embasamento constitutivo diz respeito a uma concepção de linguagem, de construção e produção de sentidos necessariamente apoiadas nas relações discursivas empreendidas por sujeitos historicamente situados.

As perguntas a que essa pesquisa busca responder são:

- Qual a relevância de uma abordagem discursiva de leitura?
- Quais as insuficiências da tradicional “Interpretação de Texto”?
- Quais as implicações impostas por uma abordagem discursiva?
- O LDP cumpre seu compromisso de fazer uma abordagem discursiva?

É importante destacar ainda que essa pesquisa se insere na “Linha de Descrição da Língua Portuguesa”. Sendo assim, não cabendo fazer nenhuma

sugestão didática, apenas proponho uma reflexão sobre os complexos procedimentos teórico-metodológicos relativos à leitura.

## 1 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Uma vez que o LDP, objeto dessa pesquisa, prenuncia que fará uma “abordagem discursiva dos aspectos relacionados à leitura”, meu objetivo é examinar em que consiste essa abordagem discursiva<sup>9</sup>. Para tanto, analiso algumas atividades propostas, principalmente na seção “*Produção de Texto*”. Como deixo entrever, a análise não se limitou a essa seção, pois identifiquei as “entradas”<sup>10</sup> em que uma abordagem discursiva é anunciada pelo LDP ou possível, de acordo com a perspectiva dessa pesquisa.

Considero “entrada” a referência aos chamados “termos-chave” da Análise do Discurso, como “discurso”; “ideologia”; “formações discursivas”; “formações ideológicas” etc e à referência direta do LDP a uma abordagem discursiva que será feita de determinado texto ou assunto. Por esse motivo, analiso um tópico programático na seção de “Gramática”, do volume 1, capítulo 14 do LDP, que tem como título, “*A dimensão discursiva da linguagem*”.<sup>11</sup> Pelo mesmo motivo, analiso também a seção de “Literatura”, capítulo 1, do terceiro volume.<sup>12</sup>

Embora essa pesquisa considere a leitura como um processo de “produção de texto”, isto é, que a leitura é “produzida” (Cf. Orlandi 2011), não é essa a concepção do LDP. Na seção intitulada “Produção de Texto”, apesar de haver várias propostas de leitura, não há menção a esse aspecto. Ou seja, “produzir textos” para o LDP é escrever/reescrever, geralmente tendo como pretexto o tema ou o gênero discursivo do texto lido. É importante frisar que nesta pesquisa não serão analisadas as propostas de produção escrita, apenas de leitura.

---

<sup>9</sup> Sobre a concepção de “abordagem discursiva da leitura” adotada pelo LDP, veja-se o *Guia de Recursos*, Anexo A. Além disso, no capítulo referente à Análise dos Dados, teço comentários sobre esse tema.

<sup>10</sup> Ver capítulo 3 da tese.

<sup>11</sup> Ver Anexo A.

<sup>12</sup> Nesse capítulo da seção de Literatura, o enunciador-livro didático, ao mencionar o objetivo da atividade proposta, remete à questão da ideologia para constituição do discurso, da história etc. Pareceu-me, portanto, pertinente observar como seria desenvolvida essa proposta.

## 1.1 Problemas de Seleção de *Corpora*

Inicialmente, pretendia investigar a seção de "*Produção de Texto*" de todos os livros enviados para a minha escola, pelo "Programa do Livro Didático para o Ensino Médio" do MEC (PNLEM), a fim de observar em que eles se parecem e se diferenciam no que tange ao trabalho com o texto. No entanto, como pude observar, todos os livros analisados pela equipe de professores de Língua Portuguesa da Escola Técnica Estadual Oscar Tenório têm a mesma abordagem com o texto, isto é, tratam de *interpretar*, não de *analisar* textos<sup>13</sup>.

Também nesse primeiro momento, pensei em investigar se esses livros levavam em conta o que recomendam os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs). Porém, como já sabia que a maioria dos livros, mesmo com a chancela do MEC, desconsideram os PCNs, e raramente ou nunca entendem a *língua* como *discurso*, achei que seria improdutivo meu trabalho. Além disso, não era meu interesse naquele momento, mesmo porque, muitos já haviam se debruçado sobre esse *corpus*.

Todavia, entre os livros enviados pelo MEC, havia um que apresentava uma diferença importante, pois prenunciava fazer uma "*abordagem discursiva*" dos fatos linguísticos, principalmente no assunto *leitura*. O livro em questão intitula-se: "*Português- Contexto, Interlocução e Sentido*", da Editora Moderna.

Ora, uma abordagem discursiva, necessita de uma teoria que avalize os procedimentos metodológicos advindos dessa abordagem. Sendo assim, a questão que urgia ser respondida era: "De que maneira a Análise de Discurso entra (se é que entra) na sala de aula de leitura?"

A partir, portanto dessa indagação, apresentou-se um material bastante proveitoso para análise: um livro didático que aborda discursivamente os conteúdos. Esse LDP, meu *corpus* em potencial, foi recortado e subdividido em seções e subseções até chegar ao material efetivamente utilizado para a análise empreendida

---

<sup>13</sup>Entendendo que quando digo "analisar", remeto às considerações da Análise do Discurso sobre o que seja uma abordagem discursiva de leitura. No capítulo referente ao "Quadro Teórico", desenvolvo esse ponto.

por essa pesquisa.

Baseada no estudo de Marcuschi (2009, 270-274) sobre a tipologia das perguntas usadas na interpretação de textos, procuro examinar se há no *corpus* analisado um padrão de perguntas, conforme o proposto por ele. Associei as perguntas às respectivas respostas sugeridas pelo *Guia de Recursos* do livro, a fim de observar se estas também seguiam um modelo.

Da coleção de três volumes destinados às três séries do Ensino Médio, foram utilizados para a pesquisa o volume 1 e o volume 3. O critério para definição do *corpus* foram, como já explicitado, as “entradas”, isto é, as referências feitas aos conceitos básicos para uma abordagem discursiva de leitura, como, “abordagem discursiva”; “discurso”; “marcas ideológicas”; “formação discursiva”; “formação ideológica” etc.

O primeiro volume é farto desse conteúdo, como explicito na descrição do capítulo “Seção Produção de Texto”. Já o segundo e terceiro volumes não fazem referência a praticamente nenhum desses conceitos e quando o fazem é apenas como um emblema para dizer o mesmo, isto é, apenas apresentam a definição desses conceitos sem que ocorra nenhuma implicação metodológica.

Na seção do LDP relativa à Literatura, por exemplo, há referência constante a “agentes do discurso, “condições de produção”; “contexto de produção” e “contexto de circulação”. No entanto, trata-se tão-somente de recurso expressivo para contextualização histórica dos autores e suas obras, conforme tradicionalmente se faz no estudo de Literatura, no Ensino Médio<sup>14</sup>.

Além disso, como, em grande parte da análise, sirvo-me das sugestões de respostas do LDP, os volumes dois e três não se mostraram pertinentes à pesquisa, pois não apresentam respostas aos exercícios<sup>15</sup>.

Uma vez que o objeto principal da pesquisa é a seção “Produção de Texto”, a utilização da seção de Literatura, do volume três, como parte do *corpus* de pesquisa,

---

<sup>14</sup> Ver Anexo B.

<sup>15</sup> Não se esclarece o porquê dessa omissão. Portanto, não tenho como informar se foi um erro da edição ou outro motivo. O fato é que os exemplares referentes aos volume 2 e 3, destinados à escola para apreciação e escolha, não contêm sugestões de resposta, na seção “Produção de Texto”.

ocorre pelo fato de que o estudo da Literatura também se dá através da interpretação/análise de textos. Logo, como o “Guia de Recursos” de Literatura destaca que fará uma abordagem discursiva dos textos literários, achei pertinente observar como se dá essa abordagem. Além disso, há referência explícita à contribuição da ideologia para a construção dos sentidos<sup>16</sup>.

Desse modo, estabelecido o *corpus* de análise, passo a descrever a seção “Produção de Textos” e o “Guia de Recursos” do volume 1. Quanto ao Guia de Recursos de Literatura, menciono-o à medida que empreendo a análise dos textos literários.

## 1.2 Descrição da Seção “*Produção de Texto*”

Neste capítulo analiso a seção “Produção de Texto”, do livro didático “Português, Interlocução, Sentido”. A seção “Produção de Texto” constitui-se de um gênero didático e é parte de um projeto maior, o livro didático de Língua Portuguesa.

Essa seção, nos três volumes, apresenta a mesma configuração em *hipertexto*, isto é, um conglomerado de textos, dispostos não linearmente, que vão desde acepções de dicionários, passando por parte de resenhas e sinopses retiradas de revistas, excertos de livros, *links*, anúncios publicitários, seções de jornais etc, como também notas a respeito do autor/texto/tema a serem analisados e do próprio texto principal utilizado para a análise.

As subseções, que invariavelmente configuram a seção “Produção de Texto”, apresentam-se divididas em: **objetivos** (consiste na apresentação do conteúdo do capítulo, isto é, “aquilo que o aluno deverá saber ao final do estudo”); **leitura** (contextualização do(s) texto(s)/tema a ser interpretado/analísado); **análise** (questões propostas para a interpretação do texto principal); **tome nota** (*boxes-retângulos*, onde se encontram conceituações de termos teóricos).

---

<sup>16</sup> Ver Anexo B, página 12.

O volume 1 apresenta, na Seção Produção de Texto, três unidades, de 7 a 10, constituindo a última parte do livro. Passo a seguir a relacionar o conteúdo dessas unidades.

## UNIDADE 7

### 1.1. O Discurso

- 1.1.1. Discurso e Texto
- 1.1.2. As marcas ideológicas dos textos
- 1.1.3. As “pistas” das formações ideológicas
- 1.1.4. Formação ideológica e formação discursiva
- 1.1.5. Discurso e texto

### 1.2. A interlocução e o contexto

- 1.2.1. Os leitores dos textos
- 1.2.2. O interlocutor universal
- 1.2.3. O texto e o contexto
- 1.2.4. A relação entre contexto e interlocução
- 1.2.5. Produção: adequação do texto a seus interlocutores
- 1.2.6. **Seção especial:** procedimentos de leitura I: como ler um texto

### 1.3. Os gêneros do discurso

- 1.3.1. Uma definição de gênero
- 1.3.2. A evolução dos gêneros
- 1.3.3. Os tipos de composição
- 1.3.4. Um painel dos gêneros discursivos
- 1.3.5. **Seção especial:** procedimentos de leitura II: como ler nas entrelinhas

## UNIDADE 8

### 1.4 Narração e descrição (relato, carta pessoal, e-mail e diário)

- 1.3.6. Relato pessoal: definição e usos
- 1.3.7. Contexto de circulação
- 1.3.8. Estrutura
- 1.3.9. Linguagem
- 1.3.10. Produção de relato pessoal
- 1.3.11. Conexões
- 1.3.12. **Seção especial:** modos de narrar
- 1.3.13. Notícia
- 1.3.14. Definição e usos
- 1.3.15. Contexto de circulação
- 1.3.16. Estrutura
- 1.3.17. Linguagem
- 1.3.18. Produção de notícia
- 1.3.19. Conexões

## UNIDADE 9

- 1.4. Exposição e injunção
- 1.4.1. Reportagem
  - 1.4.1.1. Definição e usos
  - 1.4.1.2. Contexto de circulação
  - 1.4.1.3. Estrutura
  - 1.4.1.4. Linguagem
  - 1.4.1.5. Produção de reportagem
  - 1.4.1.6. Conexões

- 1.4.2. Textos instrucionais
  - 1.4.2.1. Definição e usos
  - 1.4.2.2. Contexto de circulação
  - 1.4.2.3. Estrutura
  - 1.4.2.4. Linguagem
  - 1.4.2.5. Produção de texto instrucional
  - 1.4.2.6. Conexões

## UNIDADE 10

- 1.5. Argumentação
  - 1.6.1 Textos publicitários
    - 1.6.1.1 Definição e usos
    - 1.6.1.2 Contexto de circulação
    - 1.6.1.3 Estrutura
    - 1.6.1.4 Linguagem
    - 1.6.1.5 Produção de texto publicitário
    - 1.6.1.6 Conexões

**Seção especial:** falácia – recurso ou falha da argumentação

- 1.6.2 Resenha
  - 1.6.2.1 Definição e usos
  - 1.6.2.2 Contexto de circulação
  - 1.6.2.3 Estrutura
  - 1.6.2.4 Linguagem
  - 1.6.2.5 Produção de resenha
  - 1.6.2.6 Conexões

**Prepare-se:** Enem, outras avaliações oficiais e vestibulares.

Essa seção é a terceira do livro. A primeira e a segunda seções tratam,

respectivamente, de “Literatura” e “Gramática”. Uma vez que a análise se deu prioritariamente sobre o volume 1, não faço a mesma exaustiva descrição dos outros dois volumes.

A unidade 7, como se vê, trata do discurso e, na introdução, há uma descrição de como será tratado o assunto. Vejamos: Unidade 7, p.367:

*O discurso*

Em diferentes contextos e situações nós produzimos e lemos textos. Cada um desses textos nasce da relação entre diferentes agentes e assume uma configuração temática e estrutural que os associa a gêneros do discurso específicos.

Nos capítulos desta unidade, descobriremos quais são esses agentes, o que são gêneros discursivos e de que modo expressam características ideológicas próprias do contexto em que são produzidos.

A despeito de haver a associação dos textos em gêneros do discurso, a proposta didática do LDP não leva isto em conta. Ou seja, os textos são tratados de maneira fracionada e estanque sem que haja uma prevalência do conceito de gênero. Isso parece ficar claro pela própria disposição dos assuntos: “gêneros do discurso” estão no último capítulo da unidade. Sendo assim, não considere “gêneros do discurso” como uma “entrada” válida para a pesquisa<sup>17</sup>.

O título dessa seção “Produção de Textos” encerra aquilo que costumamos entender como “aula de redação”. É nessa parte do livro que o aluno será convidado a ler e a escrever textos de vários gêneros.

Embora compreenda que “produção de texto” remeta imediatamente à ideia de redação, escrita de textos, gostaria de observar que o meu interesse nesse *corpus* se deve à questão da leitura de textos. Como já explicitiei anteriormente, entendo leitura como produção de texto, ou melhor, como coprodução de texto. Isto porque quem lê produz sentidos juntamente com o autor do texto. No entanto, apesar de a noção de coautoria (do leitor) ser de enorme produtividade em Análise do Discurso, não há no livro referência a esse aspecto.

---

<sup>17</sup> Apesar de o LDP apresentar toda uma fundamentação teórica de “gêneros do discurso”, inclusive com citação de Bakhtin, não há desenvolvimento de uma proposta didática que leve em conta a abordagem através dos gêneros. Como disse, as unidades e capítulos do livro apresentam os textos de maneira isolada e não fazem referência ao conceito de gênero no momento da interpretação.

Nesse LDP, apenas subsidiariamente, há um convite para aquilo que normalmente se entende como “produzir” textos, isto é, escrever. Aliás, no primeiro capítulo, do volume 1, não há sequer uma “proposta de redação”, mas uma subseção denominada “Produção”, com subtítulo “Um perfil do jovem”, em que serão apresentadas letras de música que ilustram os anos 1967 (“Alegria, alegria”, de Caetano Veloso); 1976 (“Como nossos pais”, de Belchior) e 1985 (“Geração Coca-Cola”, de Renato Russo), para que o aluno monte um painel do jovem, ao longo dessas datas.

“Discurso e Texto” é título da subseção de “Produção de Texto”. Essa subseção é o capítulo 22 do livro. Portanto, percebe-se que, ao seguir linearmente o LDP, e/ou o fato de que “Produção de Texto” na maioria das escolas não constitui uma disciplina, somente ao final do ano, o aluno entrará em contato com este conteúdo.

Como explicitarei anteriormente, são nove capítulos. No primeiro, já aparecem as pistas para a análise: definições de “formações ideológicas” e “formações discursivas” e referência à ideologia, definida como “visão de mundo”, “valores” e “crenças”.

### 1.3 Descrição do “*Guia de Recursos*”

“**O Sentido da leitura e da escrita**” é o título da seção do “Guia de Recursos”, que fará a ponte necessária entre professor e livro didático. Nesse espaço, o enunciador-livro (doravante EL) anuncia a sua proposta teórico-metodológica. Através de pequenas subseções, o EL vai apresentando o que entende por “língua” e “discurso”; “texto”, “leitura” e “leitores” e principalmente em que consiste uma abordagem discursiva de leitura e de escrita.

“**Leitores**” é a subseção que trata da importância do hábito e do gosto da leitura pelo professor, para que essa prática seja transmitida ao aluno. Desse modo, o interesse pela leitura é exigido do professor. Este só poderá mediar conhecimento e aluno, se for um assíduo e competente leitor:

“Uma das **condições necessárias**- talvez a mais importante! – para que o professor possa assumir, com competência, seu papel de mediador entre o aluno e o conhecimento que ele deverá construir sobre leitura/escrita é a de que **ele seja um leitor**. Se o próprio professor não lê, se não sabe o que significa deixar-se constantemente seduzir pela magia dos livros, se nunca viveu a aventura da intertextualidade, como pretender que ele, professor, atribua algum significado à afirmação corrente de que ‘as atividades de leitura devem ser, sempre, significativas?’ É fácil concordar com tal afirmação. Difícil, no entanto, é levar a sério o que ela traz implícito: somente leitores entendem realmente como a atividade de leitura pode se traduzir em uma experiência transformadora”. (GR., p.34)

A leitura e a escrita são compreendidas, de modo geral, como atividades necessariamente complementares; sendo assim, o EL recomenda que o professor “para orientar o aluno de modo seguro pelo universo de textos a serem lidos e produzidos” domine suficientemente essas habilidades.

“**Escribas**” é outro subtítulo da seção que trata da produção escrita. Destacando a importância da atividade de escrita, o EL faz uma analogia entre os escribas do passado (que dominavam as técnicas de escrita e eram pagos para escrever; copistas) e os encarregados hoje, na sociedade moderna, de escrever com “finalidades mais pragmáticas (preenchimento de formulários e cheques, escrita de cartas e bilhetes, listas de compras, receitas...)”, além dos que escrevem para jornais e revistas, os que escrevem trabalhos acadêmicos, etc. “São esses escribas, portanto, que continuam a criar e recriar os textos que por sua vez garantem a continuidade do espaço de leitura”.

Qual seria então o papel do professor? O que precisa o professor saber para dar conta da tarefa de ensinar a ler e escrever? Professor e aluno são colocados como parceiros nessa empreitada. Uma vez que o aluno precisa construir uma representação sobre a linguagem, o LDP sugere:

“Ele [o aluno] deverá aprender a diferenciar as várias situações e os contextos em que a escrita é socialmente produzida. Deverá ser capaz de produzir textos de diferentes gêneros discursivos, para o que é

necessário dispor de um conhecimento sobre as diferentes funções socioculturais da atividade de escrever. Tal conhecimento é fundamental para que o aluno saiba decidir quando se faz necessário escrever. Esse conhecimento é necessário também para que ele aprenda que, ao escrever, deverá se adaptar às formas e convenções sociais que regulamentam o uso da escrita em contextos específicos. (G.R, p. 36)

Com o subtítulo “**Leitura e escrita: uma perspectiva discursiva (metodologia)**” o EL expõe o que, enfim, entende por uma “abordagem discursiva” de leitura e de escrita. Através de uma lista de requisitos indispensáveis para o trabalho com o texto, aponta que todos (e se inclui nesta necessidade) precisam dominar certas habilidades, a saber:

...precisamos lidar com textos que apresentam características estruturais específicas;...ser capazes de fazer uso da linguagem adequado à situação de interlocução; ...reconhecer que tanto a escrita quanto a leitura são atividades que pressupõem a interação de fatores linguísticos e extralinguísticos. (G.R., p.36)

Dessa forma, os conceitos de texto e de discurso precisam estar bem claros. Vejamos o que o EL apresenta como definição desses termos:

No âmbito dos estudos da linguagem, o termo **discurso** refere-se justamente à relação entre os usos da língua e os fatores extralinguísticos presentes no momento e que esse uso ocorre.

Criação individual, qualquer **texto** [grifo meu] é, na verdade, o resultado final de um processo que contou com a participação de diferentes agentes: o autor que o escreveu, o público para o qual foi escrito, o contexto em que foi produzido (social, político, cultural, etc) e os meios pelos quais irá circular. Todos esses **agentes discursivos** interferem, em maior ou menor grau, no resultado final. (G.R, p.36)

Buscando ainda informar o professor, seu interlocutor privilegiado, de que a concepção de leitura e de escrita é discursiva, outras vozes são chamadas para

confirmar esta ideia. Na subseção **“Gêneros do discurso: relação entre a linguagem e seus contextos de uso”**, Bakhtin, como introdutor do conceito de “gêneros do discurso” entra em cena. Aqui, a definição *bakhtiniana* é apresentada *ipsis litteris*:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão relacionadas com a utilização da língua. Não é de se surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana [...] O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais – mas, também, e sobretudo, por sua construção gramatical. Esses três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolavelmente no **todo** do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é claro, individual. Mas cada esfera de utilização da língua elabora **tipos relativamente estáveis** de enunciados, sendo isso que denominamos **gêneros do discurso**. (BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *Estética da Criação Verbal*. 3. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1979. P. 279. (Fragmento) ( G.R, p. 37)

Uma vez que os gêneros, por sua relativa estabilidade, são facilmente “reconhecíveis pelo usuário da língua”, seria de se esperar que a estratégia pedagógica do LDP se realizasse a partir deles. No entanto, isso não se concretiza.<sup>18</sup>

A opção do LDP pelos gêneros relativos aos textos expositivos e argumentativos se deve puramente à importância desses textos na esfera escolar “na redação do vestibular, provas, relatórios, dissertações etc que os alunos são solicitados a elaborar em sala de aula”, uma vez que na vida cotidiana quase não há espaço para a leitura e/ou escrita desses.

---

<sup>18</sup> No capítulo relativo à análise dos dados, ficará claro que o conceito de “gêneros de discurso” não participa daquilo que o LDP considera “uma abordagem discursiva de leitura”.

A subseção “**A estrutura da parte de Produção de texto**” busca descrever a parte de Produção de Texto do LDP. No volume 1, destinado à primeira série, há 4 unidades, formadas por 9 capítulos. Na unidade sete desse volume, cujo título é “O discurso”, que se encontram os “conceitos fundamentais para que se possa lidar com leitura e produção de textos a partir de uma perspectiva discursiva”.

Essa seção do LDP destinada ao “discurso” (Unidade 7) compõe-se de três capítulos: “Discurso e Texto”, “A Interlocução e o Contexto”; “Os Gêneros do Discurso”. Como sugerem os títulos dos capítulos, nessa parte do livro será apresentada aos alunos a teoria para o trabalho com leitura e produção de texto. Considera-se que conceitos como **formação discursiva, formação ideológica, contexto de produção, imagem do interlocutor** são “fundamentais para que se possa lidar com a leitura e a produção de textos a partir de uma perspectiva discursiva” (GR, p.38). E continua, definindo a relação entre esses conceitos:

Nesses capítulos, o aluno aprenderá o que é uma formação discursiva e qual a sua relação com a formação ideológica; por que o contexto de produção de um texto deve ser considerado no momento da leitura e da escrita; de que modo a imagem do interlocutor interfere na produção de um texto; o que são gêneros do discurso e de que modo eles se organizam a partir de diferentes tipos de texto (narração, descrição, argumentação, injunção).

O LDP considera que “*os alunos terão condições de compreender melhor por que os gêneros abordados nesta obra apresentam determinadas características estruturais, estilísticas e temáticas*”. E, apontando para seção “Produção de Texto”, em que se encontra a aplicação dessa teoria, espera que:

O desenvolvimento dessas propostas de produção de texto, associadas a todas as demais atividades feitas ao longo dos capítulos, criará condições favoráveis para que os alunos concluam o Ensino Médio preparados para se submeterem a qualquer tipo de avaliação sobre os gêneros discursivos estudados. (G.R., p. 38).

Na descrição da forma como os conteúdos se encontram, o LDP aponta que:

Há essencialmente dois tipos de capítulos: aqueles que se destinam a apresentar ao aluno as “ferramentas básicas” para a leitura e a análise de diferentes gêneros discursivos; e os destinados ao estudo das características e também à produção de texto de gêneros narrativos, descritivos, expositivos, injuntivos e argumentativos ao longo do Ensino Médio. (Guia de Recursos, p. 38).

As subseções dos capítulos são denominadas de “Olho”, “Leitura”, “Análise”, “Apresentação da Teoria”, “Produção”. Duas seções, especialmente, nos interessam: “Leitura” e “Análise”, pois, a partir do trato dado a essas duas questões, poderemos dizer se se estabelecerá ou não uma abordagem discursiva.

O LDP considera que **analisar discursivamente** é desenvolver diversas habilidades, como, por exemplo, *determinar* quais são os “aspectos mais relevantes” de um texto; *reconhecer* informações, *elaborar* hipóteses, *inferir*, *relacionar* diferentes aspectos observados, com a finalidade de *desenvolver uma reflexão mais abrangente*, para que os alunos *se tornem capazes de dar conta do texto estudado de modo mais completo*.

Na seção “Leitura”, o LDP anuncia que se encontram textos que ajudarão o aluno “a observar características que permitirão a construção dos conceitos abordados no capítulo”. Na verdade, é na subseção reservada à “Análise” que reside meu maior interesse, uma vez que é nesse momento em que a LDP apresenta os caminhos a serem traçados para o trabalho com o texto.

Em “Análise”, o LDP aponta para um “conjunto de questões que têm por objetivo ‘direcionar’ [grifo do LDP] o olhar do aluno para aspectos mais relevantes do(s) texto(s) selecionado(s)” (GR, p. 39). O encaminhamento da análise é feito de modo a permitir que, por meio da identificação de dados, o aluno comece a construir os conceitos referentes ao trabalho com textos a partir de uma perspectiva discursiva.

Além de exercícios que contribuirão para o desenvolvimento das habilidades citadas, o LDP informa que no corpo da obra também haverá o desenvolvimento da teoria. Portanto, não é somente no “Guia de Recursos” que o conteúdo teórico se apresenta.

## 2 O QUADRO TEÓRICO

Este quarto capítulo constitui-se da apresentação da teoria que fundamenta minha pesquisa. Com o objetivo de estabelecer o que se entende por “abordagem discursiva de língua e de leitura”<sup>19</sup>, apresento uma breve exposição da mudança metodológica empreendida pelos estudos bakhtinianos e a consequente retomada desses estudos pela Análise de Discurso, de base francesa, através dos estudos de Eni Orlandi, principalmente. Para tanto, ainda que meu interesse não seja esgotar os possíveis assuntos aqui tratados, apresento, numa visão geral, as concepções da Análise do Discurso- a qual se filia essa pesquisa - sobre os temas, a seguir: *língua e discurso; subjetividade e alteridade; ideologia; dialogismo e monologismo; Análise do Discurso; leitura parafrástica e leitura polissêmica; livro didático.*

Conforme a ocorrência no LDP, outros “termos-chave” da AD são descritos ao longo do capítulo “Análise dos Dados”, como: *formações discursivas; formações imaginárias; condições de produção.*

### 2.1 Língua e discurso

Os estudos linguísticos tiveram, no início do século XX, com o linguista e filósofo genebrino Ferdinand Saussure, um notável desenvolvimento. Com sua obra póstuma “*Curso de Linguística Geral*”, considerada inauguradora da Linguística como Ciência, Saussure estabelece como objeto de estudo a língua, entendida como um sistema analisável a partir das relações de identidade e oposição.

Uma vez que os estudos linguísticos até aquele momento eram difusos e desordenados, não havendo, por exemplo, uma terminologia diferente para

---

<sup>19</sup>Nunca é demais lembrar que o objetivo desta pesquisa é examinar as concepções de leitura do livro didático de Português (LDP) “*Português – Contexto, Interlocução e Sentido*”, em sua seção de “*Produção de Texto*”, com vistas a observar em que consiste sua “abordagem discursiva” de leitura.

conceitos díspares, uma das primeiras iniciativas tomadas por Saussure foi definir o termo “língua”. Este foi um grande feito, pois deu autonomia aos estudos linguísticos.

A teoria saussuriana fundamenta-se nos notáveis pares dicotômicos: *significante/significado*; *diacronia/sincronia*; *paradigma/sintagma*; *língua/fala*. Esses estudos foram de bastante interesse para a compreensão da língua como estrutura e geraram e ainda geram pesquisas importantes em várias áreas do saber.

O filósofo russo Mikhail Bakhtin<sup>20</sup>, principal representante do *Círculo de Bakhtin*<sup>21</sup>, apesar de não ter criado uma teoria sobre a linguagem/discurso, influencia até os dias atuais pesquisas neste campo.

Beth Brait (2006, p. 9-10), uma das grandes estudiosas de Bakhtin e de seu *Círculo*, registra:

Ninguém, em sã consciência, poderia dizer que Bakhtin tenha proposto *formalmente* uma teoria e/ou análise do discurso, no sentido em que usamos a expressão para fazer referência, por exemplo, à Análise do Discurso Francesa. Entretanto, também não se pode negar que o pensamento bakhtiniano representa, hoje, uma das maiores contribuições para os estudos da linguagem, observada tanto em suas manifestações artísticas como na diversidade de sua riqueza cotidiana. Por essa razão, mesmo consciente de Bakhtin, Voloshinov, Medvedev e outros participantes do que atualmente se denomina *Círculo de Bakhtin* jamais tenham postulado um conjunto de preceitos sistematicamente organizados para funcionar como perspectiva teórico-analítica fechada, esse ensaio arrisca-se a sustentar que o conjunto das obras do *Círculo* motivou o nascimento de uma análise/teoria dialógica do discurso, perspectiva cujas influências e consequências são visíveis nos estudos linguísticos e literários e, também nas Ciências Humanas de maneira geral. (grifo da autora)

Os estudos iniciados por Bakhtin empreenderam uma mudança de paradigma nos conceitos de *língua* e *fala*. Como Saussure distingue a língua da fala e descarta esta última por ser inanalizável, deixa uma lacuna que deverá ser preenchida por estudos posteriores. É exatamente neste aspecto que vão residir as contribuições mais importantes dos estudos bakhtinianos. Brandão (2002, p. 9), ainda que reconhecendo a importância do mestre de Genebra, aponta esta lacuna:

---

<sup>20</sup>A despeito da polêmica sobre autoria envolvendo o nome deste filósofo, sempre que citar Bakhtin nesta pesquisa estarei me referindo às ideias atribuídas a ele ou ao *Círculo de estudos* que recebeu seu nome.

<sup>21</sup>O *Círculo de Bakhtin*, formado por um grupo de intelectuais russos (Bakhtin/Volochinov/Medvedev), se ocupou de estudos científicos, filosóficos e estéticos, na Rússia da década de 1920.

Qualquer estudo da linguagem é hoje, de alguma forma, tributário de Saussure, quer tomando-o como ponto de partida, assumindo suas postulações teóricas, quer rejeitando-as. No nosso caso, a referência a Saussure deve-se, sobretudo, a sua célebre concepção dicotômica entre língua e fala. Embora reconhecendo o valor da revolução linguística provocada por Saussure, logo se descobriram os limites dessa dicotomia pelas consequências advindas da exclusão da fala do campo dos estudos linguísticos.

Todavia, Bakhtin (2012, p.86-7), ao traçar uma linha histórica dos estudos da linguagem, revela com clareza sua admiração e reconhecimento pelos feitos teóricos de Saussure:

[...] A chamada escola de Genebra, com Ferdinand Saussure, mostra-se como a mais brilhante expressão do objetivismo abstrato em nosso tempo. Os representantes desta escola, particularmente Charles Bally, estão entre os maiores linguistas contemporâneos. Saussure deu a todas as ideias da segunda orientação uma clareza e uma precisão admiráveis. Suas formulações dos conceitos de base da linguística tornaram-se clássicas. E mais, ele levou todas as suas reflexões a seu termo, dotando assim os traços essenciais do objetivismo abstrato de uma limpidez e um rigor excepcionais. [...] Podemos dizer que a maioria dos representantes de nosso pensamento linguístico se acha sob a influência determinante de Saussure e de seus discípulos, Bally e Sechehaye.

Mas, como bem destacou Bakhtin (*opus cit.*, p. 85), a ideia filosófica à qual Saussure se filia é tributária do racionalismo dos séculos XVII e XVIII, com o “*culto da forma fixa, racional e imutável*”. Sendo assim, encontram-se os dois pensadores em campos distintos de raciocínio, uma vez que Bakhtin é partidário do marxismo.

Saussure afirmou que o ponto de vista cria o objeto. Assim, dependendo da perspectiva através da qual se entenda *língua*, tem-se *núcleo rígido* ou um *núcleo flexível* de postulações teóricas. Para o primeiro grupo, observa-se o estudo da língua amparado pelos estudos saussurianos. Considera-se a língua como um conjunto de signos, portanto um código. Já na perspectiva do núcleo flexível, entende-se a língua como produto da interlocução entre indivíduos inscritos historicamente. Na verdade, para os linguistas desse núcleo mais instável, a língua não deixa de ser um código, com seu conjunto de regras formais. No entanto, concebem o *código* atualizado através da interação entre sujeitos históricos.

Aliando assim a *parte social* da linguagem às suas reflexões, Bakhtin entende a língua “como algo concreto”. Redefine, portanto, o conceito saussuriano de língua, pois para o pensador russo, entender a língua apenas como um sistema, constituído

dos subsistemas fonético, mórfico e sintático, não dá conta da imensa complexidade que envolve o domínio da linguagem.

A noção de língua como um *enunciado concreto* está na origem dos postulados bakhtinianos. *Concreto* é usado em contraposição a uma ótica de *língua abstrata* e *virtual*. Para o *Círculo de Bakhtin* (SOUZA, 2002, p. 67-8):

[...] É na estrutura ética, histórico-fenomenológica, sociológica e dialógica desse enunciado que eles [os participantes do Círculo] irão fundamentar as seguintes formulações teóricas:

A língua com sistema estável de formas normativamente idênticas é apenas uma *abstração científica* que só pode servir a certos fins teóricos e práticos particulares. Essa abstração não pode dar conta de maneira adequada da realidade concreta da língua [linguagem].

a) A língua constitui um *processo de evolução ininterrupta, que se realiza através da interação verbal social dos locutores*.

[...]

e) A estrutura da enunciação [enunciado] é uma estrutura puramente social. A enunciação [enunciado] como tal se torna efetiva entre os falantes. [...]

[...] É a partir de uma concepção sociológica do enunciado concreto, como a realidade material da linguagem, ou seja, como um ato que se constitui organicamente de uma parte verbal – a língua – e uma parte extraverbal – a situação – que Bakhtin/Volochinov/Medvedev podem distinguir entre esse enunciado e o enunciado monológico isolado – a frase, a sentença, a oração – bem como conceber a criatividade linguística não como um ato puramente individual, mas como uma criatividade sociológica e dialógica, realizada na interação verbal, ou seja, na dimensão do diálogo entre falantes de uma determinada comunidade linguística.

*Colocar a língua em funcionamento é convertê-la em discurso*”, já dissera Benveniste. Maingueneau (2011, p.54-7), por sua vez, ao sintetizar as propriedades do discurso, considera-o como uma forma de ação e acrescenta: “*discurso só é discurso enquanto remete a um sujeito*”. Tanto um quanto outro, portanto, têm uma concepção de língua que pressupõe a interlocução, isto é, a troca verbal.

Para Maingueneau (*opus cit.*, p.52-6), sob o rótulo de “pragmática”, várias são as concepções de discurso. O autor, na referida obra, busca fazer um apanhado bastante abrangente do termo “discurso”.

Segundo esse autor, “*o discurso é uma organização situada para além da frase*”. Não se trata aqui de dimensão, mas sim de “estrutura de outra ordem”.

Maingueneau destaca também que “o discurso é orientado”. Há, portanto, um objetivo inicial do discurso. No entanto, esse objetivo pode ser desviado por digressões, retomadas etc.

Nessa perspectiva, assevera o autor que falamos para agir sobre o outro e não apenas para representar/interpretar o mundo. O discurso é, também, interativo e contextualizado. Contexto é, nesse aspecto, parte constitutiva do discurso e não um cenário. O discurso remete a um EU que aponta sua atitude diante daquilo que diz. E, finalmente, o autor destaca que só é possível compreender o discurso, relacionando-o a outros discursos.

Dessa forma, compreender que discurso é efeito de sentidos é entender que todo discurso é plurissignificativo. Isto é, saber que a cada enunciado, inúmeras interpretações podem emergir, dependendo de **quem** diz/escreve **o quê**, **para quem**, **onde**, **quando** e de **quem** ouve/lê, também **onde**, **quando** etc.

Apesar de todas essas variáveis, o discurso não prescinde de regras. Não se deve pensar que o espaço atribuído ao discurso seja o da dispersão total. Há dispersão sim, pois muitos são os fatores que entram na configuração do discurso. No entanto, Orlandi (2013, p.22) procura destacar que discurso não é sinônimo de fala, em oposição à visão de língua preconizada por Saussure:

O discurso não corresponde à noção de fala, pois não se trata de opô-lo à língua como sendo esta um sistema, onde tudo se mantém, com sua natureza social e suas constantes, sendo o discurso, como a fala, apenas uma sua ocorrência casual, individual realização do sistema, fato histórico, a-sistemático, com suas variáveis etc. O discurso tem sua regularidade, tem seu funcionamento que é possível apreender se não opomos o social e o histórico, o sistema e a realização, o subjetivo ao objetivo, o processo ao produto.

E a autora define discurso (*opus cit:15*): “...a *palavra* discurso, *etimologicamente*, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando”.

Os estudiosos do discurso compreendem que “falar” não é simplesmente dizer coisas que serão atribuídas a si, como se o dizer “eu” nos tornasse responsáveis pelo nosso discurso. “Falar” é se comprometer com o seu dizer e com

o dizer de outros que já falaram antes, que falam concomitantemente e com os que falarão ainda, aqui e alhures.

Brandão (2002, p.10) aponta a influência do Outro na constituição do dizer:

Como, através de cada ato de enunciação, se realiza a intersubjetividade humana, o processo de interação verbal passa a constituir, no bojo de sua teoria, uma realidade fundamental da língua. O interlocutor não é um elemento passivo na constituição do significado. Da concepção de signo linguístico como “sinal” inerte que advém da análise da língua como sistema sincrônico abstrato, passa-se a uma outra compreensão do fenômeno, à de signo dialético, vivo, dinâmico.

Essa visão da linguagem como interação social, em que o Outro desempenha papel fundamental na constituição do significado, integra todo ato de enunciação individual num contexto mais amplo, revelando as relações intrínsecas entre o linguístico e o social. O percurso que o indivíduo faz da elaboração mental do conteúdo, a ser expresso à objetivação externa – a enunciação – desse conteúdo, é orientado socialmente, buscando adaptar-se ao contexto imediato do ato de fala e, sobretudo, a interlocutores concretos.

Nessa pesquisa, entendo “discurso” conforme Brandão (*opus cit.* 89), como “o efeito de sentido construído no processo de interlocução (*opõe-se a uma concepção de língua como mera transmissão de informação*)”. Desse modo, dois outros conceitos se interpõem como fundamentais: subjetividade e alteridade. E é sobre eles que trato no item seguinte.

## 2.2 Subjetividade e alteridade

Émile Benveniste (s/data, p.50-1) revela que a “*a subjetividade é a capacidade do locutor de se colocar como ‘sujeito’*”. Para Benveniste, a marca linguística mais evidente de instauração do sujeito são os pronomes pessoais “eu” e “tu”, seguidos dos outros dêiticos.

É na e pela linguagem que o homem se constitui como *sujeito*; porque só a linguagem funda realmente na sua realidade, que é a do ser, o conceito de “ego”.

A “subjetividade” de que tratamos aqui é a capacidade do locutor de se colocar como “sujeito”. Define-se, não pelo sentimento que cada um tem de si mesmo (este sentimento, na medida em que podemos contar com ele, não é senão um reflexo), mas pela unidade psíquica que transcende a

totalidade das experiências vividas que reúne, e que assegura a permanência da consciência. Ora, esta “subjetividade”, em nosso entender, quer a definamos em fenomenologia, quer em psicologia, como se verá, não é senão a emergência no ser de uma propriedade fundamental da linguagem. É “ego” quem *diz* “ego”. Encontramos aqui o fundamento da “subjetividade”, que se determina pelo estatuto linguístico da “pessoa”.

Segundo as postulações de Benveniste (*opus cit.*: 51), “eu” e “tu” são os protagonistas da troca verbal pois, ao dizer “eu”, instaura-se necessariamente um “tu”:

A consciência de si só é possível se se tomar conhecimento de si por contraste. Eu só utilizo *eu* ao dirigir-me a alguém, que na minha alocação será um *tu*. É esta condição de diálogo que é constitutiva da “pessoa”, pois implica que, reciprocamente eu me torne *tu* na alocação daquele que por sua vez designa por *eu*. Aqui se situa um princípio cujas consequências se projetam em todas as direções. A linguagem só é possível porque cada locutor se coloca como *sujeito*, remetendo para si mesmo, como *eu*, no seu discurso. Por isso eu instituo uma outra pessoa, aquela que, por muito exterior que seja a “mim”, se torna o meu eco ao qual digo *tu* e que me diz *tu*.

Ao considerar a relação fundamental entre “eu” e “tu” e a reversibilidade dessas pessoas, o autor afirma que o estabelecimento da subjetividade se faz apenas porque se pode dizer “eu”. Atuando para além da subjetividade, por não remeter a um indivíduo especificamente, tem-se o que o autor chama de “não pessoa”, o “ele”.

Estabelecer o “eu” como instaurador da subjetividade e considerar o “ele” como alheio a essa relação tornou-se a brecha para as críticas que foram feitas a Benveniste. Pois, como assinala Brandão (*opus cit.*, p.48), mesmo quando se usam as formas impessoais, há um sujeito, ainda que mascarado. E para a autora:

Essa estratégia de mascaramento é também uma forma outra de constituição da subjetividade. Só que nela o sujeito perdeu o seu eixo então centralizado num “eu” todo-poderoso, monolítico, descentrando-se e dispersando ou para outras formas do paradigma da pessoa ou para outros papéis que assume no discurso.

Por ser reconhecidamente limitada, a teoria de Benveniste, sobre a subjetividade, foi revista. Possenti (1988, p.55-6) assinala que é possível apreender a subjetividade através de outros mecanismos além dos dêiticos:

Parece excessivamente simplista dizer que a relação (de apropriação) do sujeito com a língua se dá apenas nesses poucos índices e que, no que

concerne às demais formas, ela deixa de se dar. Na verdade, tudo o que sai da boca do homem tem sua marca. Não são só as ordens, perguntas e asserções, que Benveniste reconhece como pertencentes, enquanto atos de fala, ao parêntese da enunciação. O simples fato de falar (e não necessariamente de dizer “eu”, de utilizar um dêitico ou de reproduzir um ato de fala), por exigir a escolha de certos recursos expressivos, o que exclui outros, e por instaurar certas relações entre locutor e interlocutor (depreensíveis, frequentemente do dialeto ou marcas estilísticas definidoras de papéis sociais), já indica a presença da subjetividade na linguagem. Esta subjetividade, o locutor pode fazê-la ressaltar ou apagar-se, segundo se submeta mais ou menos fortemente às expectativas institucionais [...] Isso significa dizer que a língua *não contém* um aparelho de enunciação e de individuação. Não é que possa ser: ela é, ela implica na subjetividade.

Desse modo, contraditando a visão egocêntrica do sujeito, proposta por Benveniste, considera-se o sujeito descentrado, heterogêneo, porque marcado pela história e pela ideologia. É o que assevera Pauliukonis (2003, p.39):

Ao lado de um sujeito histórico, deve-se atentar para um sujeito ideológico, cuja fala é um recorte das representações sociais de seu tempo, ou um sujeito heterogêneo que insere outras vozes em seu discurso e delas se utiliza em suas argumentações. A noção de sujeito passou a incorporar a figura do Outro como constitutivo de sua significação e não mais ficou relativizada na interação EU / TU.

Este sujeito, não mais senhor de seu dizer, está marcado por outros dizeres, para o dizer do Outro. Brandão (*opus cit.*, p. 49) esclarece o assunto:

Veremos agora algumas abordagens que, situando-se numa outra perspectiva, concebem diferentemente a noção de sujeito. Para essas abordagens, a noção de história é fundamental, pois, porque marcado espacial e temporalmente, o sujeito é essencialmente histórico. E porque sua fala é produzida de um determinado lugar e de um determinado tempo, à articulação de um sujeito histórico articula-se outra noção fundamental: a de um sujeito ideológico. Sua fala é um recorte das representações de um tempo histórico e de um espaço social. Dessa forma, como ser projetado num espaço e num tempo e orientado socialmente, o sujeito situa o seu discurso em relação aos discursos do outro. Outro que envolve não só o seu destinatário para quem planeja, ajusta a fala (nível intradiscursivo), mas que também envolve outros discursos historicamente já constituídos e que emergem na sua fala (nível interdiscursivo). Nesse sentido, questiona-se aquela concepção do sujeito enquanto ser único, central, origem e fonte do sentido, formulado inicialmente por Benveniste, porque na sua fala outras vozes também falam.

Compreendendo, portanto, que o sujeito é atravessado por outros discursos e pela ideologia, vejamos de que maneira esses conceitos se inter-relacionam.

## 2.3 Ideologia

Buscando compreender o significado de “ideologia”, penso que observar as ideias de Marx e Engels sobre o termo possa me conduzir à compreensão desse mesmo conceito em Althusser, uma vez que este último engendrou a teoria dos “Aparelhos Ideológicos do Estado”, conceito bastante profícuo para esta pesquisa.

Marx e Engels (2007, p. 47) asseveram:

As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual. A classe que tem à sua disposição os meios de produção material dispõe, ao mesmo tempo, dos meios de produção espiritual. [...] Na medida em que dominam como classe e determinam todo o âmbito de uma época histórica, é evidente que o façam em toda sua extensão e, conseqüentemente, entre outras coisas, dominem como pensadores, como produtores de ideias; que regulem a produção e distribuição de ideias de seu tempo e suas ideias sejam, por isso mesmo, as ideias dominantes da época.

Brandão (*opus cit*, p.20-1) retoma a concepção marxista de ideologia, destacando que “ela (a ideologia) é um instrumento de dominação de classe porque a classe dominante faz com que suas ideias passem a ser a ideia de todos”. Ora, não é o que vemos na realidade? Não observamos generalizada manifestação de ideias a favor, por exemplo, do consumo de toda sorte de produtos e de ideias e de hábitos? Ao lado de ideias progressistas, feministas, por exemplo, não temos a difusão de ideias conservadoras, machistas, sexistas?

Desse modo, ainda que não consideremos mais a ideologia como referente a uma diferença de classes, não é notório que ideias mais conservadoras, mais ligadas à tradição e menos afeitas às inovações estejam vinculadas, via de regra, a uma classe economicamente privilegiada?

Marcondes (1991, p.19-20) afirma que o conceito de ideologia foi se modificando ao longo do tempo, passando de ideia de conflito de classes a um conceito mais abrangente, envolvendo a avaliação positiva ou negativa do desempenho ou da atividade das pessoas. O autor lista uma série de características do que entende por ideologia. Farei uma breve citação dos aspectos mais pertinentes a essa pesquisa:

A IDEOLOGIA PERTENCE SEMPRE A UM GRANDE GRUPO DE PESSOAS. NUNCA A UM SUJEITO SEPARADAMENTE.

Todos nós participamos de certos grupos de ideias. Esses grupos já estão criados e, quando neles entramos, compartilhamos de suas ideias. São espécies de “bolsões” ideológicos, onde há pessoas que dizem coisas em que nós também acreditamos, pelas quais também lutamos, que têm opiniões muito parecidas com as nossas. [...]

Ideologia não é, portanto, um fato individual, não atua inclusive de forma consciente na maioria dos casos. Quando pretendemos alguma coisa, quando defendemos uma ideia, um interesse, uma aspiração, uma vontade, um desejo, normalmente não sabemos, não temos consciência de que isso ocorre dentro de um esquema maior, de um plano, de um projeto maior, do qual somos apenas representantes – repetimos conceitos e vontades, que já existiam anteriormente.

Em AD, os tais “bolsões ideológicos” são concebidos como constitutivos de “formações discursivas” que, por sua vez, são constitutivas de “formações ideológicas”<sup>22</sup>. O fato de que o que falamos/pensamos/fazemos é parte de um “projeto maior” também é uma concepção inerente à AD, advinda de Bakhtin. Segundo este autor, “O locutor não é um Adão”, isto é, o locutor não é um inaugurador do discurso. O que fazemos é mesmo repetir o que outros já disseram.

Marcondes (*opus cit.*: p. 21-3) continua apresentando em que consiste a ideologia:

A IDEOLOGIA VIVE FUNDAMENTALMENTE DE SÍMBOLOS, ELA TRABALHA COM SÍMBOLOS E É FORMADA POR ESTERÉOTIPOS.

[..]

Os símbolos têm a função de falar de forma indireta, de falar de uma maneira não-clara sobre os fatos e coisas e também de fazer com que as pessoas pensem de uma forma não-imediata, ou seja, não-direta no assunto, mas por meio desse mecanismo inconsciente, que é o mecanismo simbólico.

Falando em termos de ideologia, concluímos que os símbolos não atuam de forma isolada. A ideologia reúne uma série de símbolos e os organiza de maneira coerente. Assim, quando as pessoas imaginam um projeto de vida ou um certo tipo de sociedade, quando aspiram a determinados bens materiais a serem obtidos num futuro, eles dão forma à ideologia por meio de um conjunto de símbolos.

Marcondes destaca o poder emblemático dos símbolos, como: a foice e o martelo, representativos da união entre trabalhadores urbanos e rurais; a suástica nazista; as cores vermelha e verde como imagem do sangue e da natureza, respectivamente.

É bem verdade que os símbolos também são plurissignificativos. Mesmo que originariamente representem certa ideia, outros sentidos podem resultar deles. A cor

<sup>22</sup> Sobre esses dois conceitos (*formações discursiva e formações imaginárias*), remeto ao capítulo referente à Análise dos Dados.

vermelha citada por Filho pode significar, por exemplo, o próprio comunismo (da foice e do martelo) e não somente o sangue. Pode aludir também à guerra etc.

O conceito mais produtivo para esta pesquisa, desenvolvido por Marcondes, é sobre a ideologia latente nos estereótipos. “*Estereótipos são ideias, imagens, concepções a respeito de pessoas, objetos, fatos etc, que as pessoas criam, aprendem ou simplesmente repetem, sem avaliar se são ou não verdadeiros – são vícios de raciocínio*”.

Considerando que a ideologia é constitutiva do sentido, é, por conseguinte, reveladora da subjetividade. Possenti (*opus cit.*, p.56) discorrendo sobre aquilo “que se diz” e “a maneira de dizer”, como constitutivos da subjetividade, destaca que:

Como se pode ler em Kerbrat-Orecchioni (*apud* LAUNAY, 1986), há algo que não está *no que é dito*, mas na *maneira* de dizer, e que denuncia um ponto de vista. “Em suma: a irrupção de um sujeito... a assinatura de... um sujeito.” (p.32)

Entendo que a irrupção do ponto de vista, e em última instância, da subjetividade, se dá para além do que é “dito” e para além da “maneira” de dizer. Portanto, o dito e a maneira de dizer não são suficientes para a instauração do sentido pretendido. Senão, vejamos.

Quando ouvimos: “Ele é negro, mas é muito bonito (inteligente, cheiroso, delicado)”, sabemos que a dimensão preconceituosa de enunciados desse tipo, deve-se, linguisticamente falando, à presença da adversativa “mas”. Dessa maneira, aqui, estão concretizados o “dito” (o enunciado em si); e a “maneira de dizer” (a forma camuflada de expressar um preconceito). Entretanto, se, usando o recurso corriqueiro e tão criticado do “politicamente correto”, retirássemos o “mas”, teríamos um enunciado neutro, ou destituído de preconceitos, ou favorável ao negro?

Na verdade, na perspectiva dessa pesquisa, observamos que o sujeito é descentrado, heterogêneo, porque marcado pela ideologia. Sendo assim, mesmo dizendo “Ele é negro, bonito, inteligente, cheiroso e delicado”, temos ainda um enunciado que deixa entrever a visão estereotipada que se tem do negro. Como emerge esse sentido? Como extraímos de um enunciado aparentemente afirmativo, positivo para o negro, um sentido negativo? Por que isso se dá?

Só é possível compreender o enunciado em questão como fruto do estereótipo, conferido pela ideologia. Ora, se é necessário afirmar de um indivíduo,

cuja cor de pele é preta, que ele tem tais *qualidades* (beleza, inteligência etc) é porque na nossa sociedade isto é visto ainda como exceção. O que quero dizer é que o estereótipo de beleza e de inteligência não prevê o homem negro.

Ainda que alguns (poucos) homens negros figurem na mídia como galãs, na maioria das vezes, eles são preteridos em favor de homens brancos, geralmente louros, de olhos claros. Com a lei que obriga a participação de negros na mídia, vários atores surgiram. Porém eles ainda desempenham papéis de malandros, são sempre sensuais, viris etc, ou seja, suas *qualidades* são diferentes das dos homens brancos.

Desse modo, **dizer**: “Ele é negro, bonito, inteligente, cheiroso, delicado”, **de maneira** (aparentemente) neutra, revela a visão negativa que a sociedade tem do negro, ainda que a intenção do enunciador seja, ao contrário, de afirmação da negritude. Portanto, pode-se depreender que só é necessário **dizer** isso e **dessa maneira**, porque o estereótipo de beleza, inteligência etc é sabido (e mais ainda, compartilhado) por essa sociedade.

Sendo assim, compreende-se que os efeitos de sentido estão, realmente, condicionados pelos valores e pela visão de mundo compartilhados socialmente.

Orlandi (2013, p.17) também assinala o caráter de interdependência entre esses conceitos:

Partindo da ideia de que a materialidade específica da ideologia é o discurso e a materialidade específica do discurso é a língua, (a AD) trabalha a relação língua-discurso-ideologia. Essa relação se complementa com o fato de que, como diz M. Pêcheux(1975), não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido.

Charaudeau & Maingueneau (2012, p. 267-8) procuram mostrar as mudanças de conceitos e de uso por que passou o termo ideologia. No entanto, apesar de mostrarem a relevância desse conceito na Filosofia Política e nas Ciências Sociais, para os autores, é no campo teórico da Análise do Discurso que esse conceito é basilar:

Na análise do discurso francesa dos anos 60-70, a ideologia é um conceito central. O filósofo marxista Althusser desenvolve então a teoria das ideologias, segundo o qual a ideologia representa uma relação imaginária dos indivíduos com sua existência, que se concretiza materialmente em aparelhos e práticas. Segundo ele, a ideologia está ligada ao inconsciente pelo viés da interpelação dos indivíduos em Sujeitos: “Como todas as

evidências, incluídas as que fazem com que uma palavra ‘designa uma coisa’, ou tenha uma significação’ (logo, incluídas as evidências da ‘transparência’ da linguagem), essa evidência de que você e eu somos sujeitos – que isso não é um problema – é um efeito ideológico elementar” (ALTHUSSER, 1970:30).

Althusser (2001) desenvolve uma análise densa e profunda sobre a relação entre Estado-Ideologia-Sujeito. Nesse estudo, ele parte da concepção marxista de ideologia como dominação de classes. Segundo esse autor, a classe dominante lança mão de recurso para se perpetuar no poder. Nesse sentido, Althusser postula que o Estado é a força que forja e mantém essa dominação. Elabora, portanto, a teoria de que o Estado dispõe de aparelhos de dominação: os *Aparelhos Repressores do Estado* (ARE), constituídos pelo Exército, a prisão, a polícia, os tribunais etc; e os *Aparelhos Ideológicos do Estado* (AIE), formados pelas instituições sociais: a família, a religião, a escola, a política, a cultura, a informação etc.

Althusser mostra a distinção entre os *Aparelhos Repressores* e os *Aparelhos Ideológicos*: “O que distingue os AIE do Aparelho (repressivo) do Estado, é a seguinte diferença fundamental: o Aparelho repressivo do Estado “funciona através da violência”, ao passo que os aparelhos Ideológicos do Estado “funcionam através da ideologia”. Essa divisão entre os *aparelhos repressores* e os *aparelhos ideológicos* pode nos levar a imaginar que a ideologia não pressuponha repressão. No entanto, o autor (*opus cit.* 69) esclarece que:

Podemos precisar, retificando esta distinção. Diremos, com efeito, que todo Aparelho do Estado, seja ele repressivo ou ideológico, “funciona” tanto através da violência como através da ideologia, mas como uma diferença muito importante, que impede que se confundam os Aparelhos Ideológicos com o Aparelho (repressivo) do Estado.

O aparelho (repressivo) do Estado funciona predominantemente através da repressão (inclusive física) e secundariamente através da ideologia. (Não existe aparelho unicamente repressivo). Exemplos: o Exército e a Polícia funcionam também através da ideologia, tanto para garantir sua própria coesão, como para divulgar os “valores” por eles propostos.

Da mesma forma, mas inversamente, devemos dizer que os Aparelhos Ideológicos do Estado funcionam principalmente da ideologia, e secundariamente através da repressão, seja ela bastante atenuada, dissimulada, ou mesmo simbólica.

O conjunto de elementos pedagógicos (livro didático, aula, discurso do professor etc), apesar de corresponderem a um Aparelho Ideológico do Estado, atuam como um aparelho repressor. A palavra “repressão” tem como significado “proibir”, “impedir”, “suster a ação”. Desse modo, pela imposição das regras didáticas, por sua força coercitiva para a repetição, a reprodução do mesmo, do conhecido, pelo entrave que coloca na tentativa de mudança não deixa de reprimir e coibir pela ideologia, pela força da tradição.

Se o sujeito é interpelado pela ideologia, e é ele quem produz o discurso, então o discurso também é afetado pela ideologia. Desse modo, compreendo que uma abordagem discursiva de leitura não pode deixar de considerar o papel da ideologia na constituição do sujeito e do discurso.

## 2.4 Dialogismo e monologismo

No senso comum, “diálogo” é interação oral ou conversa. Vejamos o que nos dizem sobre o assunto Charaudeau & Maingueneau (2012, p.163):

**diálogo-** Do grego *diálogos*, “entrevista, discussão”, o termo **diálogo** significa propriamente dito “entrevista entre duas ou mais pessoas”, segundo o *Dictionnaire historique de la langue française* (Le Robert, 1992). Contudo, a esse mesmo termo, o *Petit Robert* (1991) atribui como sentido primeiro “entrevista entre duas pessoas”. Na verdade, a palavra “diálogo” é, geralmente utilizada nesse sentido restrito por causa de uma confusão efetuada entre os dois sufixos (sic) *dia-* (que significa “através”, e, portanto, o diálogo é uma fala que circula e se troca e *di-* (“dois”) Esse deslizamento é igualmente revelador de uma tendência muito geral de assimilar a comunicação à troca diádica (face a face), considerado como a forma prototípica de toda troca comunicativa, apesar de não ser esta a forma mais frequente.

No entanto, na visão bakhtiniana, “diálogo” assume novo significado. Segundo Bakhtin, “Toda enunciação, mesmo sob a forma escrita cristalizada, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal”. Sendo assim, todo discurso é dialógico. Conforme esse autor (2010, p.296-7):

[...] Todo enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação discursiva de um determinado campo. Os próprios limites do enunciado são determinados pela alternância dos sujeitos do discurso. Os enunciados não

são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmo; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros. Esses reflexos mútuos lhes determinam o caráter. Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera da comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra “resposta” no sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta.

Desse modo, Bakhtin compreende que todo discurso é, por natureza, *responsivo*. Sendo assim, o sujeito não é a fonte e a origem de seu dizer, porque sua palavra toca nos “fios dialógicos vivos”, na cadeia de sentidos aos quais nos aliamos ou nos afastamos com a nossa palavra.

Mesmo quando aparentemente há apenas um enunciador, ainda assim, há uma confluência de vozes, que se farão ouvir, a despeito de nossa intenção. A ideia de que, por exemplo, num texto escrito sem nenhuma forma de discurso relatado ou numa preleção individual tenhamos uma forma monológica de discurso é reformulada, pois, segundo Bakhtin, todo discurso é dialógico. Conforme esse autor (2010, p. 298):

Por mais monológico que seja um enunciado (por exemplo, uma obra científica ou filosófica), por mais concentrado que esteja no seu objeto, não pode deixar de ser em certa medida também uma resposta àquilo que já foi dito sobre dado objeto, sobre dada questão. [...] O enunciado é pleno de *tonalidades dialógicas*, e sem leva-las em conta, é impossível entender até o fim o estilo de um enunciado. Porque a nossa própria ideia - seja filosófica, científica, artística - nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros, e isso não pode deixar de encontrar o seu reflexo também nas formas de expressão verbalizada do nosso pensamento.

A visão dialógica da linguagem dará origem à questão da heterogeneidade discursiva. Esse conceito dos estudos bakhtinianos diz respeito à dispersão do sujeito e às diferentes vozes que assumem seus lugares no discurso.

A noção de dialogismo está diretamente relacionada à de “polifonia”, conceito formulado por Bakhtin (1981, p.3), em seu estudo sobre o romance de Dostoiévski.

Dostoiévski é o criador do *romance polifônico*. Criou um gênero romanesco essencialmente novo. [...] Suas obras marcam o surgimento de um herói cuja voz se estrutura do mesmo modo que se estrutura a voz do próprio autor no romance comum. A voz do herói sobre si mesmo e o mundo é tão plena como a palavra comum do autor; não está subordinada à imagem objetificada do herói como uma de suas características mas tampouco serve

de intérprete da voz do autor. Ela possui independência excepcional na estrutura da obra, é como se soasse *ao lado* da palavra do autor, coadunando-se de modo especial com ela e com as vozes plenivalentes de outros heróis.

[...]

Deste modo, todos os elementos da estrutura do romance são profundamente singulares em Dostoiévski; todos são determinados pela tarefa que só ele soube colocar e resolver em toda sua plenitude e profundidade: a tarefa de construir um mundo polifônico e destruir as formas já constituídas do romance europeu, principalmente do romance *monológico* (*homofônico*)

O fato de Dostoiévski criar histórias e personagens inconclusivos, inacabados permite a Bakhtin observar a polifonia em toda sua força. O filósofo russo debruça-se sobre o romance de seu conterrâneo e retira de sua obra substratos importantes para sua teoria polifônica do discurso, pois os personagens dessa história têm voz própria, isto é, não são cerceados pelo narrador, dão vazão, portanto, a uma profusão de vozes que constituem diversos sentidos, vários pontos de vista. Desse modo, vê-se que o discurso é atravessado por outros discursos e que os sentidos vão se fazendo e se refazendo continuamente.

Bakhtin (*opus cit.*: 25-6) considera o romance como uma “arena” de vozes, um campo de disputa de ideias:

Para Dostoiévski não há ideias, pensamentos, teses que não sejam de ninguém, que existam em “si”. A própria “verdade em si” ele concebe no espírito da ideologia cristã, como encarnação em Cristo, isto é, concebe-a como sendo um indivíduo que contrai relações de reciprocidade com outros indivíduos.

Por isto Dostoiévski não representa a vida da ideia numa consciência solitária nem as relações mútuas entre os homens, mas a interação de consciências no campo das ideias (e não apenas das ideias). Já que em seu universo a consciência não é dada no caminho de sua formação e de seu crescimento, ou seja, não é dada historicamente, mas em contiguidade com outras consciências, ela não pode se concentrar em si mesma e em sua ideia, no desenvolvimento lógico imanente desta, e entra em interação com outras consciências. Em Dostoiévski a consciência nunca se basta por si mesma, mas está em tensa relação com cada consciência. Cada emoção, cada ideia da personagem é internamente dialógica, tem coloração polêmica, é plena de combatividade e está aberta à inspiração de outras.

Dessa maneira, o conceito de polifonia dá aos estudos discursivos uma relevante produtividade, uma vez que revela que os sentidos são elaborados e reelaborados indefinidamente. Isto equivale a dizer que o discurso é sempre passível de interpretações várias.

Trazendo essas reflexões para a esfera do não literário, para o linguístico, enfim, Ducrot ( *In* CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, *opus cit.* p. 385) destaca que a

polifonia se dá através da coexistência de diversas vozes que “falam” simultaneamente. Se não, vejamos:

Com o crescente interesse que se manifestou em linguística, desde os anos 80, pelos aspectos pragmáticos e textuais, o trabalho de Bakhtin foi redescoberto por alguns linguistas. Desse modo, na França, Ducrot desenvolveu uma noção propriamente linguística da polifonia, da qual ele se serve para suas análises de toda uma série de fenômenos linguísticos. [...]

#### EM LINGUÍSTICA

A polifonia é associada ao nível do *enunciado*. Que o enunciado inclui marcas dos protagonistas de sua enunciação já é bem sabido. E isso se dá de múltiplas formas. Podemos pensar nos pronomes pessoais, nos adjetivos subjetivos, nas modalidades etc. Essa presença dos participantes do discurso é um fenômeno profundamente integrado na língua natural. Esta remete, com efeito, constantemente, ao seu próprio emprego: ela é *sui-referencial*. Ora, se aprofundamos um pouco a análise desses aspectos, veremos que outros pontos de vista além dos do emissor e do receptor podem ser veiculados através do enunciado.

**O grande mérito de Ducrot foi** ter sistematizado essa observação, ao introduzir a noção de polifonia nos estudos linguísticos.

Em contraposição ao diálogo, há o “monólogo”, isto é, a fala de um só. O monólogo, para Bakhtin, é concebido como uma intenção, não como uma realidade. De fato, há discursos em que se quer fazer prevalecer uma só voz, como o “discurso de verdade” (Cf. FOUCAULT, 2002)<sup>23</sup>. Há, nesses casos, uma coerção monológica. Isto quer dizer que o que ocorre é uma intenção monofonizante. No entanto, ainda que haja uma tentativa de completude dos sentidos, conforme de fato se caracteriza o monológico discurso de verdade, ainda assim, “é apenas ilusoriamente que o sujeito produtor de linguagem acredita poder chegar a um sentido único e verdadeiro para um texto” (GRIGOLETO, *In* CORACINI, 2011, p.68).

O discurso do livro didático, por exemplo, é monologizante, uma vez que busca transmitir verdades absolutas, respostas prontas e não permite resignificação. Porém, esse discurso está repleto de outros discursos com os quais dialoga: discurso das artes, do jornalismo, da publicidade, da religião etc. E ainda que, num discurso de tendência monologizante, a priori *não se permitam* outros sentidos, ainda assim, esses sentidos emergem<sup>24</sup>.

<sup>23</sup> Ao tratar, ainda neste capítulo, do livro didático, defino a ideia de Foucault sobre o “discurso de verdade”.

<sup>24</sup> No item sobre o “O Livro Didático”, falo mais sobre a intenção monologizante do discurso.

## 2.5 A análise de discurso

O que torna o ser humano um animal diferente dos de outra espécie é sua capacidade de produzir linguagem e esta, segundo Mattoso (1973, p.22):

...está indissolúvelmente associada à atividade mental humana, a qual só em virtude dela se pôde firmar e desenvolver.

A filosofia moderna é unânime em reconhecer que não se trata apenas de um recurso para expressar pensamentos, emoções, vacilações. É muito mais que isso, o meio essencial para se chegar a esses estados mentais. Sem isso, eles seriam difusos e inconsistentes, como o dos brutos, que já vimos enclausurados num espaço vital de mera ação e eficiência.

Reconhecer a articulação indissolúvel entre pensamento e linguagem é estabelecer um lugar privilegiado para esta, pois o pensamento é de certa forma dependente da linguagem, uma vez que necessita dela para “se firmar e se desenvolver”.<sup>25</sup> Portanto, devido à relevância da questão da linguagem verbal, é natural que surgisse uma Ciência da Linguagem, a Linguística.

Dizer apenas que a Linguística estuda a linguagem humana é muito pouco esclarecedor, uma vez que sabemos que essa ciência constitui-se de diversas áreas as quais abordam os fatos de linguagem de diferentes perspectivas. No entanto, como não é meu objetivo nesta pesquisa fazer uma retrospectiva ampla e geral dos estudos linguísticos, buscarei apontar de que maneira esses estudos foram afetados pela Análise do Discurso.

Dado o fato de que vários estudos buscaram traçar um painel histórico da Análise do Discurso, não me proponho a fazer o mesmo. Também não me dedicarei a explicitar as diferentes correntes assim definidas. No entanto, cabe repetir, que a Análise do Discurso, a qual se filia esta pesquisa, surge na década de 1960, na França, e é originária das postulações do *Círculo de Bakhtin*, desenvolvidas por Pêcheux, Louis Althusser, Michel Foucault e divulgadas por Eni Orlandi, principalmente.

---

<sup>25</sup>Estou considerando nesta pesquisa apenas a linguagem verbal, uma vez que reconheço o quão amplo é o termo “linguagem”, podendo dizer respeito à linguagem dos animais, da música, da pintura, do olhar etc.

Eni Orlandi é a mais importante estudiosa brasileira do discurso, considerada a maior divulgadora dessas questões, formadora de diversos pesquisadores na área, e responsável por aquilo que já se considera a o “campo brasileiro da Análise do Discurso”<sup>26</sup>. A autora destacando o caráter heterogêneo da AD, assim a define: como um “campo de conhecimentos”, “campo de questões sobre a linguagem”. Para Orlandi (2013, p.9), as principais contribuições desses estudos são:

Problematizar as maneiras de ler, levar o sujeito falante ou o leitor a se colocarem questões sobre o que produzem e o que ouvem nas diferentes manifestações da linguagem. Perceber que não podemos não estar sujeitos à linguagem, a seus equívocos, sua opacidade. Saber que não há neutralidade nem mesmo no uso mais aparentemente cotidiano dos signos. A entrada no simbólico é irremediável e permanente: estamos comprometidos com os sentidos e o político. Não temos como não interpretar. Isso, que é contribuição da análise de discurso, nos coloca em estado de reflexão e, sem cairmos na ilusão de sermos conscientes de tudo, permite-nos ao menos sermos capazes de uma relação menos ingênua com a linguagem.

A Análise do Discurso (AD) integra uma confluência de saberes entre a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise: três disciplinas que fizeram despontar, no início do século XX, nova relação do ser humano consigo mesmo e com a realidade à sua volta. No centro de todas essas disciplinas está o ser humano e o seu fazer no mundo. Orlandi (2010, p.13) explicita a confluência entre as três disciplinas nos estudos do/sobre o discurso:

Com a linguística ficamos sabendo que a língua não é transparente; ela tem sua ordem marcada por uma materialidade que lhe é própria. Com o marxismo ficamos sabendo que a história tem sua materialidade: o homem faz a história, mas ela não lhe é transparente. Finalmente com a psicanálise é o sujeito que se coloca como tendo sua opacidade: ele não é transparente nem pra si mesmo. São, pois, essas diferentes formas de materialidade – de não transparência – que vão constituir o cerne do conhecimento de cada um desses campos de saber.

Não se deve pensar, entretanto, que a AD é o resultado da junção dos três campos científicos. A AD se utiliza dos conceitos advindos dessas ciências para elaborar conceitos próprios. Orlandi (2011b) destaca que, tendo a AD um caráter fragmentário, múltiplo e provisório, haverá sempre a falta de limite rigoroso que se exige em um método científico de análise. Desse modo, reforçando o papel da AD no campo do estudo do discurso, reconhece que a AD acarretou uma ruptura nos

---

<sup>26</sup> Uma vez que a palavra “discurso” tem um amplo espectro semântico, muitas são as “análises do discurso”. No entanto, quando me refiro ao “campo brasileiro da AD”, trato dos estudos que levam em conta o caráter sócio-histórico- ideológico da língua.

estudos da linguagem. Vejamos o que a autora diz sobre o assunto (2011b, p. 11-13):

Na história sobre a reflexão sobre a linguagem, a AD aparece como uma forma de conhecimento *cisionista*. Ela se constrói não como uma alternativa para a Linguística – que é a Ciência positiva que descreve e explica a linguagem verbal humana – mas como proposta crítica que procura justamente problematizar as formas de reflexão estabelecidas.

Assim, ao mesmo tempo em que pressupõe a Linguística, a AD abre um campo de questões no interior da própria Linguística e que refere o conhecimento da linguagem ao conhecimento das formações sociais.

[..]

Desse modo, embora pressuponha a Linguística, se distingue dela em pontos cruciais, pois não é nem uma teoria descritiva nem uma teoria explicativa. A AD se pretende uma teoria crítica que trata *da determinação histórica dos processos de significação*. Não estaciona nos produtos como tais. Trabalha com os processos e as condições de produção da linguagem.

[...]

A AD visa menos a interpretação do que a *compreensão* do processo discursivo. Quer dizer, a AD problematiza a atribuição de sentido (s) ao texto, procurando mostrar tanto a materialidade do sentido como os processos de constituição do sujeito, que instituem o *funcionamento discursivo* de qualquer texto. (grifo da autora)

Dessa forma, aliando o linguístico ao sócio-histórico-ideológico se configura a Análise do Discurso. Assim, entendendo *texto* como discurso, e *discurso* como efeito de sentidos, realizo essa pesquisa com o intuito de “des-naturalizar” os conceitos e práticas tradicionais sobre leitura, visando a uma reflexão sobre o ensino.

## 2.6 As concepções de leitura

Essa pesquisa considera que a leitura é o resultado de uma prática complexa, inserida numa rede de relações: livro didático, escola, Estado, sociedade etc, que está a serviço das ideias vigentes e da manutenção do *status quo*.

A seguir, apresento uma descrição de leitura feita por Luiz Percival Leme Brito. A discussão sobre o que seja ler tem gerado muitos estudos. Muitas são as práticas de leitura. Lê-se por muitas razões. Por isso, penso que seja relevante refletir sobre o tema.

### 2.6.1 O que é ler?

As questões relativas à leitura estão presentes desde o início da constituição da AD, conforme aponta Orlandi (2010, p.13):

...Isto acontece nos anos 60 do século XX, momento em que a leitura suscita questões a respeito da interpretação. Autores como Althusser (*Ler O Capital*), Foucault (*Arqueologia do Saber*), Lacan (e a leitura de Freud), Barthes (que considera que a leitura é uma escritura) e outros pensadores da época interrogam **o que ler quer dizer**. Em todos eles a preocupação com a leitura desemboca no reconhecimento de que a leitura deve se sustentar em um dispositivo teórico. Isto é, temos uma des-naturalização (sic) da leitura. E isto, sem dúvida, reflete sobre o que podemos pensar do texto. Abre-se aí um lugar teórico – podemos dizer mesmo disciplinar – para a análise de discurso. **O que ler significa?** (grifo meu)

Brito (2003, p.99-100) busca descrever o que considera como “mitos” sobre a leitura e o leitor. Segundo esse autor, um conjunto de crenças é difundido de maneira vaga e superficial sobre o tema:

O debate em torno da leitura, de seus sentidos e possibilidades, tem se pautado, pelo menos nos últimos trinta anos, numa espécie de *a priori* de que o ato de ler é fundamental para o desenvolvimento intelectual dos sujeitos, contribuindo de forma inequívoca para a construção de uma sociedade mais equilibrada, em que haja justiça, produtividade e criatividade.

As campanhas educativas e de promoção de leitura, explicitando um sentimento saudosista de um tempo em que se lia com frequência e desenvoltura, prática que teria sido abandonada em função da comunicação eletrônica, insistem em divulgar o mundo maravilhoso do texto. A leitura, ao invés de ser compreendida como prática social, é imaginada como um ato redentor, capaz de salvar o indivíduo da miséria e da ignorância. O livro, tomado como objeto sagrado, que encerraria saberes extraordinários e ensinamentos maravilhosos, ganha contornos de panaceia.

O autor destaca que a atividade de leitura, no senso comum, está diretamente relacionada a uma postura ética, solidária, justa em sociedade. Isto porque aquele que lê mais é mais preparado para o convívio social. Essas postulações estão impregnadas no nosso imaginário. Conhecemos a máxima de Monteiro Lobato de que “um país se faz com homens e livros”. “Quem lê sabe mais” é conhecido bordão de um jornal carioca. Dessa forma, quem lê detém conhecimento, bem-estar e poder.

Com intuito de observar o que está por trás dessas ideias preestabelecidas de leitura, Brito relaciona cinco mitos: *cada leitor tem sua interpretação; o sujeito que lê é mais criativo, descobrindo novos caminhos e novas oportunidades; uma sociedade*

*leitora é uma sociedade solidária; a leitura é fonte inesgotável de prazer; quem lê viaja por mundos maravilhosos.* Rompendo com esses “mitos”, o autor reconhece que alguns deles não são de todo falsos, como o primeiro mito, sobre a interpretação que cada leitor faz. É bem verdade que cada um tem uma interpretação própria e específica do que lê. No entanto, o autor (*opus cit.* 101) observa que:

[...] A afirmação não é falsa em si, mas sua descontextualização conduz a uma versão vulgar do idealismo filosófico, admitindo uma individuação absoluta dos gostos e interesses, desconsiderando que estes se constituem a partir de referenciais sócio-culturais. Se é verdade que o leitor, enquanto ser histórico, constrói os sentidos que lê, é também verdade que sua leitura estará sempre constringida pelas condições – igualmente históricas – em que se dá, das quais uma delas é o texto. Sustentada em uma interpretação equivocada de teorias e de exegese textual que postulam o caráter ativo do leitor, a ideia de que cada leitor tem sua interpretação permite uma espécie de vale-tudo, em que o leitor aparece como fonte original do sentido.

Exatamente porque interpretar/analisar “é aberto, mas não é escancarado”, compreendo que numa abordagem discursiva de leitura (análise discursiva) não há o risco do vale-tudo. Orlandi (2004, p.13) insiste em afirmar que “não é porque é aberto que o processo de significação não é regido, não é administrado”. E prossegue (*opus cit.*15): “Não é verdade que o texto possa se desenvolver em qualquer direção: há uma necessidade que rege um texto e que vem da relação com a exterioridade”.

Como observamos anteriormente, a despeito da visão de um sujeito egocêntrico, isto é, dono e senhor do que diz/escreve ou lê/interpreta, temos sempre outros sentidos que colaborarão com o dizer e com a leitura.

Sobre a criatividade e a descoberta de caminhos e oportunidades novos advindas do hábito de leitura, Brito reconhece que a ideia de que “ler aparece como um veículo de ilustração e uma forma de crescimento intelectual” também pode ser verdadeira. No entanto, o autor (*opus cit.*102-3) observa que o conceito de “ilustração”, isto é, de informação, não é sinônimo de conhecimento, ainda que seja necessária a informação para a constituição do saber:

...já que não se constrói conhecimento do nada, por outro lado o conhecimento só pode ser construído porque o sujeito, num determinado contexto histórico, dispõe de condições de manipulação de informações de diversos graus de complexidade. Descontextualizada, a ideia de leitura como instrumento de ilustração neutraliza diferenças qualitativas e políticas dos tipos de informação e mitifica o conhecimento.

“Uma sociedade leitora é uma sociedade solidária”. Nesse axioma, Brito (*opus cit.*:103) vê a expressão máxima da noção que as pessoas têm sobre o que é ler e o que a leitura é capaz de produzir:

Criam-se em torno desta ideia correntes de leitores e movimentos por leitura que em muito se assemelham aos grupos de proselitismo religioso ou de ação beneficente e organizam-se campanhas de leitura, à semelhança de clube de assistência e filantropia, para levar a leitura aos presídios, hospitais, parques, etc., para que todos fiquem melhores.

Está aí a ideia de que “um país se faz com homens e livros”. Engajados na missão de propagar e desenvolver o hábito de leitura, aqueles que leem se unem. Sentimento de pertencimento e desejo de mudança os motivam. Isso nos faz pensar se, apenas pelo fato de compartilharem um gosto (ler), as pessoas já podem ser colocadas num mesmo grupo de pensamentos, desejos, necessidades, interesses?

Considerando ler como uma atividade voluntária, realizada por interesse intrínseco, pode-se supor que aqueles que leem os clássicos, por exemplo, não estão no mesmo grupo daqueles que leem *bestsellers*. Assim como são variados os assuntos de leitura, também são vários os leitores. Ademais, não se pode deixar de considerar que os valores de uma sociedade são em grande parte disseminados através dos meios de comunicação, dentre eles, o livro. Brito (*opus cit.*:103) assevera que nesse axioma ocorre:

A supervalorização da leitura em si, como espécie de comportamento sempre saudável e desejável, conduz à fetichização do livro e ao desconhecimento de como ocorre o ato de ler. Mais ainda, faz com que se perca completamente a crítica histórica e a percepção de que a leitura tem sido muito mais instrumento de dominação (as classes dominantes sempre tiveram a escrita a seu serviço) do que de redenção de pessoas e de povos.

Em “a leitura é fonte inesgotável de prazer” e “quem lê viaja por mundos maravilhosos”, a leitura é vista como fruição, desfrute. Segundo o autor, “um processo de investimento libidinoso”, “leitura hedonista, de entretenimento e diversão”. Em busca de evasão e contentamento o indivíduo lê. A leitura nesse sentido, não englobaria a literatura de cunho social, que retrata aspectos realistas e dolorosos como a fome, a miséria, a violência, etc. Por conseguinte, como quem quer viajar, quer fazê-lo por prazer, a viagem seria sempre por lugares paradisíacos.

Dessa forma, observa-se nas práticas “ingênuas” de leitura a corroboração do pensamento vigente. Conforme Brito (*opus cit*:106):

Dois fatores são determinantes para que sobreviva com tanta intensidade a concepção ingênua de leitura. O primeiro é o mascaramento da dimensão política da leitura, que permite que qualquer leitura possa ser considerada boa. O segundo, diretamente articulado ao primeiro, é a desconsideração do objeto sobre o qual incide a leitura: a o se considerar o ato em si de ler, desconsidera-se o fato de que se leem textos e que textos são discursos que encerram representações de mundo e sociedade.

Nessa perspectiva, ler não passaria de recepção automática, sem pressuposição de reflexão ou crítica. Segundo Brito (*opus cit*:105) “A leitura da fantasia, do entretenimento, contudo, é a mais fácil, porque, espelhando um universo conceitual e valorativo do senso comum, não exige senão conhecimentos adquiridos na experiência cotidiana”. Dessa forma, o senso comum adquire valor de verdade e sem questionamentos, o leitor assimila o que está no livro/texto e reproduz seu conteúdo.

Brito (*opus cit*: 106) compara essa leitura facilitada com o consumo da cultura de massa em geral. Ler dessa maneira acrítica, sem perturbar a ordem dos pensamentos, é como assistir a “programas televisão, cinema de entretenimento, teatro de comédia”.

A relação leitor/leitura, no cotidiano escolar, sofrerá reflexos dessa relação fora do espaço pedagógico. Ou seja, como a escola é um aparelho ideológico, trabalha para perpetuar as ideias dominantes. Dessa forma, a prática pedagógica, por motivo de tradição e por outros interesses, como os interesses mercadológicos, por exemplo, repete a mesma fórmula: banaliza a prática de ler, reforçando estereótipos e “mascarando a dimensão política da leitura”.

Apoiando-se num ensino tradicional de leitura, através de aulas de “interpretação de texto”, isto é, de exercícios de perguntas e respostas, visando decifrar o sentido do texto, o ensino de leitura não tem alcançado muito sucesso<sup>27</sup>.

A seguir, apresento um breve panorama sobre a leitura no Brasil.

---

<sup>27</sup> Sobre a posição do Brasil no que tange à capacidade de leitura dos alunos, ver página 56.

### 2.6.2 A realidade brasileira

A taxa de analfabetismo no país, entre pessoas de 15 ou mais anos de idade, veio decrescendo década a década, como comprovam dados do IBGE. O IBGE também divulgou que a taxa de **analfabetismo funcional** – percentual de pessoas de 15 anos ou mais de idade com menos de quatro anos de estudos completos – foi duas vezes superior à taxa de analfabetismo absoluto, com resultado de 20,3% em 2009.

Na verdade, parece que as políticas públicas têm sido, até certo ponto, eficazes no combate ao analfabetismo absoluto. No entanto, no que diz respeito ao chamado **letramento**, isto é, à capacidade de ler (e escrever) um texto mais complexo, estabelecendo relações inferenciais, de causa e de consequência etc, esses empreendimentos governamentais não surtiram o mesmo efeito.

Pesquisas realizadas por institutos nacionais e internacionais dão mostra do estado em que se encontra o ensino no Brasil, e mais diretamente da situação do ensino de língua portuguesa, em cujo bojo encontra-se o ensino de leitura. Dessa maneira, repetir o que vem sendo feito (e que não deu resultado positivo) é, no mínimo, um desgaste intelectual para as partes envolvidas nesse processo: professor e aluno.

Até bem pouco tempo, era senso comum pensar que bastava alfabetizar, isto é, dotar o indivíduo da capacidade de decodificação de um texto simples, curto e familiar, para que esse mesmo indivíduo – por própria conta-, aprimorasse essa capacidade, chegando, naturalmente à proficiência linguística. Entretanto, o que se viu foram indivíduos que não conseguiam avançar para além desse estágio elementar. Na verdade, a alfabetização elementar é apenas o primeiro passo necessário – e imprescindível- para se atingir o letramento. Mas, dar o salto qualitativo de um estágio para o outro é tarefa que demanda grande esforço intelectual. O êxito desse empreendimento está diretamente relacionado às experiências de leitura que o indivíduo terá a partir da alfabetização.

Essa pesquisa considera que a leitura é o resultado de uma prática complexa, inserida numa rede de relações: livro didático, escola, Estado, sociedade etc. Dessa forma, pensando que é possível (e necessário) empreender uma ampla reflexão sobre os métodos e instrumentos de ensino de leitura, busco examinar os procedimentos do LDP, com o intuito de observar em que consiste uma “abordagem discursiva de leitura” nesse livro didático.

Desse modo, a questão que se coloca é: como, então, tratar desse assunto na escola? Ou seja, como ensinar leitura? A mudança de paradigma do que seja ler/escrever traz (ou deveria trazer) consequências importantes para o ensino de leitura e da produção escrita.

Visando a uma reflexão sobre a prática leitora ensinada/aprendida na escola passo, a seguir, a uma breve exposição das concepções de leitura.

### 2.6.3 Leitura parafrástica e leitura polissêmica

Como vimos, há várias maneiras de se conceber e estudar a leitura. A escola reconhece dois tipos fundamentais. Nos níveis escolares iniciais, a leitura é concebida como **decodificação**, que consiste em ensinar a juntar grafemas/fonemas para que o aluno (alfabetizando) forme palavras, frases, parágrafos, texto. É a leitura que detecta se o leitor domina o alfabeto de determinada língua.

Nas séries seguintes, o aluno é chamado a ler textos mais complexos, buscando informações básicas e explícitas fornecidas pelo autor do texto. Essa leitura é concebida como **parafrástica ou parafrática**. Nessa perspectiva teórica, o aluno/leitor deve reconhecer o sentido que o autor quis imprimir ao texto. O texto, nesse caso, é um produto acabado, com um sentido que precisa ser compartilhado com o leitor. É muito comum a investigação sobre “o que o autor quis dizer”, buscando-se extrair a intenção do autor.

O ensino de leitura nas escolas brasileiras tem sido basicamente isso: a escola tem procurado ensinar o aluno a *interpretar texto*. Ou seja, o leitor (interpretante) é um observador neutro e os resultados de sua leitura (interpretação) podem ser reproduzidos por outro interpretante e que de alguma forma são resultados universais. Desse modo, a escola assegura a tradicional concepção de língua (sob a forma de texto= mensagem) como um código a ser decodificado e novamente transformado em mensagem.

Entretanto, entendemos, conforme Maingueneau (1997, p.91), que:

[o] “texto não é um estoque inerte que basta segmentar *para dele se extrair uma interpretação, mas se inscreve em uma cena enunciativa cujos lugares de produção e de interpretação estão atravessados por antecipações, reconstruções de suas respectivas imagens estas impostas pelos limites da formação discursiva*”.

Ainda que as contribuições da Análise de Discurso para o ensino da leitura ainda não tenham chegado às salas de aula - apesar de estarem em voga entre nós desde a década de 80 -, é neste construto teórico, que penso residir uma fonte efetiva para a compreensão de fenômeno tão complexo quanto à leitura.

Dessa forma, compreendendo que a realidade se constrói a partir avanços e recuos, reconheço que não obstante os equívocos das práticas de leitura empreendidas pela escola, as aulas de “interpretação de texto” já são consideradas um avanço metodológico, uma vez que o texto só era usado como pretexto para: aulas de gramática, reconhecimento de determinada classe de palavras, ampliação do vocabulário, exercícios de ortografia e coisas do gênero.

Reconhecer a complexidade da leitura é um passo importante para o aperfeiçoamento do ensino. Considero que uma abordagem discursiva de leitura é um caminho para desnaturalizar essa prática, porque considera as *condições de produção* de um texto. **Condições de produção** é um termo basilar para a Análise do Discurso; engloba uma rede de relações entre *interlocutores*, *imagem* que cada um tem de si, do outro e do referente, *lugar* (ideológico) de onde se fala e **contexto histórico-social**.

A concepção de leitura, que leva em conta as condições de produção é chamada de **polissêmica**. Nessa concepção não há um sentido estático, imanente ao texto. Nem o texto é um produto acabado e interpretável apenas de um único ponto de vista. Nesse caso, considera-se texto como discurso e entende-se discurso não como transmissão de conhecimento, mas como efeito de sentidos entre interlocutores. A leitura é entendida como um processo de interação envolvendo sujeito-autor e sujeito-leitor.

De acordo com Orlandi (2001, p. 62):

Assim como a língua é produto sócio-histórico, também o é o texto. O autor – usuário da língua - também é inscrito social, histórica e ideologicamente. A partir de sua visão de mundo, de sua opinião/condição sócio-política é que constrói seu discurso.

Desse modo, observa-se que o mesmo leitor não lê o mesmo texto da mesma maneira em diferentes momentos e em condições distintas de produção de leitura, e o mesmo texto é lido de maneiras diferentes em diferentes épocas, por diferentes leitores.

Sendo assim, para a Análise do Discurso, o que importa é o efeito de sentido da enunciação e não a intenção do enunciador. “O que o autor quis dizer?”, “Será que o autor pensou isso?” não são perguntas válidas para esse construto teórico, uma vez que na AD não se busca um sentido verdadeiro, através de uma chave de interpretação. Na verdade, conforme Orlandi, 2007, “não há essa chave, o que há é método, há construção de um dispositivo teórico. Não há uma verdade oculta atrás do texto”. Para essa autora (2004, p.9):

A interpretação está presente em toda e qualquer manifestação da linguagem. Não há sentido sem interpretação. Mais interessante ainda é pensar os diferentes gestos de interpretação, uma vez que as diferentes linguagens, ou as diferentes formas de linguagem, com suas diferentes materialidades, significam de modos distintos.

Como a linguagem tem uma relação necessária com os sentidos e, pois, com a interpretação, ela é sempre passível de equívoco. Dito de outro modo, os sentidos não se fecham, não são evidentes, embora pareçam ser. Além disso, eles jogam com a ausência, com os sentidos do não-sentido.

Tendo em vista o primeiro estágio de prática leitora na escola, isto é, aquele em que o aluno/leitor já domina o código escrito, é necessário que ele possa

avançar, dispondo de recursos para interagir com o sujeito-autor, compreendendo o processo de produção do discurso e podendo trazer para a leitura toda sua experiência discursiva.

Para Orlandi (2008), leitura ideal é a que pudesse unir a leitura parafrástica à leitura polissêmica, uma vez que é preciso reconhecer o sentido que o autor quis imprimir (paráfrase) e alcançar e atribuir múltiplas significações suscitadas (polissemia).

Assim como decodificar é necessário - mas não suficiente-, tampouco, interpretar (parafrasear) dá conta das múltiplas possibilidades de significação. Desse modo, numa abordagem discursiva, o campo de investigação se amplia. Orlandi (2013, p. 34) destaca a importância da AD para a leitura:

... Essa nova prática de leitura, que é discursiva, consiste em considerar o que é dito em um discurso e o que é dito em outro, o que é dito de um modo e o que é dito de outro, procurando escutar o não-dito naquilo que é dito, como uma presença de uma ausência necessária.

No contexto escolar, a prática de leitura se dá através do que costumamos chamar de “Interpretação de Texto”. Se se perguntasse a qualquer indivíduo letrado o que ele entende por “Interpretação de Texto”, a resposta seria, grosso modo, “responder a questões/perguntas sobre determinado texto”. No entanto, para a abordagem que se pretende discursiva, isso é muito pouco. Ler, na perspectiva discursiva, “é um momento crítico da constituição do texto” (ORLANDI, 2011b, p.193). Ensinar a ler deve levar isso em conta.

Desse modo, a leitura é entendida como um processo de interação envolvendo **sujeito autor** e **sujeito leitor**. Isso equivale a dizer que o texto é criado colaborativamente. O sujeito autor tem em mente um leitor virtual e é pra ele que produz seu texto. Orlandi (2001, p. 61) assevera que:

Pretendendo-se ensinar leitura, sua aprendizagem deve fazer funcionar a inscrição do sujeito nas redes de significantes. Acontece que, na própria produção discursiva, há a inscrição do outro. Se pensamos o campo da leitura, isso fica assim: função-autor tem o seu duplo no efeito leitor. E isto está constituído na materialidade do texto. Não se pode falar do lugar do outro; no entanto, pelo mecanismo de antecipação, o sujeito-autor projeta-se imaginariamente no lugar em que o outro o espera com sua escuta e, assim, “guiado” por esse imaginário, constitui, na textualidade, um leitor virtual que lhe corresponde, como um seu duplo.

Sendo assim, como todo discurso pressupõe um diálogo interno e também um diálogo com outros discursos, mantém-se entre eles uma relação de dependência e inter-relacionamento, uma vez que moldamos nosso dizer em função e com a participação de outros dizeres. Dessa forma, todo discurso é, por natureza, dialógico. Conforme Orlandi (2013, p.39):

...não há discurso que não se relacione com outros. Em outras palavras, os sentidos resultam de relações: um discurso aponta para outros discursos que o sustentam, assim como para dizeres futuros. Todo discurso é visto como um estado de um processo discursivo mais amplo, contínuo. Não há, desse modo, começo absoluto nem ponto final para o discurso. Um dizer tem relação com outros dizeres realizados, imaginados ou possíveis.

Na perspectiva da AD, o texto é apenas a parte visível (=concreta) de um processo comunicativo complexo de produção e compreensão que é interativo por natureza e que ocorre numa situação concreta, numa sociedade e numa cultura. Analisar o discurso significa, portanto, analisar o texto em contexto, ou seja, significa analisar as relações entre essas duas dimensões discursivas.

A concepção dialógica do discurso tem-se mostrado bastante profícua nos estudos da linguagem. Para os estudos de leitura, vários são os desdobramentos desse postulado teórico. Talvez o principal deles seja a visão de que todo leitor é ao mesmo tempo coautor, pois, à medida que lê, vai construindo os sentidos, levando em conta “que toda enunciação é uma resposta a alguma coisa e como tal é construída”.

Orlandi (2011b, p.179-180) destaca a contribuição da AD nesse sentido:

O objetivo [da AD] é buscar tornar mais claras certas noções e explicitar certos processos que podem ser observados pela análise de discurso: as noções são de *leitor* e *sujeito*; o processo é o da interação que constitui a *leitura*, processo esse fundado na noção de *texto*, tal como o compreendemos.

De direito, segundo o ponto de vista que adotamos, não se pode distinguir estritamente entre condições de produção e condições de recepção do discurso. Isto é, embora, de fato, o momento da escrita de um texto e o momento de sua leitura sejam distintos, na escrita já está inscrito o leitor e, na leitura, o leitor interage com o autor do texto. Por isso, preferimos falar, em geral, em condições de produção de um texto, considerando que estas condições incluem locutor e receptor. Daí, então, se poder falar, sem que isso pareça estranho, em *condições de produção da leitura* do texto. Nossa perspectiva é, pois, a de que a leitura é *produzida*.

Nesse sentido, Bakhtin (2012, p.101) elaborou a tese de que a atitude *responsiva* é marca de todo projeto discursivo:

**Toda enunciação**, mesmo na forma imobilizada da escrita, **é uma resposta** a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo da cadeia dos atos de fala. Toda inscrição prolonga aquelas que a precederam, trava uma polêmica com elas, conta com as reações ativas da compreensão, antecipando-as.

O enunciador, nessa perspectiva, não é o inaugurador do discurso. Os dois protagonistas da enunciação (sujeito-autor e sujeito-leitor) se espelham mutuamente, através daquilo que em AD se chama **formação imaginária**. Isto é, o lugar que enunciador e co-enunciador “atribuem a si mesmos e ao outro, a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro”.

Conforme Bakhtin, (2012, p.117):

Essa orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente o *produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre meu interlocutor.

Esse processo de antecipação do imaginário do outro ocorre através da imagem que o enunciador faz de si e do outro; da imagem que faz daquela que o outro faz de si próprio, e dele – enunciador. É nessa rede interminável de relações de sentido que não teve começo com um enunciador-iniciante, mas que passa de um para o outro – como num jogo, é que os sentidos se estabelecem. Maingueneau (2006, p.59), a partir da *Retórica* de Aristóteles, desenvolve, acerca disso, o conceito de *ethos*:

[*ethos*]...é a imagem que o orador transmitia, implicitamente, de si mesmo, através de sua maneira de falar: adotando as entonações, os gestos, o porte geral de um homem honesto.[...] Todo discurso, oral ou escrito, supõem um *ethos*: implica uma certa representação do corpo de seu “responsável”, do enunciador que se responsabiliza por ele.

A compreensão do *ethos* do professor e do aluno, do “ritual social da linguagem”, assim como da engrenagem que envolve as condições e as estratégias de produção e de recepção dos sentidos é um dos objetivos principais da AD. Isso

equivale a dizer que, quanto melhor capacitados teoricamente, mais esses atores da cena escolar – os professores – serão capazes de empreender mudança tão necessária na prática leitora.

Nesse sentido, entendo que teoria e prática são complementares e, por conseguinte, auxiliam e amparam o fazer pedagógico. Ainda que a realidade das escolas e dos profissionais da educação não seja ideal, penso que nenhuma teoria faz (ou fará) sentido ou efeito sem que esses atores da cena escolar estejam plenamente envolvidos e capacitados para a mudança que necessita ocorrer.

Segundo Orlandi (2001, p.62):

A leitura tem-me servido de ponto de apoio para compreender melhor o discurso, isto é, o funcionamento da linguagem na produção da interpretação – me situo melhor em relação ao que é leitura. (E. Orlandi, 1988). Isso é assim porque a Análise de Discurso tem como objetivo romper os efeitos de evidência (expor o leitor à opacidade do texto), ou seja, inaugurar outras maneiras de ler (colocando o dito em relação ao não dito, em relação ao dito em outro lugar, de outras maneiras etc).

Segundo a autora, “a interpretação é um ato aberto; a questão dos sentidos não se fecha”. “O homem não pode evitar a interpretação, ou ser indiferente a ela. Isso, porque interpretar é um trabalho contínuo na sua relação como simbólico”.

No entanto, é ela mesma quem busca deixar claro que, apesar de aberto, o “processo de significação” não é livre de regras. Dentro do aparente caos há controle e administração dos sentidos. Vejamos em Orlandi (2004, p.13-5):

Não nos iludamos, no entanto, com esse fato; não é porque é aberto que o processo de significação não é regido, não é administrado. Ao contrário, é por esta abertura que há determinação.

(...)

...podemos dizer que o texto não é uma superfície plana, nem tampouco uma chapa linear, que se complica em sua extensão, como fazem crer os que falam em “progressão textual”, em geral.

Se observarmos numa perspectiva discursiva, o texto é um “bólide” de sentidos. Ele “parte” em inúmeras direções, em múltiplos planos significantes. Diferentes versões de um texto, diferentes formulações constituem novos produtos significativos.

Desse modo, levando-se em conta que o processo de significação é administrado, quais são as regras de legibilidade<sup>28</sup> um texto? Essa é uma questão complexa, que tem sido objeto de investigação de muitos estudiosos. A pergunta a que se busca responder é “o que seria um texto bem escrito?”.

Um texto bem escrito, segundo o que se convencionou chamar de *Linguística Textual*<sup>29</sup> é aquele que apresenta os fatores de textualidade. São sete os fatores de textualidade, propostos por Beaugrande e Dressler, a saber: *coesão* e *coerência* (relacionados a elementos internos ao material linguístico); *intencionalidade*; *aceitabilidade*; *informatividade*; *situacionalidade*, *intertextualidade* (relacionados a elementos externos ao material linguístico).

Indursky (*In* ORLANDI; RODRIGUES, 2010, p.51) aponta que somente a coesão e a coerência dão conta do texto propriamente dito; já os outros fatores estão ligados à atividade pragmática. Vejamos como a autora entende o assunto:

... é lícito fazer a seguinte distinção: enquanto a coesão e a coerência são constitutivas da textualidade, os fatores pragmáticos, que são externos, são fatores que, juntamente com os primeiros, desempenham um papel importante, mas não constitutivo e, por conseguinte, não são essenciais para a textualidade.

E o que nos permite asseverar isto é o exame cuidadoso das análises que trabalham com esta concepção teórica de texto: a grande ênfase é posta nos mecanismos linguísticos que vão tramando o texto, em suas tomadas e retomadas e em sua progressão. O que está em jogo, nestes trabalhos fundamentalmente, é a trama do texto em sua superfície formal e o sentido que esta trama projeta.

Sendo assim, bem formado seria o texto que fizesse uso adequado das marcas formais. Orlandi (2011b, p.182-3) descreve o que muitos autores entendem como “capacidade de leitura”. Dentre os pesquisadores desse tema, cita os estudos de Halliday e Hasan (“coesão e a boa formação das sentenças”); Perini (“relevância da sinalização de tópicos”); Pécora (“o período”); Osakabe (“coesão e coerência”).

---

<sup>28</sup> Uma vez que não cabe no escopo dessa tese, não farei uma descrição das pesquisas que buscaram responder sobre a “capacidade de leitura de um texto”. No entanto, vale registrar a descrição que Orlandi (2011b, p.182-3) faz desses estudos.

<sup>29</sup> Como o objetivo da pesquisa não é traçar um painel acerca dessas contribuições teóricas, optei por descrever sucintamente apenas o que a *Linguística Textual* diz a respeito do tema, por ser essa a corrente teórica mais adotada na sala de aula do Ensino Médio.

No entanto, Orlandi (2011b, p.183), apesar de reconhecer a relevância desses elementos para a constituição da legibilidade, afirma que:

Consideramos que todos esses elementos, que são colocados pelos diferentes autores, têm sua importância e são necessários para a caracterização da legibilidade. Porém, gostaríamos de acrescentar que, de um lado, a legibilidade não é uma questão de tudo ou nada, mas uma questão de graus, e, de outro, gostaríamos de dizer que a legibilidade envolve outros elementos além da boa formação de sentenças, da coesão textual, da coerência. Ou dito de outra forma, **um texto pode ter todos esses elementos em sua forma optimal e não ser compreendido**. Do nosso ponto de vista, então é **preciso considerar, no âmbito da legibilidade, a relação do leitor com o texto e com o autor, a relação de interação que a leitura envolve**. (grifo meu)

À AD, portanto, interessa a compreensão do processo discursivo. Isto equivale a dizer que os fatores de textualidade são necessários, mas não suficientes para a legibilidade de um texto. Marcuschi (2009, p.256) comunga com essa ideia: *“Concebendo a compreensão como processo, fica evidente que ela não é uma atividade de cálculo com regras precisas e exatas”*.

Bakhtin (2012, p.137) mais uma vez contribui, aprofundando a questão:

Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão.

Assim, cada um dos elementos significativos isoláveis de uma enunciação e a enunciação toda são transferidos nas nossas mentes para um outro contexto, ativo e responsivo. A compreensão é uma forma de *diálogo*; ela é para a enunciação assim como uma réplica está para outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra.

A “réplica” a que Bakhtin se refere pode ser entendida como uma “negociação” entre as partes envolvidas no jogo discursivo. Marcuschi (*opus cit.*, p. 249) também entende dessa maneira: *“...o sentido não está no texto nem no leitor nem no autor, e sim numa complexa relação interativa entre os três e surge como efeito de uma negociação”*.

Observar a realidade do ensino de leitura, buscando refletir sobre o que pode (e deve) ser alterado ou agregado a essa prática é premente, haja vista o resultado das pesquisas que avaliam a educação brasileira. O site [www.educacao.uol.com.br](http://www.educacao.uol.com.br) revela a situação da educação brasileira no que tange à leitura e compreensão de textos:

Em 2012, o desempenho dos estudantes brasileiros em leitura piorou em relação a 2009. De acordo com dados do Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), o **país somou 410 pontos em leitura**, dois a menos do que a sua pontuação na última avaliação e **86 pontos abaixo da média dos países da OCDE** (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico).

Com isso, o país ficou com a **55ª posição do ranking de leitura**, abaixo de países como Chile, Uruguai, Romênia e Tailândia. Segundo o relatório da OCDE, parte do mau desempenho do país pode ser explicado pela expansão de alunos de 15 anos na rede em séries defasadas.

Quase metade (**49,2%**) **dos alunos brasileiros não alcança o nível 2** de desempenho na avaliação que tem o nível 6 como teto. Isso significa que eles não são capazes de deduzir informações do texto, de estabelecer relações entre diferentes partes do texto e não conseguem compreender nuances da linguagem.

Em ciências, o Brasil obteve o 59º lugar do ranking com 65 países. Apesar de ter mantido a pontuação (405), o país perdeu seis postos desde o 53º lugar em 2009. Nessa disciplina, a média dos países de OCDE foi de 501 pontos.

(<http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/12/03/pisa-desempenho-do-brasil-piora-em-leitura-e-empaca-em-ciencias.htm>)

Os dados estatísticos e a realidade educacional brasileira não deixam dúvida de que os procedimentos didáticos desenvolvidos pela aula de “Interpretação de Texto” não foram eficazes para formar leitores capazes sequer de “interpretar”, isto é, localizar informações inscritas no texto.

Em vista disso, reafirmo a necessidade da reflexão sobre as práticas pedagógicas, mormente as de leitura. Refletir sobre essas práticas é impor-lhe um olhar crítico, procurando “romper com efeitos de evidência” do que seja ler e compreender.

Haja vista que a atividade “aula” se baseia, sobretudo, no livro didático, podemos dizer que a visão de leitura do livro didática e da escola é análoga. Sendo assim, passo a seguir à descrição desse material didático.

## 2.7 O livro didático

Escrevo este item do quadro teórico com o objetivo de fazer uma reflexão sobre as atividades de leitura propostas pelo livro didático (LD). Meu intuito é desnaturalizar esses procedimentos que nos parecem lógicos, naturais, simples e colocá-los sob investigação e análise.

Sendo o livro didático o mais importante instrumento teórico-metodológico do professor (e também do aluno), penso que seja relevante observar como se dá o trabalho com a leitura nesse suporte didático, a fim de contribuir para uma reflexão crítica acerca desse material. Para tanto, esta pesquisa visa proporcionar uma reflexão sobre a proposta do LD para o ensino de leitura e apontar para dispositivos teóricos capazes de responder às questões advindas dessa prática.

Nessa perspectiva, portanto, de que o livro didático é o maior auxiliar pedagógico do professor, o governo, através do MEC, criou o PNLN (*Programa Nacional do Livro Didático*) em 1997 para avaliar os livros destinados ao Ensino Fundamental; em 2004, surge o PNLDEM, para avaliar os do Ensino Médio.

Coracini (2011, p.20-1) entende que o que é considerado *natural, lógico e coerente* no fazer pedagógico foi “construído pela escola”. Vejamos o que a autora revela:

Segundo as próprias editoras, [os livros didático] se baseiam em sondagens feitas junto a alunos e professores, com a finalidade de detectarem o que mais agrada e, portanto, o que mais vende. Nesse sentido, é evidente que o que mais agrada e, o que mais vende coincidem, ao menos em parte, com aquilo que a escola perpetua como sendo a melhor forma de ensinar e aprender. Uns e outros opinam segundo suas experiências anteriores, segundo sua formação, segundo às informações tidas como mais atuais no que diz respeito às técnicas de ensinar (uma espécie de propaganda editorial contribui, em geral, para isso) e segundo o que se chama “culturas de aprender”, isto é, maneiras de aprender, tomadas como “naturais”, e, como tal, inquestionáveis, quando na verdade, são construídas pela escola e, hoje, principalmente, pelos meios de comunicação, para melhor atender seus objetivos.

As dificuldades enfrentadas por todos nós professores do Ensino Fundamental e Médio, como: horário exaustivo, turmas lotadas e, conseqüentemente, muito tempo empreendido com trabalho fora da escola, fazem

do LD uma ferramenta importante, quando não essencial. No entanto, não podemos deixar de considerar que esse fator é responsável direto pelo sucesso de venda dos livros didáticos no Brasil. Como o professor não dispõe de tempo para preparar suas aulas, há alguém que prepara para ele: os autores do LD. Sabe-se que a lógica do mercado é perseguir a demanda e distribuir a oferta, a fim de seu objetivo principal: o lucro. Ademais, as editoras são empresas muito robustas e lutam obstinadamente para não perderem lugar de destaque nesse lucrativo mercado.

Carmagnani (CORACINI, *opus cit.*, p.45) revela a trajetória do LD no Brasil:

O livro didático não possui uma história própria no Brasil, pois as mudanças que ocorreram não foram geradas por grupos diretamente ligados ao ensino, mas foram resultado de decretos, leis e medidas governamentais. Assim, tais mudanças nem sempre buscaram atender às necessidades de uma escola que se pretendia popular, a partir de 1930, mas atenderam a interesses de gabinete, e acima de tudo, foram impostas, raramente conquistadas.

A partir da avaliação dos LDs, as editoras passaram a investir pesadamente em propaganda nas escolas, na intenção de garantir sua participação no mercado lucrativo da distribuição dos LDs pelo governo. Vale lembrar que os principais interessados, os professores regentes de turma que trabalham com o LD, não foram consultados sobre os rumos desse empreendimento. Ao professor coube a tarefa de selecionar, a partir de uma lista determinada pelo MEC, o livro que seria adotado pela escola durante três anos. Ao final desse período, outra lista seria indicada e nova seleção seria feita<sup>30</sup>.

Souza (CORACINI, *opus cit.*: 60-1) destaca o papel reservado ao professor no documento do MEC:

... o professor é apresentado, paradoxalmente, como um agente sem voz e sua atuação está restrita à sua capacidade de adaptação a novas pedagogias e metodologias; a sua criatividade, ao manuseio do livro didático e à busca de soluções para os problemas encontrados na sala de aula.

A atuação efetiva do professor é silenciada e ele passa a ser mais um item da lista de problemas a serem solucionados.

[...]

<sup>30</sup> A permuta dos livros a cada três anos gerou um problema para as escolas. Não bastasse o fato do investimento de tempo na escolha de um livro que, no geral, não apresenta diferença substancial de conteúdo, a escola tem que dar destino aos livros que foram trocados. Imagine-se a dificuldade que uma escola de mil alunos, por exemplo, terá para esse descarte.

...o professor está caracterizado ora como vítima, ora como vilão.

No papel de “vítima” que lhe foi atribuído, encontram-se questões como a *desvalorização salarial do magistério, longas jornadas de trabalho, falta de tempo para atualização profissional*, dentre outras.

Enquanto “vilão”, torna-se o principal responsável pelos elevados índices de repetência e evasão escolar, em decorrência da baixa titulação e baixa qualidade de ensino.

É a eterna discussão dos projetos e reformas educacionais que não impostas “de cima para baixo”, sem que se deem voz aos principais atores da cena escolar: os professores. Numa visão mais arrojada, eu diria que é necessário dar voz também aos alunos, aos pais, à sociedade, buscando assim, a sempre perseguida, mas raras vezes implementada, escola democrática. Sem querer dar conta desse tema, uma vez que não cabe no modesto objetivo dessa pesquisa, penso que a reflexão sobre uma gestão verdadeiramente democrática da escola seja de importância fundamental para a mudança que se quer e precisa realizar na educação em geral, e no ensino de Língua Portuguesa, de modo particular.

Desse modo seria justo dizer que não há interesse no ensino, não há desejo de proporcionar um material inovador, eficiente e útil ao professor? São tantos e tão complexos os agentes envolvidos na produção e distribuição do livro didático que fica difícil responder. No entanto, possivelmente, em algum desses agentes (autor, editora, governo etc) há de haver algum interesse real na Educação.

Todavia, a despeito do autêntico desejo que possa existir de contribuir com o ensino, e da utilidade real e efetiva do livro didático, é importante observar que o LD constitui-se em um *aparelho ideológico* do Estado, no sentido althusseriano. Sendo assim, está a serviço, em primeiro plano, da defesa das ideias dominantes e de tudo que isso implica.

O LD atua como um *aparelho* a favor da ideologia dominante através do “discurso de verdade”. Grigoletto (*apud* CORACINI, 2011, p. 67) define “discurso de verdade”:

Um discurso de verdade é aquele que ilusoriamente se estabelece como um lugar de completude dos sentidos. A Análise do Discurso (ao menos a linha denominada Escola francesa, cf. Pêcheux, 1975, por exemplo) postula que a incompletude é constitutiva da linguagem. Nenhum dizer é capaz de completar os sentidos de um discurso nem de apontar para a sua origem, já que os sentidos se constituem sempre na relação entre o linguístico e o histórico. É apenas ilusoriamente que o sujeito produtor da linguagem

acredita poder chegar a um sentido único e verdadeiro para um texto. Afirmando ser o LD um discurso de verdade, queremos dizer que ele se constitui, no espaço discursivo da escola, como um texto fechado, no qual os sentidos já estão estabelecidos (pelo autor), para ser apenas reconhecido e consumido pelos seus usuários (professor e alunos).

É importante observar de que maneira o LD viabiliza o “discurso de verdade” (FOUCAULT, 2002). Souza revela esse caráter do LD, (CORACINI, *opus cit.*, p. 27):

Independente do livro didático adotado ou da disciplina abordada, o que se constata é que o livro didático constitui um elo importante na corrente do discurso da competência: é o lugar do saber definido, pronto, acabado, correto e dessa forma, fonte última (e às vezes única) de referência. [...]

O caráter de autoridade do livro didático encontra sua legitimidade na crença de que ele é depositário de um saber a ser decifrado, pois supõe-se que o livro didático contenha a verdade sacramentada a ser transmitida e compartilhada. Verdade já dada que o professor, legitimado e institucionalmente autorizado a manejar o livro didático, deve apenas reproduzir, cabendo ao aluno assimilá-la.

A autoridade do livro didático estende-se à visão do livro enquanto forma de critério de saber, criando paradigmas norteadores da transmissão de conhecimento em contexto escolar. O livro didático parece ter como função primordial dar certa forma ao conhecimento; “forma” no sentido de seleção e hierarquização do chamado “saber”.

Não parece haver dúvida quanto à autoridade que o senso comum tradicionalmente confere ao livro didático em contexto escolar. O livro didático é um elemento constitutivo do processo educacional brasileiro.

Ao fazer essas considerações, não posso deixar de me reportar aos estudos de Foucault (2013) sobre as questões do “saber” e da “ciência”. Para esse autor, o “documento” se investe de poder e como um “monumento”, isto é, um testemunho da verdade, deve ser respeitado e reverenciado. Segundo Foucault (*opus cit.*, p. 8), “o documento não é o feliz instrumento de uma história que seria em si mesma, e de pleno direito, *memória*”. A questão que se coloca é que o livro didático, por seu caráter de *arquivo*, outorga a si mesmo valor de autoridade. Souza (*apud* CORACINI, 2010, p.113) esclarece o pensamento do autor a esse respeito:

...Michel Foucault examina a questão das análises históricas, discutindo a crítica ao documento e de que maneira ele foi abordado pela história tradicional.

Segundo esse filósofo, os historiadores tradicionais abordavam os documentos procurando indagar o que eles queriam dizer, se diziam ou não a verdade, se eram autênticos ou fabricados.

Eles deveriam ser decifrados de maneira positivista; deveriam reconstituir o passado, revelando a verdade, a origem.

[...]

Cabia, assim, ao historiador “competente” descobrir o que já estava registrados nos documentos.

Que correspondência poderíamos estabelecer entre as reflexões de Foucault quanto à atitude da história dita “pura” em relação ao *documento* e a questão da transmissão do saber acontecendo de modo formal, através do livro didático na instituição escolar? (grifos da autora)

Sendo assim, os autores do LD têm um uma *forma*, uma receita que deve ser seguida. Têm, portanto, pouca ou nenhuma autonomia, pois são constrangidos por aquilo que pode e deve ser dito no espaço escolar. Souza (CORACINI, 2011, p. 28) destaca as coerções sofridas pelo autor do LD:

A autoria do livro didático está associada, predominantemente, ao sujeito escritor, considerado autor desde que sua autoridade seja legitimada pela a editora que o valida. Trata-se da força do aparato editorial a serviço do aparelho ideológico escolar enquanto um aparelho ideológico do Estado.

É nesse contexto essencialmente institucional que o livro didático se constitui. O autor do livro didático passará sempre pelo crivo editorial. O aparato editorial funciona, de forma drástica, para manter determinados padrões em termos de livros didáticos, motivados por uma combinação de razões de ordem ideológica e por razões econômicas – o livro que fará mais sucesso será aquele que venderá mais exemplares.

Segundo essa autora há uma “ilusão de autoria”, uma vez que existem tantas determinações e coerções que o autor vê-se “destituído de autonomia, pois, para existir no interior do aparato editorial, precisa estar em conformidade com seus padrões, além de ter de ocupar o ‘lugar’ que lhe cabe, ou seja, o de fazer concessões”, Souza (CORACINI, *opus cit*: 31).

Haja vista que em São Paulo, o estado economicamente mais importante do Brasil, o LD é a fonte principal de estudo/pesquisa dos professores para a preparação de suas aulas, pode-se dimensionar a importância desse material em outros estados/regiões brasileiras, em que o acesso a outros recursos didáticos é infinitamente menor, quando não inexistente.<sup>31</sup> Revestindo-se, portanto, de autoridade máxima, não deve ser contestado, mas seguido fielmente.

Apesar da autoridade imanente ao LD, a relação do professor com esse material didático é bastante confusa e desordenada. Se para uns professores o LD é recusado por ser inibidor da criatividade, por impor conteúdos e assuntos, castrando assim a liberdade pedagógica; para outros, o LD é o único material usado nas aulas.

---

<sup>31</sup> Os dados sobre a importância do LD para os professores de São Paulo foram extraídos de Coracini (2011, p.34).

Para esses últimos, o LD é um guia fecundo, que precisa ser seguido à risca. Há inclusive aqueles que se vangloriam de darem o “livro inteirinho”. Sobre esses, Coracini (2011, p. 23) revela que:

Para os professores “fiéis”, o livro didático funciona como uma Bíblia, palavra inquestionável, monumento, como lembra Souza (1995), analisando o livro didático como Foucault analisa o documento histórico: a verdade aí está contida; o saber sobre a língua a língua e sobre o assunto a ser aprendido ali se encontra. [...] este [livro], autoridade reconhecida, carregaria, então a aura da verdade, da neutralidade, do saber.

Todavia, não se deve pensar que a simples ausência do LD é necessariamente um indicador de que as aulas sejam mais criativas, originais e dinâmicas. Ainda quando o LD é abolido, as aulas não mudam. Mesmo sem a presença física, o LD continua ditando os parâmetros, os métodos, a maneira de apresentar os conteúdos. Coracini (*opus cit.*, p. 24) destaca o que ocorre quando o professor dispensa o LD e busca ele próprio elaborar sua aula e seu material didático:

Uns [professores] se servem de vários livros e procuram neles o que interessa e lhes parece mais motivador, outros “constroem” seu próprio material pedagógico. No primeiro caso, o resultado é um mosaico, ou melhor, uma colcha de retalhos, sem planejamento algum, constituído de atividades, exercícios e exemplos que só não são mais deformados porque não variam tanto assim de livro para livro; muitos de nós, certamente, já tivemos experiências desse tipo: no final, temos a sensação, ilusória, é claro, de que somos nós os autores daquele material... No segundo, os professores, já tendo passado por um ou mais “cursos de atualização” se veem incentivados a usarem textos extraídos de revistas e jornais e a “criarem” as perguntas de compreensão ou os exercícios, acreditando que, assim, estão inovando. Mas ainda aqui, o que constatamos, na maior parte das vezes, é a repetição das mesmas maneiras de proceder do livro didático (o mesmo tipo de perguntas que seguem a linearidade do texto, nas atividades de leitura; o mesmo uso do texto a ser lido ou redigido: ensinar formas gramaticais); o LD já se encontra, de certo modo, como dissemos, “internalizado” no professor.

Nesse sentido, mesmo na ausência do LD, o professor vê-se compelido, ainda que não se dê conta, a reproduzir a estratégia pedagógica do LD. Isto ocorre porque o LD, como instrumento de divulgação das ideias vigentes e do *status quo*, apresenta-se como um “discurso de verdade”, e como tal, possui “poder”, isto é, autoridade para impor a “verdade”. Exatamente neste ponto se baseiam as indagações de Foucault: “o *como* do poder”, isto é, de que maneira se viabiliza o “discurso de verdade” (Cf. FOUCAULT, 2002, p.179):

[...] ...de que regras de direito as relações de poder lançam mão para produzir discursos de verdade? Em uma sociedade como a nossa, que tipo

de poder é capaz de produzir discursos de verdade dotados de efeitos tão poderosos? Quero dizer que em uma sociedade como a nossa, mas no fundo em qualquer sociedade, existem relações de poder múltiplas que atravessam, caracterizam e constituem o corpo social e que estas relações de poder não podem se dissociar, se estabelecer nem funcionar sem uma produção, uma acumulação, uma circulação e um funcionamento do discurso.

A legitimação da autoridade do LD se dá através da legitimação da autoridade da escola. À escola é dado o dever de formar cidadãos. Para viver em sociedade, o indivíduo precisa conhecer e respeitar as regras dessa sociedade, ter disciplina para acatar, repetir, reproduzir. Sendo assim, a escola e seus instrumentos pedagógicos (professor, alunos, livro didático, sala de aula, aula etc) estão a serviço da sociedade já constituída.

Em tempos de educação voltada para o mercado de trabalho, atuais são as considerações de Foucault (1977, p.130-4) sobre o papel disciplinador da escola, em que “o espaço escolar funciona como uma *máquina* de ensinar, mas também de vigiar, hierarquizar, de recompensar”. Na visão foucaultiana, escola e prisão se assemelham, ambos se amparam na “arte das distribuições”, em que os indivíduos são separados no espaço. Nas prisões, existem as celas que dividem e enclausuram os indivíduos; na escola, as salas de aula. Para esse autor, a distribuição dos alunos em sala de aula permitiu o controle desses indivíduos (*opus cit.*, p. 134-5):

A organização de um espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar. Permitiu ultrapassar o sistema tradicional (um aluno que trabalha alguns minutos com o professor, enquanto fica ocioso e sem vigilância o grupo confuso dos que estão esperando). Determinando lugares individuais, tornou-se possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. J.B. de Salle imaginava uma classe onde a distribuição espacial pudesse realizar ao mesmo tempo toda uma série de distinções: segundo o nível de avanço dos alunos, segundo o valor de cada um, segundo seu temperamento melhor ou pior, segundo sua maior ou menor aplicação, segundo sua limpeza, e segundo a fortuna dos pais.

A disciplina é fator essencial para o controle dos indivíduos, faz deles indivíduos obedientes às regras. Foucault (*opus cit.*: 139) afirma que “um corpo disciplinado é a base de um gesto eficiente”. Para a eficiência da leitura, da interpretação, do ensino, enfim, é necessário seguir os comandos do professor, através do que indica o LD. Assim, como a sala de aula delimita e organiza a área permitida ao aluno, interditando sua evasão no espaço, o LD interdita, através dos

comandos de perguntas e resposta, principalmente, a evasão desse aluno em outras instâncias: no tempo, na fantasia, na criatividade, na crítica, na rebeldia etc.

A despeito da rígida dinâmica que envolve os papéis destinados aos agentes do fazer pedagógico (governo, sociedade, escola, LD, professor, aluno), penso que, em última instância, a Educação deve estar a serviço da justiça social, com todas as ações e práticas que isso implica.

No entanto, Orlandi (2011b, p. 207) esclarece que a Educação é necessária, mas não suficiente para dar conta das relações sociais complexas: “a educação é apenas um elemento entre muitos outros de uma política efetiva de justiça social e nem é o mais importante deles”. Relendo Bourdieu, a autora (*opus cit* 22-23) fala da ingenuidade dos que pensam que à Educação é dado o poder de transformação social e destaca:

Podemos ler em Bourdieu (1974) que a escola é a sede da reprodução cultural e o sistema de ensino é a solução mais dissimulada para o problema da transmissão do poder, pois contribui para a reprodução da estrutura das relações de classe, dissimulando, sob a aparência de neutralidade, o cumprimento dessa função. Além disso, a definição da escola em sua função de transmissão da informação acumulada (definição tradicional) dissocia sua função de reprodução cultural de sua função de reprodução social, aparecendo como colaboradora que harmoniza a transmissão de um patrimônio cultural que aparece como bem comum.

Sendo assim, compreendendo que a aula de leitura é *um jogo de restrição de sentidos*, é possível e necessário refletir sobre as condições de produção do ensino (da leitura em particular), deixando à mostra os interesses envolvidos, as conveniências de dizer tal coisa e de calar outras.

### 3 ANÁLISE DOS DADOS

Sendo essa pesquisa fundamentada teoricamente na Análise do Discurso, como foi largamente demonstrado até aqui, não caberia outra análise dos dados que não fosse discursiva. Orlandi (2013, p. 59) orienta a reflexão sobre o assunto:

...Se a linguagem funciona desse modo [conforme à AD], como deve proceder o analista? Que escuta ele deve estabelecer para ouvir para lá das evidências e compreender, acolhendo, a opacidade da linguagem, a determinação dos sentidos pela história, a constituição do sujeito pela ideologia e pelo inconsciente, fazendo espaço para o possível, a singularidade, a ruptura, a resistência?

Como dissemos mais acima, a proposta é a da construção de um dispositivo de interpretação. Esse dispositivo tem como característica colocar o dito em relação ao não dito, o que o sujeito diz em um lugar com o que é dito em outro lugar, o que é dito de um modo com o que é dito de outro, procurando ouvir, naquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz mas que constitui igualmente os sentidos de suas palavras.

Portanto, considerando que *somos interpelados em sujeito, pela ideologia*, e que todo sujeito fala de um lugar ideológico, não tenho como camuflar de que lugar ideológico realizo esta pesquisa. Passo, a seguir, à análise do *corpus*.

#### 3.1 O Guia de Recursos

Uma aura esotérica, mística reveste a atividade de ler. A partir de um lugar-comum de que “as atividades de leitura devem ser sempre significativas”, revela-se que há uma classe de leitores especiais. Há os que leem e há os “verdadeiros leitores”. A estes, somente a estes, é dado entender o poder transformador da experiência leitora. Todo professor deveria amar a leitura com uma paixão avassaladora a ponto de “se esquecer de tudo que o rodeia, sem se dar conta de que está com fome ou com frio” e transmitir este gosto/prazer aos alunos.

Também para a atividade de produção escrita é conferido um lugar privilegiado: aquele que escreve é um “escriba”. Segundo o dicionário Houaiss, “escriba” é: “1. *entre os judeus, aquele que lia e interpretava as leis; 2. profissional que copiava manuscritos ou escrevia textos ditados; 3. Aquele (a) que escreve mal;*

*escrevinhador. Etim.: escrivão, copista, que está encarregado dos registros*". Uma vez que toda palavra é marcada ideologicamente, poderíamos dizer que "escriba", remete-nos a "fariseu". De acordo com o Houaiss: "*Relativo a ou membro de grupo religioso judaico, surgido no século II antes de Cristo, que vivia na estrita observância das escrituras religiosas e da tradição oral; o grupo foi acusado de formalista e hipócrita pelos Evangelhos ; que ou quem é orgulhoso e hipócrita. Ora, se "escriba" parte da mesma formação discursiva de "fariseu", estabelece com esta palavra um contraponto importante. Nesta perspectiva, "escriba" é um conceito positivo, diferentemente de "fariseu", que transita apenas no oral e, além disso, tem a pecha de hipócrita e orgulhoso.*

Escriba é o que detém o conhecimento das leis, interpreta, faz anotações, tem autonomia de escrita, enfim. Reveste-se de uma "solenidade" inerente à sua atividade. Escrever é, à luz desse raciocínio, atividade superior à de narrar. Contrapõem-se duas faces de uma mesma moeda: o registro oral e o registro escrito, destinando-se a este um maior valor.

A atividade de leitura parece estar relacionada essencialmente a ler literatura, no seu sentido estrito. Já escrever relaciona-se com os textos do âmbito jornalístico, principalmente, como se comprova com a seleção de textos constantes na seção destinada aos alunos. Desse modo, ler e escrever são ações que se ensinam/aprendem principalmente na escola. Para tanto, são necessários os atores fundamentais dessa cena: professor e alunos. Ambos deverão estar aparelhados para desempenhar essas tarefas. Ao professor exigem-se "conhecimentos sobre os usos e as técnicas de escrita e paixão pela leitura". Aliás, "livro", termo genérico é usado num sentido muito específico, isto é, como livro de literatura. Neste sentido, reforça-se uma confusão recorrente entre literário e não literário.

Do aluno, espera-se que ele aprenda a "diferenciar as várias situações e os contextos em que a escrita é socialmente produzida"; "ser capaz de produzir textos de diferentes gêneros discursivos, para o que é necessário dispor de um conhecimento sobre as diversas funções socioculturais da atividade de escrever". Esses conhecimentos, de acordo com enunciador do livro, serão de grande importância para que o aluno "saiba **decidir** quando se faz necessário e **significativo** [grifos meus] escrever". Há aqui a ilusão de que o aluno tem a possibilidade de escolha. E, afinal, o que seria "uma situação significativa de leitura na escola", se na escola, ele é chamado a escrever de forma puramente artificial?

Uma voz confusa e contraditória reconhece essa artificialidade, mas busca indicar uma relevância para o estudo de textos, principalmente os expositivos/argumentativos, em detrimento dos textos narrativos e injuntivos. Saliencia a importância do editorial (“gênero produzido por poucas pessoas e em contextos específicos”), por ser o espaço discursivo em que são apresentadas “opiniões sobre relevantes questões de interesse de todos os cidadãos”. Ora, o que seriam essas questões relevantes, e mais, relevantes pra quem, se o que se vê hoje na imprensa é apenas a propagação das ideias conservadoras das elites mundiais? Numa visão pragmática do que seja ler e escrever, o LDP apresenta uma seleção de textos e temas em perfeita consonância com essas ideias. A manutenção do que já se conhece, no que tange ao papel de professor e aluno, é garantida pelo modelo proposto no “guia de recursos”.

Assim, como objetivo final, o aluno deve ser treinado para passar no vestibular, para fazer prova, elaborar relatórios etc.

Como aponta o LDP, não somos efetivamente chamados a ler e escrever no dia a dia. Mas, à sociedade é interessante que seus cidadãos tenham competência para compreender, aceitar e repetir o modelo caro a essa mesma sociedade. Para isso serve o livro didático com seus manuais de recursos; para isso serve a escola com seus professores e alunos.

Nesse manual dirigido aos professores, o que se apresenta é uma concepção teórico-metodológica díspar, heterógena. De maneira vaga e obscura, o enunciador do LDP revela que, buscando “facilitar o aprendizado, o material é organizado a partir de uma **hierarquia de títulos** que traduz a subordinação dos assuntos tratados”. Essa “hierarquia” refere-se aos textos ou aos assuntos? E mais, como se daria essa categorização, essa gradação, esse nivelamento valorativo dos textos/assuntos tratados? Que critérios foram usados para a criação de uma escala de valores entre textos/assuntos?

O *Guia de Recursos* parece, portanto, reconhecer apenas uma classe de professores: os sem autonomia, que precisam ser instruídos e guiados.

### 3.2 A Seção “Produção de Textos”

Neste subcapítulo farei a análise da seção **Produção de Texto**, do LDP, volume 1, referente à primeira série do Ensino Médio, conforme os recortes feitos<sup>32</sup>. Essa seção é a terceira parte deste livro. A primeira e a segunda seções tratam, respectivamente, de “Literatura” e de “Gramática”.

Meu objetivo é observar de que maneira é construída a leitura, ou seja, qual a estratégia metodológica proposta e se essa estratégia configura-se em uma abordagem discursiva. As questões propostas pelo LDP para a interpretação do texto e as respectivas respostas sugeridas no Guia de Recursos serão meus guias condutores para a análise. Ao lado disso, verificarei como são apresentadas as noções de: *discurso; sujeito; ideologia; formação discursiva; formação ideológica* etc e os possíveis desdobramentos metodológicos provenientes da aplicação/ou não desses conceitos.

Além disso, procurarei demonstrar minha hipótese inicial de que quando o LDP fala em *análise* isso não corresponde à *análise* preconizada pela Análise do Discurso. Isto é, a “análise” sugerida pelo LDP é, na verdade, a tradicional “Interpretação de Texto”.

Reforço aqui o que já venho fazendo ao longo dos capítulos. Compreendendo as limitações da interpretação de texto, reconheço que uma abordagem discursiva traz contribuições significativas para o estudo do texto, ainda que essa abordagem não seja uma panaceia teórico-metodológica que vá dar conta de todos os problemas do ensino de leitura em sala de aula.

A seguir, passarei a analisar as questões propostas como análise/interpretação dos textos, com vistas a observar de que forma o aluno é chamado a se relacionar com o texto. As questões se apresentam sempre através de um modelo que será invariavelmente repetido em todos os capítulos, nos três volumes.

---

<sup>32</sup> Ver “Trajetória Metodológica”.

A seção **Produção de Texto** apresenta uma cena discursiva típica: há textos para serem lidos e subseções denominadas “Leitura”, “Análise”. Na subseção “Leitura”, há uma voz professoral que busca contextualizar o assunto (no caso em questão, Volume 1, capítulo 22): o “perfil ideal de mulher ao longo da história”, com vistas a facilitar o primeiro contato com os dois textos propostos, a saber, “**Ai que saudades da Amélia**”, de Ataulfo Alves e Mário Lago e “**Emília**”, de Haroldo Lobo e Wilson Batista. O LD, preparando para a leitura, informa que “*Ao longo da história da música popular brasileira, muitos compositores procuraram definir, em suas letras, um perfil da mulher ideal. A seguir você conhecerá duas delas*”. (LD, Vol.1, p.p.368 e 369).

### 3.2.1 Leitura de Letras de Música<sup>33</sup>

Analisarei, a seguir, a letra das músicas “Ai que saudades da *Amélia*”, de Ataulfo Alves e Mário Lago; “*Emília*”, de Wilson Batista e Haroldo Lobo e “*Dandara*”, de Ivan Lins e Francisco Bosco. Para tanto, buscarei delimitar até que ponto a abordagem feita pelo LDP é efetivamente discursiva. Para a análise, baseio-me, sobretudo, nos estudos de Eni Orlandi acerca de “texto”, “leitura” e “interpretação”.

A seguir, os **Textos 1 e 2**: a letra da música “**Ai que saudades da Amélia**”, de Ataulfo Alves e Mário Lago e “**Emília**”, de Haroldo Lobo e Wilson Batista.

---

<sup>33</sup> Essa proposta do LD encontra-se na íntegra no Anexo A.

## **Ai que saudades da Amélia**

*Nunca vi fazer tanta exigência  
Nem fazer o que você me faz  
Você não sabe o que é consciência  
Não vê que eu sou um pobre rapaz*

*Você só pensa em luxo e riqueza  
Tudo o que você vê, você quer  
Ai meu Deus que saudade da Amélia  
Aquilo sim que era mulher*

*Às vezes passava fome ao meu lado  
E achava bonito não ter o que comer  
E quando me via contrariado dizia  
Meu filho o que se há de fazer*

*Amélia não tinha a menor vaidade  
Amélia que era mulher de verdade*

(ALVES, Ataulfo; LAGO, Mário. *Ai que saudades da Amélia*, 1941).  
Disponível em: <http://ataulfo-alves.musicas.mus.br/letras/165620/>.

## Emília

*Eu quero uma mulher, que saiba lavar e cozinhar  
Que de manhã cedo, me acorde na hora de trabalhar  
Só existe uma e sem ela eu não vivo em paz  
Emília, Emília, Emília, eu não posso mais*

*Ninguém sabe igual a ela  
Preparar o meu café  
Não desfazendo das outras  
Emília é mulher  
Papai do céu é quem sabe  
A falta que ela me faz  
Emília, Emília, Emília, eu não posso mais...*

VASSOURINHA (LOBO, Haroldo; BATISTA, Wilson). *Emília*. Rio de Janeiro: Columbia, out. 1941. Disponível em <http://haroldo-lobo.musicas.mus.br/letras/691754/>

Logo após as letras das músicas, são apresentadas as questões de “Análise”. No canto da página, ladeando a letra de “*Emília*” e as questões, há um *box* referente à “História das conquistas femininas”, de 1852 a 1970. O contexto histórico procura retratar a luta das mulheres ao longo dos séculos XIX e XX.

Na primeira questão proposta em “Análise” aparece a contextualização histórica do texto e um “resumo” das características mais relevantes de “Amélia” (amorosa, passiva e serviçal). O aluno/“analista” do texto é chamado a executar os comandos, como: **copiar** (questões 1 e 3); indicar **características** (questão 2); **explicar** (questões 2, através de “por quê?” , 3a e 4) e **justificar**.

O enunciador do LDP conduz e indica a direção a ser seguida na subseção “Análise”. Com fórmulas reconhecidas no discurso do LDP, o comando é para que o aluno/leitor/“analista” *copie*, , *dê características*, *explique*, *justifique*, de maneira a uniformizar a leitura/interpretação/“análise”. E para o professor há o *Guia de Recursos* com a chave das respostas aos exercícios.

Ainda na primeira questão, vê-se a voz do “discurso de verdade”, segundo Foucault (2002). Como já foi dito, o LDP é um “discurso de verdade”, e como tal, pretende conduzir, orientar professor e aluno para este objetivo final. Porque detém o saber, deve direcionar o caminho mais “fácil” para se chegar a essa verdade/saber. Para tanto, cria parâmetros de interpretação através de perguntas-modelo que levarão a interpretação a um fim desejado.

Uma vez que o LDP transforma qualquer texto em texto didático, apagam-se o contexto histórico, as condições de produção, os sujeitos envolvidos, a polifonia e tudo mais que faz um texto constituir-se em discurso. Desse modo, percebemos a concepção de leitura subjacente a esse procedimento metodológico e, constatamos novamente, que parece não haver uma abordagem discursiva de leitura. O que se percebe é tão-somente interpretação, isto é, busca da chave de respostas. E a consequência desse fato é, novamente, a restrição de sentidos.

Grigoletto (CORACINI, 2011, p.70) assevera que:

O conteúdo e a sequência que esses livros apresentam deixam-nos entrever a concepção de leitura que está na base desse trabalho. Entende-

se que é necessário garantir, primeiramente, a compreensão dos fatos apresentados no texto. Entretanto, as questões que conduzem o aluno a essa compreensão são já fruto de *uma* interpretação – a do autor do LD -, interpretação concretizada na própria maneira de se formularem as perguntas e na priorização por determinados fatos que serão objetos das questões.

[...]

Verifica-se, em alguns manuais, um excesso de perguntas de “compreensão”, que revelam a preocupação do autor em abarcar tudo o que considera essencial a ser compreendido e, dessa forma, guiar a leitura do aluno.

[...] Ora, é fácil perceber que tais exigências restringem, desde o início, a possibilidade de outras leituras que os educandos poderiam fazer surgir.

Como um mecanismo de “controle e delimitação do discurso” (FOUCAULT, 1977) o esquema de perguntas e respostas constitui-se de um jogo de cartas marcadas. Isto é, já existe um vencedor (a resposta, a verdade). O aluno deve apenas seguir os comandos e ir-se enquadrando, caso contrário sua resposta estará errada e deverá ser retificada, reformulada, até chegar à resposta certa, àquela prescrita no Guia de Recursos.

Apesar de essa subseção ser denominada de “análise”, o procedimento usado é de interpretação de texto. Ou seja, uma voz diretiva aponta o caminho a ser seguido pelo “analista” dos textos lidos, em busca da *chave* da interpretação. E, como já vimos, numa concepção de leitura polissêmica, isto é, numa abordagem discursiva de leitura, não há a procura de um sentido “verdadeiro”, através de uma “chave” de interpretação. Não há um sentido estático, imanente ao texto. Nem o texto é um produto acabado e interpretável apenas de um único ponto de vista. Ora, um discurso de verdade busca o fechamento da “análise”, ou melhor, da interpretação, e na perspectiva da AD a incompletude é constitutiva da linguagem.

Uma voz monofônica conduz aluno e professor, uma vez que o professor é apenas um intermediário entre o LDP e o aluno. Na verdade, o papel do professor é, neste contexto, de mero “repetidor de instruções”. Ele não participa ativamente da cena, apenas subsidiariamente é chamado a executar algum comando. Também o professor é levado a apenas reproduzir o que o LDP comanda, como: *explicar/lembrar/alertar* (os alunos), *ver* (no Guia de Recursos do LDP), etc. Neste sentido, o papel do professor também é de comandado, conduzido.

Isso se dá porque o LDP deve se bastar sozinho. Ou seja, como um manual, uma fórmula pronta de recepção da linguagem, deve ser autossuficiente, prescindir, portanto, de um professor, na sua verdadeira atribuição. O professor, pois, não precisa dominar o assunto, basta que ele consulte o “Guia de Recursos” e siga as orientações teórico-metodológicas. Parte-se da premissa de que nem professor nem aluno detêm o conhecimento. Ambos são levados sem questionamentos. Espera-se que os partícipes dessa cena realizem cabalmente as tarefas. O aluno deve adequar-se aos comandos; e ao professor cabe verificar se a resposta do aluno coaduna-se com o esperado pelo LDP, a partir das “respostas dos exercícios” propostos. Quando a resposta do aluno não corresponde ao esperado, ele simplesmente “errou”. E, quando o próprio professor “erra” ou não entende, ou não concorda com o guia de respostas? Ou ele pula determinada questão ou faz um malabarismo mental para enquadrar a resposta do aluno (e a sua própria) na resposta sugerida. Não há espaço para dúvidas, reticências, reelaborações. É assim e pronto. Por mais que o guia de respostas sugira que o professor pondere, aceite as diferentes “interpretações”, há no manual a resposta certa.

O LDP espera que as sugestões de respostas indicadas para o professor possam contribuir para a construção da resposta do aluno. Como as respostas se encontram numa seção do LDP à qual exclusivamente o professor tem acesso, somente ao professor é revelada a *chave* da interpretação; portanto, somente a ele, é permitido desvendar o “mistério” do texto.

No entanto, essa resposta “sugerida” no Guia de Recursos é a resposta certa, inquestionável. Desse modo, o aluno será impelido a corrigir, refazer, até a copiar a resposta do LDP que será ditada pelo professor. A força coercitiva dessa “sugestão” revela-se de muitos modos. O mais sutil deles talvez seja o fato de que as respostas no “Guia de Recursos” sejam agrupadas sob o título: “*Respostas aos Exercícios*”.

“Sugerir” tem como acepção *instigar, inspirar*. Mas não é o valor que se imprime a este guia de respostas. Não se vai a ele para buscar uma inspiração como, por exemplo, quando o aluno dá aquela “espiada” para o lado, pra ver como o colega começa seu texto, pra conferir se está no caminho certo. Não. As “respostas dos exercícios” são interditadas aos alunos, são conservadas, guardadas como

segredos de estado. E ao professor (e à escola) cabem zelar para que essas respostas não vazem.

Neste momento passo à descrição das questões. Desenvolvo a análise com base nas questões de interpretação propostas pelo LDP. Para tanto, faço uma seleção das questões, segundo sua tipologia.

Senão, vejamos. A questão 1 de “Análise” pretende conduzir o aluno a relacionar a visão de mulher retratada nas letras de música à visão de mulher à época em que as letras foram compostas. Para isso, indica que se consulte a linha do tempo, referente à “História das conquistas femininas”. No entanto, apenas ao professor (no Guia de Recursos) são dadas informações mais detalhadas. Passemos às questões:

### »Análise

1. Em 1941, o Brasil foi apresentado a uma mulher “inesquecível”: Amélia, personagem da música de autoria de Mário Lago e Ataulfo Alves. A popularidade desse samba, no carnaval de 1942, foi tão grande que o substantivo *amélia* entrou para o dicionário como sinônimo de “mulher amorosa, passiva, serviçal”. No caderno, copie do texto 1 os trechos que autorizam a construção dessa imagem.
  - Explique, com base nesses trechos, o que faz com que Amélia seja vista como “amorosa, passiva e serviçal”.

No Guia de Recursos há uma extensa sugestão de resposta. Vejamos:

Os versos que constroem a imagem de Amélia são os seguintes: “Às vezes passava fome ao meu lado/E achava bonito não ter o que comer/E quando me via contrariado/Dizia: ‘meu filho, o que se há de fazer!’/Amélia não tinha a menor vaidade/Amélia que era mulher de verdade”. Os alunos podem também identificar trechos em que as características de Amélia nasçam da oposição estabelecida entre a outra mulher e ela. Se alguém disser que Amélia não é egoísta ou

exigente, estará identificando **corretamente** características implícitas a ela atribuídas pela letra da música. [grifo meu]

► A ideia de uma mulher “passiva” pode ser associada aos versos “Às vezes passava fome ao meu lado/E achava bonito não ter o que comer”. A mulher, neste caso, é apresentada como um apêndice do homem, incapaz de exigir o que quer que seja (mesmo o alimento necessário para sua sobrevivência), quase como se o fato de estar ao lado desse homem fosse suficiente para sustentá-la. A postura “serviçal” pode ser entendida como um desdobramento da passividade de Amélia. Se ela não reivindica nada para si, podemos inferir que não só aceita o que lhe dá o marido, como também se submete às suas vontades, se dedica a servi-lo, aceitando o papel que na época, era reservado à mulher no casamento. De certo modo, a visão de Amélia como “amorosa” deriva também da sua submissão total ao papel de esposa. Não contrariava as vontades do marido e chegava mesmo a anular-se (“não tinha a menor vaidade”, segundo a música), como se não tivesse vontade própria.

Ladeando o texto 1, no lado esquerdo, em letras menores, em cor rosa, há uma informação ao professor alertando para as “habilidades” (H1, H13 e H22) que são favorecidas através do trabalho realizado neste capítulo. Dessa forma, O LDP procura passar um ar de convicção, de certeza de que está verdadeiramente concedendo a aluno e professor um material didático plenamente de acordo com as diretrizes do Mec. O enunciador do LDP chama a voz de autoridade dos parâmetros do Ministério da Educação para conferir legitimidade à sua proposta pedagógica. Certamente, o LDP supõe que está oferecendo um material fiel ao MEC e, portanto, relevante e necessário para o trabalho com o texto (e com a língua).

Apesar de um aspecto de complexidade, o que há na questão 1 é uma aparente sofisticação metodológica. Através de uma elaboração menos óbvia, o aluno é induzido a percorrer o sentido atribuído aos versos da letra da música. Convocado a realizar tarefas muito simples, como “**copiar** o trecho”; “**copiar** passagem”.

Na questão 1, a estratégia é dicotômica, pois parece configurar-se um exercício de abertura, através de uma longa afirmativa em que é delineado o contexto em que foi produzido o texto. Interessante a contextualização, uma vez que sem ela, fica incompleto o quadro das “condições de produção” do texto. No entanto, imediatamente à contextualização, vê-se o exercício inverso, o fechamento, o controle. Na verdade, a própria contextualização não deixa de ser um exercício também de “fechamento”, uma vez que delimita os caminhos “autorizados” do sentido.

Desse modo, parece que todas as questões prestam-se ao fechamento dos sentidos. Exatamente porque atua na esfera pragmática, uma vez que deve ensinar, instruir para determinado fim (vestibular/concurso, provas escolares/ exercícios do próprio livro ou secundariamente, auxiliar na recepção dos textos de jornais, etc com os quais lidamos diariamente), deve ser um manual, precisando, portanto, transitar no uniforme, no homogêneo, no padrão.

Quando o LDP silencia vozes de outras esferas de conhecimento, prescreve certas regras, caminhos, estratégias para a leitura, necessariamente descarta, cala outros caminhos de interpretação/análise.

Mas, voltando à primeira questão proposta para análise. Tanto na proposição do item 1, em que o comando é para que o sujeito-leitor-aluno “No caderno, **copie** do primeiro texto os trechos que *autorizam* a construção dessa imagem”, como na seguinte em que ele é chamado a “**explicar**, com base nesses trechos o que faz com que Amélia seja vista como ‘amorosa, passiva e serviçal’”, vê-se o exercício de controle. O aluno deve fazer um exercício mecânico de cópia e ainda é-lhe indicado onde deve fazê-lo: no caderno. E se o aluno usa folhas soltas, fichário ou ainda um *notbook*, *netbook* ou *tablet* ou outro objeto eletrônico? Sim. É evidentemente que está implícito que o que se espera é que o aluno *transcreva* os trechos tais e tais. Mas, indicar o lugar onde fazer isso é parte da estratégia pedagógica. Ou seja, mostrar o lugar em que está se desenvolvendo a atividade de leitura é também constitutivo da análise. O que quero dizer é que os sentidos estão o tempo todo sendo restringidos, controlados. Portanto, é importante lembrar que os sentidos devem ser limitados a esse espaço pedagógico (sala de aula, livro didático, caderno), exigindo o “*controle do gesto*”.

Todavia, conforme Souza (CORACINI, 2011, p.101), a estratégia de restrição de sentidos não é algo racionalmente urdido, pensado para tal:

Entretanto não devemos crer que haveria uma intenção totalmente consciente por parte dos autores dos livros didáticos para limitar a ação e criatividade do sujeito-leitor. Não deve haver aí uma intenção conscientemente perversa de anular a capacidade crítica do aluno. A crença de que é possível (de) limitar as interpretações de um texto no ato de leitura é uma ilusão de natureza ideológica.

Ao posicionar o sujeito-leitor em determinado lugar, o livro didático exerce sua autoridade estabelecendo parâmetros na relação do aluno com o texto. O sujeito-leitor deverá “cooperar” com o livro didático.

Ainda que não seja planejada, a restrição de sentidos se dá. Os trechos que devem ser transcritos “no caderno” devem “autorizar” a interpretação proposta pelo LDP. “Autorizar” pressupõe *permitir, dar autoridade para*. O contraponto de “autorizar” seria *não permitir, proibir, não legitimar*. Ora, mas quem pode controlar o fluxo dos sentidos, que podem ser um ou outros?

A abordagem discursiva é anunciada pelo Guia de Recursos, como já foi dito, no entanto, na prática não é assim que se dá. Coracini (2010, p.17), destaca como se constitui o sujeito-leitor numa abordagem discursiva:

Nessa perspectiva, não é o texto que determina as leituras, como pretendem as demais visões teóricas /.../ mas o sujeito, não na sua acepção idealista de indivíduo, uno, coerente, porque dotado de razão como queria Descartes, graças à qual é possível controlar conscientemente a linguagem e o sentido, mas enquanto participante de uma determinada formação discursiva, sujeito clivado, heterogêneo, perpassado pelo inconsciente, no qual se inscreve o discurso. E *essa inscrição, esse efeito discursivo, resulta no apagamento do sujeito* (ORLANDI, 1988). É só nesta visão de sujeito que se pode dizer que o leitor é o ponto de partida para a produção do sentido.

Sendo assim, numa abordagem **não** discursiva de leitura, o sujeito-leitor-aluno, interpretante do texto, é considerado um mero investigador em busca da verdade contida no texto. Ele precisa, portanto, da chancela do autor, do LDP, do professor etc para revelar, descobrir o sentido autorizado do texto.

Ainda em Coracini (2010, p.18) temos a consequência desse tipo de abordagem de leitura:

As posturas teóricas que privilegiam o texto como portador de sentido se revelam na escola, em nível consciente ou inconsciente, no tratamento que dá ao texto em qualquer disciplina curricular: um objeto uno, completo, que tem um fim em si mesmo. O texto constitui, na escola, o lugar instituído do

saber e, por isso mesmo, funciona pedagogicamente como objeto onde se inscreve, objetivamente, a verdade, que parece atemporal e definitiva, a verdade a ser decifrada (des-coberta) e assimilada pelo aluno; e **nisto consiste a aprendizagem que será avaliada em função do maior ou menor grau de assimilação.** (grifo meu)

Pode-se, assim, entrever a pertinência da discussão que ora travamos. Não é, como se poderia pensar, apenas uma troca de nomenclatura, uma questão “apenas” teórico-metodológica, muito menos “modismo”. Parece que o assunto é premente, uma vez que a abordagem habitual, isto é, não discursiva de leitura tem dado como consequência um “menor grau de assimilação de aprendizagem”, como podem constatar os vários exames institucionais que mostram a educação no Brasil em situação extremamente difícil.

Marcuschi (DIONÍSIO; BEZERRA, 2003, p. 51): destaca o *problema da compreensão no contexto do LDP*:

Todos os autores de LDP julgam relevante o trabalho com a compreensão textual, o que é atestado pelo fato de sempre inserirem farta dose de exercícios neste campo. Portanto, o problema não é a ausência deste tipo de trabalho e sim a *natureza* do mesmo. Entre outros problemas podemos identificar os seguintes:

- A compreensão é considerada, na maioria dos casos, como uma simples e natural atividade de *decodificação* de um conteúdo objetivamente inscrito no texto ou uma atividade de cópia. Compreender texto resume-se, no geral, a uma atividade de extração de conteúdos.

[...]

d) Os exercícios de compreensão raramente levam a reflexões críticas sobre o texto e **não permitem expansão ou construção de sentido, o que sugere a noção de que compreender é apenas identificar conteúdos.** [grifos meus]

Estes dados já evidenciam que não há clareza quanto ao tipo de exercício que deve ser feito no caso da compreensão. **Perde-se uma excelente oportunidade de treinar o raciocínio, o pensamento crítico e as habilidades argumentativas. Também perde-se a oportunidade de incentivar a formação de opinião. Pode-se dizer que os exercícios de compreensão constituem, nos LDP, a evidência mais clara da perspectiva impositiva da escola. Ali os textos dão a impressão de serem monossêmicos e os sentidos únicos.** (grifos meus)

A visão que o LDP tem do sujeito-leitor-aluno é extremamente redutora. Pede-se explicação para algo que foi destacado como relevante. Perguntas óbvias como: “► Se você considerar a imagem associada a *Emília*, diria que ela é uma mulher independente? Por quê?”. Ora, como esperar que o aluno responda algo diferente

de “não”? A resposta sugerida pelo Guia de Recursos é evidente: “► *Não. Emília não poderia ser descrita como independente, porque sua imagem sugere exatamente o perfil contrário: o de uma mulher que vive em função de um homem, que se subordina a ele*”.

Parece-nos que essa abordagem de leitura repete (com um mínimo de requinte) o modelo bastante usado para alfabetizandos, num passado não muito remoto. Quem não se lembra do texto clássico: “*Vovô viu a uva*” e da questão “*Quem viu a uva*”? Ou ainda “*O patinho nadava na lagoa*”. Que tinha como perguntas: “*Quem estava na lagoa?*” e “*O que o patinho fazia na lagoa?*”. A meu ver, não há diferença substancial entre as questões do LDP e aquelas antigas proposições das antigas cartilhas.

A quarta questão a qual transcrevo a seguir segue o mesmo modelo de que falei anteriormente:

4. À primeira vista, os textos 1 e 2 podem levar o leitor a crer que apenas seus autores têm como expectativa de mulher alguém como Amélia e Emília. No entanto, se considerarmos que as duas letras de música foram escritas em 1941, talvez seja possível afirmar que tal perfil de mulher era o que circulava na sociedade da época. Consulte a linha do tempo e explique por que essa hipótese é verdadeira.

Vejamos a sugestão de resposta apontada pelo Guia de Recursos:

Quando analisamos valores apresentados em um texto, devemos considerar o momento em que ele foi escrito, para não tomarmos como particular uma visão que é mais geral. Textos veiculam visões de mundo (e, portanto, valores) vigentes em determinada época e sociedade. As informações sobre os direitos legais da mulher brasileira são reveladoras do modo como a sociedade brasileira tratou as mulheres ao longo de sua história. Se, até 1962, a legislação não permitia que a mulher casada exercesse uma profissão sem a autorização do marido, isso equivale a dizer que ela era legalmente inferior a ele. Essa postura, de certa forma, nos autoriza a concluir que a visão machista veiculadas nas letras de música reflete uma

perspectiva mais geral da sociedade sobre as relações homem-mulher. O fato de as letras terem sido produzidas em 1941, ano em que algumas conquistas femininas importantes (o reconhecimento ao direito ao voto, por exemplo) já haviam ocorrido, permite supor que as letras registrariam também a resistência da sociedade em aceitar a nova mulher que surgia. Essa hipótese, porém, só poderia ser confirmada com uma análise mais cuidadosa de outros textos do mesmo período.

Esta questão pressupõe a dúvida: “... **talvez** seja possível afirmar que tal perfil de mulher era o que circulava na sociedade da época”. No entanto, imediatamente a seguir, volta a apresentar a certeza: “... *explique por que essa hipótese é verdadeira*. Como resposta-modelo, temos que “*textos veiculam visões de mundo (e, portanto, valores) vigentes em determinada época e sociedade.*”

Na verdade, já vimos que “texto”, numa abordagem discursiva “é efeito de sentidos”. Logo, “as visões de mundo” que um texto veicula podem não ser somente aquelas “vigentes em determinada época e sociedade”. Ou seja, ainda que “Ai que saudades da Amélia” e “Emília” retratem mulheres condicionadas pelos valores patriarcais e machistas, não se pode deixar de levar em conta, primeiro, que os textos estão sendo lidos na atualidade (início do século XXI); em segundo lugar, que mesmo à época em que foram compostos e viraram sucesso do Carnaval da década de 40, do século XX, ainda assim teriam como interdiscursos os textos produzidos pelas/para as mulheres que se indignavam com o tratamento dispensado a elas.

A resposta sugerida destaca a “*resistência da sociedade em aceitar a nova mulher que surgia*”. Será que o sucesso, ainda que estrondoso de uma música, pode ser sinal de que a sociedade concorda, compactua, aceita a ideia (ideologia) expressa nela? Se a resposta for positiva, o que deveremos supor da sociedade brasileira contemporânea que tem como sucessos ruidosos “funks”, “sertanejos” e outros ritmos com letras bem pouco lisonjeiras à mulher? Será essa a “visão mais geral, a visão vigente” sobre a mulher brasileira nos dias de hoje ou será que essa visão tem um alcance muito grande porque é veiculada em meios populares como canais de televisão, rádios etc?

No portal do “Observatório da Imprensa” podemos constatar a importância do rádio na década em que “Ai que saudade da Amélia” e “Emília” fizeram tamanho sucesso:

Foi na década de 30 que se construiu a base para que a Era de Ouro do Rádio no Brasil acontecesse nas décadas de 40 e 50. Getúlio Vargas percebeu as potencialidades do rádio e o agregou aos seus interesses. Assim sendo, Vargas regulamentou o setor para que o governo tivesse um controle maior sobre o rádio, isentou ouvintes de taxas para que os aparelhos fossem instalados em suas casas e permitiu a veiculação de anúncios comerciais que tornaram as bases econômicas mais sólidas para a sobrevivência das rádios e promoveram o avanço do setor.

### **Repressão contra sambistas**

Essas mudanças proporcionadas por Vargas estimularam o consumo nas massas e culminaram, entre várias outras coisas, no fortalecimento do poder político e sua popularização. A propaganda política tinha o objetivo de envolver multidões.

A utilização do rádio uniu a propaganda do regime e o transformou em um instrumento para promover educação e cultura. Mas como nem tudo são flores e é necessário olhar os dois lados: essa “troca de favores” entre a classe do setor e o governo varguista proporcionou a participação de certo controle da imprensa. O rádio não escapou da censura do Estado Novo, houve o veto a notícias negativas para o governo, principalmente as relativas a problemas econômicos, e a aplicação de multas, perseguições e fechamentos de veículos.

Mesmo durante esse regime autoritário, a censura era mais leve quando se tratava de humor e música. Esta última foi classificada pelo governo como importante no processo formador da cultura nacional. O governo se preocupou em eleger um estilo que representasse o cidadão brasileiro. Aí surge o samba como representante do ritmo nacional. Apesar disso, Vargas adotou medidas de repressão contra os sambistas. Pois, para o governo, a figura do malandro e boêmio, presente em muitas letras, batia de frente com a política trabalhista de Vargas.

### **A Era de Ouro**

Os sambas **foram obrigados a se moldarem**, caso contrário não haveria autorização para o registro da obra e veiculação nas emissoras. Após as modificações nas letras, o samba deixou de lado seu caráter regional, de periferia, e passou a ser consumido também pelas camadas elitistas da sociedade. [grifo meu]

([http://www.observatoriodaimprensa.com.br/news/view/\\_ed718\\_papel\\_e\\_importancia\\_do\\_radio\\_atraves\\_da\\_historia](http://www.observatoriodaimprensa.com.br/news/view/_ed718_papel_e_importancia_do_radio_atraves_da_historia))

Pode-se, portanto, pensar que a popularidade de Getúlio Vargas, o “Pai dos Pobres” foi construída e a seguir, difundida, principalmente pelo rádio. Assim, como

hoje se constrói, a cada eleição, um novo modelo de governo, através da mídia em geral.

Se pensarmos na realidade brasileira atual, veremos aqueles que veneram a presidenta Dilma e o ex-presidente Lula e os que os abominam. As duas correntes se opõem. Vemos nos meios de comunicação esse embate. Qual seria então “a visão vigente” da sociedade sobre esses dois polos políticos? Acredito que essas duas visões são vigentes e mais outras tantas. Basta ver o contraditório proposto, por exemplo, pelas manifestações de rua ocorridas no meado de 2013. Entretanto, há por parte do LDP a necessidade de apreender a história como se esta fosse transparente, una, irrefutável, evidente e indiscutível. Como se a história também não fosse algo passível de interpretação/interpretações.

Todas as perguntas levam ao estabelecimento da imagem da mulher ideal como submissa ao homem, adequada aos valores patriarcais, à dona de casa, à mãe de família etc. No entanto, mesmo oferecendo a aluno e professor um quadro da “História das conquistas femininas”, esta informação não é levada em conta na “análise”. Ou seja, o que se deve fazer com essas informações? Como tratar o fato de que milhares de mulheres estavam/eram insatisfeitas com o papel que lhes impunham?

Não estaria, portanto, mais de acordo com as diretrizes do MEC, uma abordagem de leitura que proporcionasse ao sujeito-leitor-aluno uma autonomia de pensar, uma ampliação da sua capacidade de reflexão através da colocação de formações discursivas divergentes, dos interdiscursos que simultaneamente ocorriam? Não seria justo revelar que para além da imagem que se formou/forçou como vigente, há sempre o seu contrário, isto é, que a luta ideológica (de ideias) está sempre vigorando?

Se havia “Amélia” e “Emília” e homens que desejavam esses modelos de companheiras, também houve mulheres e homens que se opuseram duramente a tal padrão de relacionamento. Conforme o *Portal Brasil*, muitos foram os nomes femininos que lutaram para que a mulher fosse encarada como cidadã.

No Brasil, o movimento tomou forma entre o fim do século 18 e início do 19, quando as mulheres brasileiras começaram a se organizar e conquistar espaço na área da educação e do trabalho. **Nísia Floresta** (criadora da

primeira escola para mulheres), **Bertha Lutz** e **Jerônima Mesquita** (ambas ativistas do voto feminino) são as expoentes do período.

As brasileiras obtiveram importantes conquistas nas primeiras décadas do século 19. Em 1907, eclode em São Paulo a greve das **costureiras**, ponto inicial para o movimento por uma jornada de trabalho de 8 horas.

Em 1917, o serviço público passa a admitir mulheres no quadro de funcionários. Dois anos depois, a Conferência do Conselho Feminino da Organização Internacional do Trabalho aprova a resolução de salário igual para trabalho igual.

Já a década de 30 foi marcada por avanços no campo político. Em 1932, as mulheres conquistam legalmente o direito ao voto, com o Código Eleitoral. Apesar da importância simbólica dessa conquista, à época, foram determinadas restrições para o exercício desse direito. Foi só com a Constituição de 1946 que o direito pleno ao voto foi concedido.

Mesmo assim, um ano após de conquistado o direito ao voto, em 1934, **Carlota Pereira Queiróz** torna-se a primeira deputada brasileira. Naquele mesmo ano, a Assembleia Constituinte assegurava o princípio de igualdade entre os sexos, o direito ao voto, a regulamentação do trabalho feminino e a equiparação salarial entre os gêneros.

(<http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2012/02/feminismo-pela-igualdade-dos-direitos>) (grifo meu)

Isso sem contar as anônimas, aquelas que estiveram na luta e não tiveram seus nomes destacados em música popular. Sem falar também em Chiquinha Gonzaga (Rio de Janeiro, 17 de outubro de 1847 — 28 de fevereiro de 1935), a compositora, pianista e regente brasileira que compôs “Ô Abre Alas”, em 1899, a primeira marcha carnavalesca.

Libertária, abolicionista, Chiquinha Gonzaga deveria estar inscrita nesta aula de leitura que quer mostrar a mulher brasileira, principalmente as mulheres da primeira metade do século XX. Se a maestrina figurasse nesta aula, poderíamos ter o contraponto à mulher “amorosa, passiva e serviçal”. Se as outras mulheres que atuaram no campo mais estritamente político como Nísia Floresta, Bertha Lutz e Jerônima Mesquita, entre outras, estivessem também participando dessa aula, possivelmente o sujeito-leitor-aluno pudesse ter uma visão menos restrita e mais autêntica da história.

A seguir, a análise da proposta de leitura da letra da música “Dandara”, de Ivan Lins e Francisco Bosco. Esta é a letra da música:

## Dandara

Ela tem nome de mulher guerreira

E se veste de um jeito que só ela

Ela vive entre o aqui e o alheio

As meninas não gostam muito dela

Ela tem um tribal no tornozelo

E na nuca adormece uma serpente

O que faz ela ser quase um segredo

É o ser ela assim, tão transparente

Ela é livre e ser livre a faz brilhar

Ela é filha da terra, céu e mar

Dandara

Ela faz mechas claras nos cabelos

E caminha na areia pelo raso

Eu procuro saber os seus roteiros

Pra fingir que a encontro por acaso

Ela fala num celular vermelho

Ela tem perto dela o mundo inteiro

E à volta outro mundo, admirado

Ela é livre e ser livre a faz brilhar

Ela é filha da terra, céu e mar

Mais uma vez, iremos encontrar a configuração em hipertexto e a mesma estratégia de abordagem de leitura. Primeiramente, há certo número de questões, em seguida uma asserção sobre determinada passagem do texto e logo após, as perguntas, propriamente, para o aluno responder. Para que se possa compreender a construção imagética criada pelo LDP, para o “favorecimento” da interpretação, descreverei a página onde se encontra a letra de “Dandara”<sup>34</sup>.

Abrindo a página, há um quadro com a foto de “Dandara Guerra”, musa inspiradora dos compositores. Neste quadro, informa-se que esta Dandara real é filha da atriz Cláudia Ohana e do cineasta Ruy Guerra e protagonista do filme “1972”, em que interpreta uma jovem idealista nos anos de chumbo da ditadura militar.

Logo abaixo desse quadro, há a seção de “Leitura”, em que se encontra a letra da música “Dandara”. Num espaço reservado, geralmente, para a definição de vocabulário, há destacado em negrito um verso da canção e uma explicação sobre a origem do nome “Dandara”: “**Ela tem nome de mulher guerreira**: o primeiro verso da música faz referência à mulher de Zumbi, uma guerreira negra que viveu no século XVII e lutou ao lado de Zumbi para defender o quilombo de Palmares”.

Desse modo, Percebemos a construção de mulher que se quer estabelecer. O LDP engendra uma figura de mulher e vai conduzir o aluno a reconhecer essa mulher através das perguntas que constituem a seção de “Análise”. Vejamos como isso se dá.

### »Análise

---

<sup>34</sup>A página do LDP analisando a letra de música “Dandara”, encontra-se, na íntegra no Anexo A.

1. Em “Dandara”, vemos surgir uma imagem de mulher a partir da descrição de alguns de seus aspectos físicos. Que aspectos são esses?
  - a) Algumas características e comportamentos também são usados pelos autores para “definir” Dandara. Copie-os no caderno.
  - b) Que imagem de mulher é criada por essa descrição? Explique.

No Guia de Recursos, há como sugestão de resposta, o que passo a transcrever a seguir:

1. Os atributos físicos apresentados na letra da música são os seguintes: “tem um tribal no tornozelo / e na nuca adormece uma serpente”, “faz mechas claras nos cabelos”.
  - a) As características e os comportamentos que definem o perfil de Dandara são: ter um jeito próprio de se vestir, viver “entre o aqui e o alheio”, ser transparente, ser livre, falar com amigos e com o namorado em um celular vermelho.
  - b) A imagem de uma mulher livre e senhora de si. Tanto no modo como se veste como na sua aparência física (tem tatuagens, faz mechas no cabelo), vemos indícios da mulher que age de acordo com sua vontade. O seu comportamento (pelo que se vê, na letra da música, Dandara faz o que bem entende) também sugere a mesma independência.

Correlacionando as três *Dandaras*: da música, do filme e da história, surge uma outra, produto da interpretação do LDP. Conforme Orlandi (2004:9), não há sentido sem interpretação. Desse modo, para sugerir uma interpretação/análise, é preciso que o LDP já tenha feito a sua. Logo, tecendo o fio das similitudes entre as três figuras de mulher, o LDP procura destacar a sua. E, como representa um

“discurso de verdade”, reforça que a sua é a interpretação certa. Podemos constatar isso nas respostas sugeridas. Não sequer uma modalização, do tipo, “uma interpretação possível...” ou “dentre outras interpretações...”. Não. É a velha fórmula das respostas prontas.

Mas não são somente as respostas que engessam o sentido. A própria pergunta já leva a um sentido predeterminado. Ora, dizer que “vemos surgir uma imagem de mulher a partir da descrição de alguns aspectos físicos”, é direcionar a análise. Isto porque a “imagem de mulher” que cada leitor construirá será de acordo com uma série de fatores, que não somente a descrição física desta mulher. Até porque, a imagem de mulher guerreira e libertária que se quer produzir, não tem a ver, necessariamente, com atributos físicos.

Sendo assim, de acordo com vários fatores da ordem do ideológico, (a ideia que se tenha de mulher; de mulher livre; de liberdade; a respeito dos fatos históricos em que Dandara, a mulher de Zumbi, esteve envolvida), um ou outro sentido emergirá.

No entanto, o modelo de “Dandara” que está no projeto do LDP é o de uma mulher “*livre e senhora de si*”. É bem verdade que uma mulher que, apesar das coerções da moda, “veste-se de um jeito que só ela”, denota certa autonomia. Todavia, no resto, como: se tatuar, fazer mechas no cabelo, caminhar na praia não parece destoar da prática comum a muitas meninas. Inclusive, ter por hábito falar num “celular vermelho”, parece reforçar a ideia de que essa moça é bastante adequada ao seu lugar ideológico de jovem, urbana, do século XXI, afeita à tecnologia e aos costumes de sua idade. Desse modo, o que será que leva o LDP, a afirmar que ela é “livre e senhora de si”? Onde estarão os “*indícios da mulher que age de acordo com sua vontade*”? Qual é a atitude de Dandara que lhe reveste de independência, a ponto de fazer “*o que bem entende*” como quer o LDP?

Não podemos perder de vista que a letra da música “Dandara” participa de uma estratégia didática e, por conseguinte, está relacionada as outras letras de música, como “Ai que saudades da Amélia” e “Emília”. Isto posto, compreendemos que todo o plano interpretativo do LDP é fazer lembrar essa relação. Em “Ai que saudades de Amélia” e “Emília” há uma afinidade: as duas mulheres retratadas são donas-de-casa, submissas ao homem. Já Dandara, por ser livre, andar flinando

pelas praias, ser uma mulher moderna e causar inveja em outras mulheres, está no extremo oposto ao de Amélia e Emília. E, por isso mesmo, faz o contraponto necessário à “análise” pretendida. Ou seja, como o LDP faz parte de um projeto positivista e racional de compreensão da realidade<sup>35</sup>, investe na visão polarizada entre mulher submissa e mulher livre; mulher antiquada e mulher moderna; mulher destituída de vaidade e mulher vaidosa de seu corpo e de si mesma. Por isso, apresenta uma figura de mulher que pode redimir todas as outras mulheres.

A segunda questão proposta para interpretação da letra da música “Dandara” busca definir as reações que ela causa nas pessoas. A resposta a essa pergunta encontra-se explícita no texto. No entanto, no subitem da questão, na letra “a”, há uma pergunta que, embora seja uma pergunta subjetiva, não aceita uma resposta desse nível. Vejamos:

2. Além de apresentar uma imagem de Dandara, a letra da música também faz referência ao modo como, segundo seus autores, ela é vista pelos outros. Que reações ela provoca em homens e mulheres?
  - a) De todas as características atribuídas a Dandara, uma delas é destacada como a que causa mais impacto. Que característica é essa?
  - b) Que trechos da letra se referem ao efeito provocado por tal característica?

Dentre uma série de características físicas e comportamentais de Dandara, espera-se que o aluno eleja aquela que teria causado maior impacto. Vejamos a resposta sugerida pelo Guia de Recursos, p.178:

2. As mulheres “não gostam muito dela”. O eu lírico (masculino) procura “saber os seus roteiros/pra fingir que a encontra por acaso”. Também se afirma, na letra, que Dandara tem “perto dela um mundo inteiro” e à sua volta “outro mundo, admirado”.

---

<sup>35</sup>Sobre “livro didático”, ver capítulo teórico.

a) Ser livre.

b) No refrão aparece o efeito provocado pelo fato de Dandara ser livre: “Ela é livre e ser livre a faz brilhar/ Ela filha da terra céu e mar”.

Ora, como se chega a esse consenso? Primeiro é preciso saber o que seria “causar impacto”, pois dependendo da época, da subjetividade, da situação isso pode significar coisas completamente diferentes. Para simplificar, consideremos “causar impacto”, como: “chamar a atenção”, “ter maior relevância”. Ainda assim, percebemos a debilidade dessa noção. No entanto, vamos prosseguir desse jeito.

Para caracterizar Dandara, utilizam-se vários artifícios. O primeiro é destacar o caráter emblemático do seu nome: “Ela tem nome de guerreira”. Em seguida, busca-se desprejar sua imagem do convencional, através do seu modo de vestir: “se veste de um jeito que é só dela”. Já as tatuagens e o uso de um celular vermelho lhe conferem modernidade (“tem um tribal no tornozelo / e na nuca adormece uma serpente”; “Ela fala num celular vermelho”). E ela é livre. A indagação que persiste é por que “ser livre” é a condição mais relevante em Dandara? E a questão é em que consiste a liberdade de Dandara?

Ora, para ser selecionada como “a característica de maior impacto”, é preciso que esse comportamento seja realmente um diferenciador entre Dandara e as outras mulheres. Se as mulheres a quem Dandara faz contraponto são “Amélia”, “Emília” e outras como elas, realmente Dandara é possuidora de uma liberdade extrema, uma vez que as duas primeiras tinham como roteiro de vida apenas o que comporta um ambiente doméstico. Principalmente, se “liberdade” estiver relacionada com postura libidínica. A liberdade do corpo, da vida, a sensualidade de Dandara e o fato de ela falar com namorado e com amigos pode significar que ela é livre no aspecto sexual. E isto configura-se, efetivamente, o oposto de Amélia e Emília.

No entanto, se contrapússemos a figura de Dandara a outra Dandara aludida pela música, isto é, à mulher do líder de Palmares, poderíamos dizer que a moça da música é bastante limitada e restrita. Na verdade, seria muito pouco

provável que essas duas figuras de mulher encontrassem interseção possível. Para considerarmos as diferenças entre as “Dandaras”, vejamos quem foi a Dandara lendária:

### **Dandara**

Primeira e única mulher de Zumbi, princesa de Palmares e mãe dos três filhos de Zumbi. Dandara era guerreira valente e auxiliou muito Zumbi quanto às estratégias e planos de ataque e defesa de Palmares. Dandara se matou jogando-se da pedra mais alta de Palmares, que ficava nos fundos do principal mocambo - a Cerca dos Macacos - quando da queda do Quilombo de Palmares para não voltar à condição de escrava.

Dandara, além de esposa de Zumbi dos Palmares com quem teve três filhos, foi uma das lideranças femininas negras que lutou contra o sistema escravocrata do século XVII. Não há registros do local do seu nascimento, tampouco da sua ascendência africana. Relatos nos levam a crer que nasceu no Brasil e estabeleceu-se no Quilombo dos Palmares ainda menina. Não era apta só aos serviços domésticos da comunidade, plantava como todos, trabalhava na produção da farinha de mandioca, aprendeu a caçar, mas, também aprendeu a lutar capoeira, empunhar armas e quando adulta liderar as falanges femininas do exército negro palmarino. Dandara foi uma das provas reais da verdade do conceito de que a mulher é um sexo frágil. Quando os primeiros negros se rebelaram contra a escravidão no Brasil e formaram o Quilombo de Palmares, na Serra da Barriga, em Alagoas, Dandara estava com Ganga-Zumba. Participou de todos os ataques e defesas da resistência palmarina. Na condição de líder, Dandara chegou a questionar os termos do tratado de paz assinado por Ganga-Zumba e pelo governo português. Posicionando-se contra o tratado, opôs-se a Ganga-Zumba, ao lado de Zumbi.

Sempre perseguindo o ideal de liberdade, Dandara não tinha limites quando estavam em jogo a segurança de Palmares e a eliminação do inimigo. Chegando perto da cidade do Recife, depois de vencer várias batalhas, Dandara pediu a Zumbi que tomasse a cidade, isso é uma prova da valentia e mesmo um certo radicalismo dessa mulher. Sua posição era compartilhada por outras lideranças palmarinas. Para Dandara, a Paz em troca de terras no Vale do Cacaú que era a proposta do governo português, ela preferiu a guerra constante, pois via nesse acordo a destruição da República de Palmares e a volta à escravidão. Dandara foi morta, com outros quilombolas, em 06 de fevereiro de 1694, após a destruição da Cerca Real dos Macacos, que fazia parte do Quilombo de Palmares.

[http://www.uneafrobrasil.org/site/mulheres\\_fazendohistoria\\_dandara.php](http://www.uneafrobrasil.org/site/mulheres_fazendohistoria_dandara.php)

Vemos que realmente a Dandara da música não suporta a comparação com a Dandara heroína da História do Brasil. Apesar de identificar uma mulher de nome emblemático, de nome de guerreira duplamente, pois além de aludir à figura

histórica de mulher de Zumbi de Palmares, também remete à Dandara *Guerra*, cujo sobrenome advém de seu pai, o cineasta Ruy Guerra, em nada deixa transparecer a mulher libertária, aguerrida, estrategista, que foi Dandara de Palmares.

Decerto que o LDP tem um projeto de leitura. E, para dar cabo a esse projeto precisa delinear um caminho a ser seguido pelo leitor. Na verdade, como a interpretação é imperiosa, isto é, como não existe sentido sem interpretação, para cada interpretação que se propõe, um sentido é esperado. Todavia, por mais que se feche o cerco da interpretação através de informações em hipertexto, perguntas-guia etc e pelo silenciamento de outros sentidos, ainda sim, temos que contar com o sentido que escapa ao controle. Conforme Orlandi (2011a, p. 14), o silêncio também constrói o sentido:

... há uma dimensão do silêncio que remete ao caráter de incompletude da linguagem: todo dizer é uma relação fundamental com o não-dizer. Essa dimensão nos leva a apreciar a errância dos sentidos (a sua migração), a vontade do “um” (da unidade, do sentido fixo), o lugar do *non sense*, o equívoco, a incompletude (lugar de muitos sentidos, do fugaz, do não-apreensível), não como meros acidentes da linguagem, mas como o cerne mesmo de seu funcionamento.

Movimento, mas também relação incerta entre mudança e permanência se cruzam indistintamente no silêncio.

Silêncio que atravessa as palavras, que existe entre elas, ou que indica que o sentido pode sempre ser outro, ou ainda aquilo que é mais importante nunca se diz, todos esses modos de existir dos sentidos e do silêncio nos levam a colocar que o silêncio é “fundante”.

Desse modo, a julgar pela análise da letra da música que o LDP quer engendrar, o sentido de Dandara como guerreira, heroína histórica jamais virá à tona. Limitadas ao sentido que o LDP definiu para a moça da música, as informações sobre a figura histórica de Palmares não interessam.

São inúmeras “as formas de silenciamento”: inconscientes, escancaradas e às vezes, finamente urdidas. Volto a descrever esse procedimento, na análise do texto literário.

### 3.2.2 O discurso citado no LDP<sup>36</sup>

Sob a denominação “*Heterogeneidade Discursiva*”, são estudados vários fenômenos relativos ao funcionamento do discurso. Complexos e intrincados conceitos se relacionam a esse tema<sup>37</sup>. Para essa pesquisa, esse ponto é bastante produtivo, no que diz respeito ao *discurso relatado* (discurso direto e discurso indireto). Uma vez que o conceito de *discurso relatado* tem um lugar privilegiado na Análise do Discurso, pois instaura a relação do discurso com outros discursos, não pode faltar à uma análise que se quer discursiva. A seguir, apresento como o LDP trata o assunto.

Nos livros didáticos de Português, “discurso direto” e “discurso indireto”, “discurso indireto livre” e os verbos *dicendi*, geralmente são temas circunscritos aos textos literários. No LDP, objeto desta pesquisa isto também ocorre. No entanto, a diferença entre o tratamento dado ao assunto neste LDP é que não há os corriqueiros exercícios de transposição de discurso direto para discurso indireto e vice-versa.

Sabemos, por experiência, que este assunto constitui-se em tópico a ser ensinado de forma mecanicista, através de exercícios de transposição de um tipo de discurso citado a outro, com intuito de treinar o aluno para o uso dos tempos/modos verbais e a relação destes com os elementos dêiticos. Além disso, presta-se também como exercício de pontuação. Com esse objetivo o exercício é bastante eficaz. No entanto, penso que falta, a essa estratégia pedagógica, aquilo que ultrapassa a finalidade pragmática de “escrever certo e claro”.

Bakhtin (2012, p.150-151), há quase um século, apontava a atualidade dos estudos sobre o *dialogismo*, conceito capital para a AD, em cujo interior encontra-se o conceito de *discurso citado*:

O discurso citado é o *discurso no discurso*, a *enunciação na enunciação*,

---

<sup>36</sup> O LDP não usa o termo “discurso citado” nem seu correlato “discurso relatado”, muito menos coloca a questão no âmbito da “Heterogeneidade Discursiva”. Faz, portanto, uma abordagem tradicional do assunto.

<sup>37</sup> Dada a amplitude do tema, não desenvolverei a questão da “heterogeneidade discursiva”. Para o âmbito da pesquisa, me atenho ao “discurso relatado”, principalmente nos aspectos referentes aos verbos *dicendi*.

mas é ao mesmo tempo, um *discurso sobre o discurso*, uma *enunciação sobre a enunciação*.

[...]

O problema do diálogo começa a chamar cada vez mais a atenção dos linguistas e, algumas vezes, torna-se mesmo o centro das preocupações em linguística. Isso é perfeitamente compreensível, pois como sabemos, a unidade real da língua que é realizada na fala (*Sprache als Rede*) não é a enunciação monológica individual e isolada, mas a interação de pelo menos duas enunciações, isto é, o diálogo. O estudo fecundo do diálogo pressupõe, entretanto, uma investigação mais profunda das formas usadas na citação do discurso, uma vez que essas formas refletem tendências básicas e constantes da *recepção ativa do discurso de outrem*, e é essa recepção, afinal, que é fundamental também para o diálogo.

O ensino desse tópico pode ser bastante produtivo para a consciência dos sentidos latentes às “falas”, que muitas vezes estão escondidos. Pauliukonis (GAVAZZI; PAULIUKONIS, 2003, p. 39) destaca a importância do assunto:

Foi a partir dessas noções, segundo Authier – Revuz (1982:109), que se passou a considerar o estudo de marcas enunciativas em função do predomínio de um dialogismo linguístico versus um monologismo, de um sujeito múltiplo, plural, em face de uma unicidade subjetiva, sempre a partir de um foco no conflitual, no relativo e no acabado. Em consequência disso, algumas outras questões afloram, a saber: a linguagem não é mais pura evidência, pois foge à transparência de sentido, não tem mais como primeira finalidade a representação do mundo mas torna-se um instrumento atuante sobre o outro, uma forma de negociação e instrumento de ação política do enunciador sobre o receptor e vice-versa.

No quadro teórico da Análise do Discurso, o conceito de *discurso relatado* tem lugar privilegiado. Os *verbos dicendi* utilizados nesses discursos “constituem importante *marca linguística* para trilhar, entre outros aspectos, a ideologia subjacente ao texto” (GAVAZZI; RODRIGUES, 2003, p. 51). Desse modo, analisarei de que maneira o tema é tratado pelo LDP.

“Discurso direto” e “discurso indireto” aparecem tratados na unidade 8, capítulo 25, da subseção “Produção de Textos”. Sob o título “Narração e Descrição”, o capítulo 25 apresenta os gêneros narrativos, como: *relato pessoal, carta pessoal, e-mail e diário*. No entanto, não é no interior da análise desses gêneros que serão tratados os discursos direto e indireto e os verbos *dicendi*<sup>38</sup>. Somente nas duas últimas páginas do capítulo 25, após a subseção denominada “Conexões”, presente em quase todos os capítulos da coleção, e que geralmente fecha o capítulo, aparecem, sob o título “Modos de Narrar”, duas páginas destinadas a destacar o

<sup>38</sup> Nos capítulos que tratam de “conto”, “crônica”, “romance” etc (volumes 2 e 3, do LDP) não são mencionados os “discursos diretos” ou “discursos indiretos”, nem os “verbos dicendi”.

objetivo dos “textos dos gêneros narrativos” e a comentar a “fala dos personagens”. Vejamos:

Os textos dos gêneros narrativos têm em comum o objetivo de contar algum acontecimento, real ou fictício. Objetivos e características podem variar, mas a narração permanece como um traço de identidade entre relatos, crônicas, contos, novelas, romances.

Muitas vezes, do interior de uma narrativa, é importante atribuir uma fala ou um comentário a uma personagem. Nessas situações, pode-se recorrer a diferentes modos de organização da linguagem para informar o que foi dito por alguém: o **discurso direto**, o **discurso indireto** e o **discurso indireto livre**. Escolhemos um trecho de um romance da escritora canadense Margaret Atwood, *O assassino cego*, para ilustrar essas três possibilidades. (grifo do LDP)

A seguir, há uma descrição em detalhes da “sofisticada construção narrativa” do romance. Logo após há um trecho do romance e ladeando o texto, na altura das respectivas passagens, uma explicação sobre o uso do discurso relatado em questão: discurso direto, discurso indireto e discurso indireto livre e os verbos *dicendi*.

O trecho destacado do romance para ilustrar o assunto apresenta algumas características que já prenunciarão o desinteresse em mostrar a produtividade do uso dos verbos de elocução. Neste trecho aparece somente o verbo *dizer* (12 vezes), conjugado no presente do indicativo “*diz*”: “*Ela diz*. Diante de um texto *sofisticado*, e da temática a ser ensinada (os discursos direto, indireto etc), esperava-se uma riqueza maior de exemplos de verbos de elocução. Ora, como esses verbos podem revelar os valores ideológicos contidos no texto, é muito profícuo que eles configurem, na sua diversidade, nos textos a serem analisados.

O que teremos, então, nesta subseção é apenas uma definição tradicional desses tipos de “reprodução da fala dos personagens”. Não há sequer o que dissemos ser um exercício eficaz para o trabalho com os tempos verbais e os dêiticos. A atividade proposta pelo LDP restringe-se a dar os conceitos,

exemplificando com partes do texto.

Vejamos como o LDP apresenta esses conceitos:

Sempre que o narrador apresenta a fala integral das personagens, sem qualquer interferência, dizemos que ocorreu o uso do **discurso direto**.

As narrativas costumam marcar o discurso direto com o uso dos travessões(-) ou aspas (""") para identificar a fala da personagem. No caso do texto citado, o narrador usa apenas os *verbos dicendi* (falar, dizer, perguntar, retrucar, exclamar, etc.) para indicá-la. falar, dizer, perguntar, retrucar, exclamar, etc.) para indicá-la.

[..]

Sempre que a fala ou o pensamento de uma personagem se confunde com a voz do narrador, estamos diante do **discurso indireto livre**.

O uso do **discurso indireto livre** só acontece em textos narrados em 3ª pessoa, porque esse modo de organizar o discurso narrativo envolve os pensamentos de uma personagem e as observações de um narrador.

[...]

Quando o narrador, em lugar de apresentar a fala das personagens em um diálogo, as reconstrói por meio da sua própria linguagem, temos a ocorrência do **discurso indireto**.

A primeira observação a ser feita é que, apesar de o LDP fazer uma lista de verbos *dicendi*, no texto em questão só aparece um desses verbos, como relatei anteriormente: o verbo *dizer*. Fica a pergunta: por que este romance foi escolhido para figurar essa aula, uma vez que não apresenta exemplos variados do assunto tratado, se a tipologia gráfica que apresenta estar em dissonância com a normalidade, ou seja, não apresenta a disposição clássica de diálogo, com travessões ou aspas? Ora, o tema está sendo apresentado ao aluno pela primeira, e

única vez, então deveria apresentar o modelo habitual. Mas não é o que acontece.

Sendo assim, nem professor nem aluno sabem exatamente por que estudam o assunto. Os objetivos do estudo desse tópico não é esclarecido pelo LDP. Dada a importância, mais uma vez trago as palavras de Bakhtin (2012, p. 152), destacando a finalidade do estudo desse assunto:

Como, na realidade, apreendemos o discurso de outrem? Como o receptor experimenta a enunciação de outrem na sua consciência, que se exprime por meio do discurso interior? Como é o discurso ativamente absorvido pela consciência e qual a influência que ele tem sobre a orientação das palavras que o receptor pronunciará em seguida? **Encontramos justamente nas formas do discurso citado um documento objetivo que esclarece esse problema. Esse documento, quando sabemos lê-lo, dá-nos indicações, não sobre os processos subjetivo-psicológicos passageiros e fortuitos que se passam na “alma” do receptor, mas sobre as tendências sociais estáveis características da apreensão ativa do discurso de outrem que se manifestam nas formas da língua.** O mecanismo não se situa na alma individual, mas na sociedade, que escolhe e gramaticaliza – isto é, associa às estruturas gramaticais da língua – apenas os elementos da apreensão ativa, apreciativa, da enunciação de outrem que são socialmente pertinentes e constantes e que, por consequência, têm seu fundamento na existência econômica linguística dada. (grifo meu)

Dada a importância dos verbos *dicendi*, como pista para a apreensão da ideologia, passo a apresentar a produtividade do uso dos verbos *dicendi*, utilizando para isso, a pesquisa de Gavazzi e Rodrigues (*opus cit*, p. 52):

Por trás de uma escolha lexical, sempre se encontra uma ideologia subjacente. Daí termos como hipótese (principal) de trabalho o fato de que, ao selecionar os VDs, o narrador, além de meramente comunicar uma informação, estaria reproduzindo a ideologia predominante no jornal, espelho da classe social a que se destina/ a que serve. Manifesta-se, por inferência, então, uma visão de mundo dos sujeitos inscritos nos discurso – a palavra passa a uma dimensão que ultrapassa os limites do dizer.

Para ilustrar esta questão, selecionamos de nosso *corpus* uma fala de Suzana Alves, mais conhecida como “Tiazinha”, meses antes de posar completamente despida para a revista Playboy:

“Não sei se estou preparada para ficar nua. Tenho vergonha. Não sou o que aparento na TV, **jura** a moça.” (*O Dia*)

Portanto, ao utilizar, ironicamente o verbo “jurar”, o narrador desqualifica a fala da apresentadora, a partir de valores morais compartilhados pelo grupo social ao qual ele/o jornal/o público pertencem. (grifo meu)

Apesar de “*jurar*” ter como possíveis sinônimos os verbos “*assegurar*”, “*garantir*”, “*afirmar*” que transmitem certeza, neste contexto é interpretado ironicamente e significa exatamente o contrário. Ao citar a fala da apresentadora, o jornalista seleciona um verbo que imprime à fala dela um valor de dúvida. Muito provavelmente a apresentadora não usou esse verbo. Entretanto, uma vez que ela

não tem credibilidade para *assegurar*, *garantir*, sequer *afirmar* o que diz, o enunciador do discurso citado, para fazer coro com seus leitores em potencial, debocha da “moça” e assevera que ela mente.

Portanto, a principal lacuna na apresentação desse conteúdo, no LDP, é deixar de demonstrar de que maneira os verbos *dicendi* revelam a “ideologia subjacente ao texto”. Na verdade, o texto usado para a explicitação desse tema não ajuda, pois, como disse, há apenas o verbo “*dizer*”, considerado verbo de sentido neutro. Portanto, é impossível, usando os exemplos dados pelo LDP, demonstrar quaisquer implícitos da fala da personagem ou do comentário da fala.

Uma vez que esta subseção “Modos de Narrar”, como demonstrado, foi ineficiente para o trabalho com o tema, busquei no capítulo intitulado “Notícia”, um melhor trato com o assunto. Sendo “notícia” um gênero do domínio jornalístico, supus que certamente haveria neste capítulo uma diversidade de verbos *dicendi*, e, por conseguinte, haveria presença de sinais ideológicos. No entanto, também neste capítulo, o verbo de elocução presente em quase todo o texto é o verbo *dizer*. As únicas exceções são os verbos também considerados neutros: “*acrescentou*” e “*perguntou*”.

Analisando os dados de sua pesquisa, Gavazzi e Rodrigues (*opus cit*: 54) observam que há “*verbos dicendi que se enquadram num mesmo campo semântico*”. Destacam os verbos “*queixar-se*,” “*reclamar*” e “*revoltar-se*” como denotadores de “*desabafo*”, conforme se constata no exemplo: “*Baseamos nossa concepção na estratégia industrial de que o Mercosul é para sempre, mas é necessário eliminar uma série de restrições, **queixa-se** Luís Ponferrada, presidente da Dupont Argentina.*”

Para o grupo de VDs com valor contestatório, apresentam “*cutucar*” e “*provocar*”, no discurso do apresentador Carlos Massa, mais conhecido como *Ratinho*, em que o mesmo havia saído da emissora de televisão Record e ido para o SBT: “*...há 50 anos eles estão ditando como se deve fazer televisão. Eu faço a minha televisão e o povo gosta, **provoca**.*” Observam também que há VDs que “se configuram na relação entre o verbo e a posição social do entrevistado”. Para o juiz, por exemplo, tem-se “*decretar*”, “*advertir*”. Já o pastor protestante, “*declama*”. O advogado “*protesta*”; o atleta “*vibra*”; o psiquiatra “*analisa*”; o professor “*explica*” etc.

As autoras apresentam como “proposta de categorização” dos VDs:

I- Verbos descritivos:

a) Os que situam o discurso relatado na cronologia discursiva. Os verbos, comumente enquadrados neste grupo seriam: *continuar, complementar, acrescentar, prosseguir, completar, concluir, finalizar, encerrar, arrematar, etc.*

[...]

b) Os que indicam o tipo de discurso do interlocutor ou modo de realização fônica do enunciado. O narrador, nesse caso, coloca-se em posição metalinguística. Seriam pertinentes a este grupo verbos como *perguntar, responder, enumerar, definir, descrever, gritar, murmurar, etc.*

II- Verbos avaliativos:

[...]

É ele quem traduz as intenções do seu interlocutor, segundo o seu próprio ponto de vista ou de um grupo que ele representa.

[...]

Gavazz & Rodrigues (*opus cit*, p. 58-59) colocam os VDs em cinco categorias. Os verbos que produzem um “efeito de imparcialidade”: *dizer, falar, declarar, opinar, etc.* Isto é, são verbos de sentido, por assim dizer, “neutro”. Há os de “valorização negativa”: *jurar, imaginar, acreditar, sonhar, eximir-se, desconversar etc.* Há os que têm uma “valorização positiva”: *aconselhar, pontificar, analisar, diagnosticar, ponderar, teorizar etc.* Há aqueles VDs que, segundo as autoras “são usados para marcar focos de discussão”, de **polemização**: *ironizar, atacar, disparar, alfinetar, discordar etc.* E, finalmente, para “solicitar o engajamento do leitor à causa exposta”, chamados de VDs de **solidariedade** : *desabafar, queixar-se, indignar-se, lamentar, pedir etc.*

Entendendo, assim, que não há neutralidade na linguagem, de que toda palavra/todo texto está impregnada de sentidos por serem revelados, é que uma abordagem discursiva de leitura se faz necessária e que a aula de Português não pode prescindir, por exemplo, de um tópico como os verbos *dicendi*, nesta perspectiva que aqui se coloca.

### 3.3 As funções da linguagem (Seção Gramática)

Apesar de o assunto tratado neste item está inserido na seção de *Gramática*, volume 1 do LDP, achei importante observá-lo, uma vez que se encontra num capítulo cujo título “*A Dimensão Discursiva da Linguagem*” associa-se diretamente ao objetivo dessa pesquisa<sup>39</sup>.

O LDP seleciona alguns tópicos do conteúdo programático e anuncia que pretende fazer “uma abordagem discursiva”. Embora não seja o objetivo da pesquisa, vale observar que o trabalho feito com a gramática não se diferencia de uma abordagem absolutamente tradicional. Nada aponta para uma mudança de estratégia metodológica.

Dessa forma, conforme o exposto, o que interessa na seção “Gramática” é a chamada direta para “a dimensão discursiva da linguagem”, referindo-se ao tópico “Funções da Linguagem”<sup>40</sup>.

Partindo da tradicional abordagem da “Teoria da Comunicação”, de Roman Jakobson o LDP explica a importância dessa teoria:

O estudo dessas situações [ocorridas no “quadrinho”] levou o linguista russo Roman Jakobson a criar um modelo explicativo para a comunicação verbal a que deu o nome de **teoria da comunicação**. Sua intenção era demonstrar que a comunicação humana se estrutura a partir de alguns elementos, atendendo a finalidades específicas.

Contraditando a noção de “abordagem discursiva”, o LDP aponta para a *intenção* que levou Jakobson a propor sua teoria. Além disso, a própria escolha da teoria de Jakobson para tratar da interação verbal entre os sujeitos, revela-se uma estratégia convencional de tratar do assunto. Seguindo a tradicional descrição da teoria da comunicação, apresenta as “funções da linguagem”, relacionando-as aos “*elementos da comunicação*”.

A base da teoria da comunicação está na identificação de seis elementos,

---

<sup>39</sup> A seção “Produção de Texto” é reservada especificamente para a proposta de leitura. Dado o objetivo da pesquisa (analisar as propostas de leitura) o *corpus* analisado encontra-se, principalmente, na seção “Produção de Texto”. No entanto, conforme explicitado na “Trajetória Metodológica”, não pude deixar de analisar o tema “Funções da linguagem”, inscrita na seção “Gramática”, uma vez que o LDP anuncia que fará uma abordagem discursiva dessa questão.

<sup>40</sup> O capítulo referente às “Funções da Linguagem” está, na íntegra, no Anexo A.

presentes, segundo Jakobson, em todas as situações de comunicação”. Após descrever o que se entende por **emissor, receptor, canal, mensagem, código e contexto**, o LDP passa a apresentar textos que se enquadram nas funções da linguagem, segundo Jakobson.

Buscando conciliar a prática (comunicativa) que realiza com a teoria (discursiva) que anuncia, o LDP reconhece que a teoria de Jakobson recebeu diversas críticas. Informa, portanto, que a teoria comunicativa, apesar de sua importância, foi reformulada:

Hoje, nos estudos da linguagem, embora reconheçam a importância da teoria da comunicação para dar início à análise das situações de interlocução, consideram essa teoria insuficiente para dar conta da complexidade envolvida no uso da linguagem pelos interlocutores. Conheceremos, a seguir, os princípios da teoria da comunicação. Na segunda parte deste capítulo, trataremos especificamente das suas limitações, apresentando uma perspectiva **mais** discursiva para tratar do uso que os interlocutores fazem da linguagem. (grifo meu)

Há realmente uma tentativa de garantir o trato discursivo da linguagem. No entanto, dizer que apresentará uma “perspectiva **mais** discursiva” revela que não há clareza sobre o que isso representa. Não existe uma perspectiva “mais” ou “menos” discursiva.

Lembrando Saussure (2002): “o ponto de vista cria o objeto”. Dessa forma, compreendo que empreender uma análise de natureza discursiva pressupõe mudança de objeto de estudo. Isto porque, se a perspectiva é discursiva, a língua deixa de ser apenas um código e passa ser *discurso*. Sendo assim, é necessário considerar as implicações teórico-metodológicas advindas dessa mudança de objeto de análise.

Entretanto, o que se vê é a tradicional abordagem comunicativa de Jakobson sobre as funções da linguagem: autor (emissor); público (destinatário); contexto (referente) e meio (canal). Só muda a nomenclatura.

A crítica à teoria da comunicação é bastante conhecida. Muitos autores já

buscaram mostrar as limitações desse esquema. No entanto, a crítica que interessa a essa pesquisa é feita pela AD, uma vez que a abordagem comunicativa parte do princípio de que a *língua* é um código, usado para transmitir informação. Desse modo, percebe-se a cisão entre as duas correntes linguísticas, uma vez que o princípio fundamental das duas teorias é discrepante, excludente até.

Orlandi (2010, p.14-15) chama atenção para as críticas feitas por Pêcheux a essa teoria:

Fazendo a crítica ao esquema elementar da comunicação, M. Pêcheux (1969) vai dizer que o discurso mais do que transmissão de informação (mensagem) é efeito de sentido entre locutores.

Dizer que o discurso é efeito de sentidos entre locutores significa deslocar a análise de discurso do terreno da linguagem como instrumento de comunicação. Além disso, significa em termos do esquema elementar da comunicação, sair do comportamentalismo que preside a relação entre locutores como relação estímulo e resposta em que alguém toma a palavra e transmite uma mensagem a propósito de um referente e baseando-se em um código que seria a língua, o outro responde e teríamos aí o circuito da comunicação. Não há relação linear entre enunciador e destinatário. Ambos estão sempre já tocados pelo simbólico. Tampouco a língua é apenas um código no qual se pautaria a mensagem que seria assim transmitida de um a outro. Não há, além disso, essa transmissão: há efeitos de sentido entre interlocutores. Efeitos que resultam da relação de sujeitos simbólicos que participam do discurso, dentro das circunstâncias dadas. Os efeitos se dão porque são sujeitos dentro de certas circunstâncias e afetados pelas memórias discursivas.

Portanto, o sujeito e a situação que tinham sido postos para fora da análise linguística, contam fundamentalmente para a análise de discurso. Mas este sujeito e esta situação contam na medida em que são redefinidos discursivamente como partes das condições de produção do discurso. Daí dizermos que na análise de discurso não podemos deixar de relacionar o discurso com suas condições de produção, sua exterioridade.

Vê-se a diferença entre a abordagem comunicativa e abordagem discursiva da linguagem. Em uma abordagem verdadeiramente discursiva, o texto é apenas a parte visível (=concreta) de um processo comunicativo complexo de produção e compreensão, que é interativo por natureza e que ocorre numa situação concreta, numa sociedade e numa cultura. Analisar discursivamente, portanto, significa analisar o texto em contexto, ou seja, analisar as relações entre essas duas dimensões discursivas.

Sendo assim, compreender o texto como discurso, é perceber que não importam as *intenções* do locutor, porque a despeito delas, o sentido emerge. Além do mais, analisar o processo de interação verbal entre os indivíduos é bem mais complexo do que relacionar as funções da linguagem aos fatores da comunicação.

Reconhecendo as limitações da teoria comunicativa, o LDP cuida de reformular essa abordagem:

Pense nas seis funções da linguagem propostas pela teoria da comunicação: alguma delas é capaz de caracterizar o trabalho com a linguagem realizado por Angeli? A resposta é negativa. Isso acontece porque não temos como “enquadrar” os efeitos de sentido desencadeados pelo cartum dentro da descrição das funções referencial, metalinguística, apelativa, fática, poética ou emotiva. Aliás, podemos reconhecer, no texto, finalidades associadas a várias dessas funções.

Um exemplo como esse torna mais claras as limitações da teoria da comunicação para explicar o fenômeno da linguagem. Essa teoria adota uma visão mais “mecânica” da comunicação, atribuindo aos interlocutores papéis fixos e objetivos específicos, o que representa uma simplificação muito grande do funcionamento da linguagem.

Quando interagimos com outras pessoas, trocamos de papéis (ora ouvimos, ora falamos), mudamos de objetivos à medida que o diálogo acontece, levamos em consideração as situações extralinguísticas (tudo que está “fora” da própria linguagem, como o contexto social, histórico, etc.), dizemos uma coisa quando queremos que seja entendida outra e assim por diante.

Tudo isso faz com que a linguagem tenha um caráter dinâmico, o que inviabiliza a descrição do seu funcionamento através de esquemas lineares conforme proposto pela teoria da comunicação.

### **Sobre a indeterminação da linguagem:**

A linguagem pode ser vista como um “palco” no qual atores (interlocutores) contracenam, confrontando diferentes intenções e expectativas opostas. Se os participantes dos diálogos tivessem sempre disposição de colaborar uns com os outros, fornecendo as

informações solicitadas e sendo claros, a linguagem não seria tão dinâmica e indeterminada.

No palco da linguagem, os falantes são os atores de um drama que se desenrola continuamente. Participando de diversas situações de interlocução, eles assumem diferentes **papéis** ou **lugares discursivos**.

**Tome nota – Lugar discursivo** é a posição ocupada no discurso pelos interlocutores, que ora assumem o papel de falantes, ora o de ouvintes.

Espaço de ambiguidades, de duplos sentidos, subentendidos, por vezes até de silêncios disfarçados de palavras, a linguagem é também fonte frequente de mal-entendidos. Você já não passou por situações em que seus interlocutores pareciam estar afirmando uma coisa, mas de fato queriam dizer outra? Pois é! Isso é mais frequente do que se imagina...

- **O papel do falante: ocultar ou revelar suas intenções**

Em uma determinada situação de interlocução, caberá sempre ao falante escolher enunciados que melhor se ajustem aos seus propósitos. Se desejar colaborar com o seu interlocutor, escolherá enunciados que não o confundam, que deixem claros seus pontos de vista, que respondam às perguntas feitas.

Caso a intenção do falante seja deixar subentendido o que pensa, ou seja, permitir a dupla interpretação de suas palavras, usará a linguagem para criar efeitos de sentido que levam o interlocutor a perceber essas ambiguidades, sem que ele tenha de explicitá-las.

**Lembre-se:** A linguagem é antes de tudo uma **atividade humana**, um lugar de indeterminação entre os membros de uma sociedade, que podem usá-la tanto para sugerir como para esconder suas verdadeiras intenções.

A partir da visão monológica de língua, o LDP entende a interação verbal

como a expressão da consciência individual. Nessa perspectiva, o sujeito tem ilusão de ser senhor do seu dizer, controlar os sentidos, porque sabe sua intenção ao comunicar.

Bakhtin (2012, p. 72-73) descreve a concepção comunicativa da linguagem, a partir da crítica ao *Subjetivismo Individualista* e ao *Objetivismo Abstrato*<sup>41</sup>. Para o autor, apesar das diferenças entre essas correntes filosóficas, o que as aproxima é o fato de compreenderem língua como *processo criativo ininterrupto; criação criativa*, semelhante à criação artística; *produto acabado*.

O LDP entende que, sendo o falante gerente da intenção e dos sentidos é capaz de escolher enunciados que colaborem com o interlocutor, não o confundam etc. Ainda na perspectiva da crítica à visão egocêntrica do sujeito, Bakhtin (*opus cit*: 98) destaca:

Na realidade não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial*. É assim que compreendemos as palavras.[...]

Sendo assim, cabe reforçar que o *sujeito não* está no controle dos sentidos, porque a palavra “*é signo ideológico por natureza*”.

Dizer que a língua é veículo de comunicação, uma herança passada de geração a geração, é entendê-la como língua morta ou estrangeira, ou seja, um produto acabado, destituído dos *fiões ideológicos* que a constituem em *discurso*. Para Bakhtin (2012, p.111) “a língua é inseparável desse fluxo da comunicação” e assevera:

Na verdade, a língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. É apenas no processo de aquisição de uma língua estrangeira que a consciência já constituída – graças a língua materna – se confronta com uma língua toda pronta, que só lhe resta assimilar. Os sujeitos não “adquirem” sua língua materna; é nela e por meio dela que o ocorre o primeiro despertar da consciência.

---

<sup>41</sup> Sobre *Subjetivismo Individualista* e do *Objetivismo Abstrato* Ver Bakhtin, (2012, p.71-92)

Todavia, o ensino de Língua Portuguesa não considera essa realidade. Mesmo quando há reconhecimento das limitações da abordagem comunicativa (e das reformulações e críticas feita a essa abordagem), a prática pedagógica não muda. Apartada das discussões teórico-metodológicas, e principalmente das implicações práticas advindas das teorias, a escola e seus agentes pedagógicos reproduzem, repetem, reforçam uma teoria que reconhecem insuficiente.

### 3.4 A seção “literatura” - O texto literário: a literatura também é discurso

Apesar de o objeto desta pesquisa ser a seção “Produção de Textos”, penso ser relevante observar como é abordado o texto literário numa perspectiva discursiva. O LDP usa esquema idêntico àquele usado em “Produção de Texto” na seção de Literatura. Isto é, no “Guia de Recursos”, apresenta a proposta teórico-metodológica e no corpo do livro, a prática, baseada nessa proposta, pelo menos em tese.

Para a análise que pretendo apresentar sobre o texto literário, usarei exemplo retirado do volume 3 do LDP em questão, referente ao terceiro ano do Ensino Médio, em seu capítulo primeiro. O tema do capítulo é o “*Pré-Modernismo*”. Sob este tema encontram-se referências aos principais autores e suas obras.

Para compreender a proposta do LDP para o texto literário, vejamos como o Guia de Recursos concebe sua metodologia:

[...] É frequente observarmos uma grande preocupação em enfatizar o trabalho com a linguagem ou a discussão dos valores estéticos dos textos literários, mas nem sempre o aluno é convidado a reconhecer ou analisar de que modo tais textos nos falam sobre seres humanos ou nos revelam a humanidade de seus autores.

Uma breve análise das opções metodológicas que têm norteado o trabalho com a literatura no Ensino Médio nas últimas décadas aponta diferentes ênfases para o trabalho com o texto literário. A literatura já foi apresentada principalmente como uma **história**, como uma **arte**,

como uma **linguagem**. O problema é que cada uma dessas abordagens, ao privilegiar determinado aspecto do texto literário, deixa outros tantos na sombra ou não os articula entre si de modo suficiente.

O desafio que enfrentamos, nesta obra, foi o de identificar uma abordagem que ampliasse esse espectro, revelando como as diferentes dimensões do texto literário se articulam para dar forma a um **projeto literário** específico. Por esse motivo, optamos por tratar a literatura como **discurso**.

A escolha de Monteiro Lobato para compor o *corpus* de análise deu a partir daquilo que o *Guia de Recursos* indica como problemático no ensino de literatura: “O problema é que cada uma dessas abordagens, ao privilegiar determinado aspecto do texto literário, **deixa outros tantos na sombra ou não os articula entre si de modo suficiente**”.

Dada a importância de Monteiro Lobato para a realidade cultural brasileira e as polêmicas envolvendo o nome do autor, a indicação do *Guia de Recursos* de que há algo que se encobre, que se esconde no texto literário serve de pista para a análise. Busco, portanto, observar o tratamento dado pelo LDP à “vida e a obra” de Lobato. Sendo assim, a análise busca trazer à tona os sentidos encobertos, silenciados consciente ou inconscientemente. Para tanto, utilizo as ideias de Eni Orlandi, desenvolvidas na obra *As Formas do Silêncio* (2011<sup>a</sup>).

Desse modo, uma vez que o Guia de Recursos de Literatura também apresenta sua abordagem como sendo discursiva, buscarei observar como se concebe essa abordagem, no que diz respeito a ensino de Literatura.

#### 3.4.1 Monteiro Lobato e As Formas do Silêncio – a polêmica e um equívoco

Monteiro Lobato é apresentado pelo LDP como mais um representante do “Pré-Modernismo”. Segundo o livro, o responsável pelo início de sua carreira literária

foi um acaso. Lobato teria enviado ao jornal *O Estado de São Paulo*, em 1914, uma carta denunciando a situação das queimadas no interior do estado, onde observara desde a infância “as dificuldades e os vícios característicos da vida rural”. O editor do jornal publica a carta e pede que Lobato lhe envie mais textos. Nasceria, a partir daí, não somente o escritor, mas também o personagem “*Jeca Tatu*”, responsável pela primeira polêmica envolvendo o nome de Lobato.

No entanto, o LDP ignora quase que por completo esta polêmica. Cita-a brevemente num *box*, cujo título “*A desmistificação de uma tradição*”, refere-se a visão de Lobato sobre o cruzamento de branco com índio. Para este autor, diferentemente da ideia de José de Alencar, essa “mestiçagem” não poderia gerar “uma nação forte”. Ao contrário, formaria “um tipo fraco, preguiçoso e passivo”. O LDP informa que “nasce, assim, o famoso personagem Jeca Tatu, apelidado de urupê (uma espécie de fungo parasita), cuja caracterização gerou inúmeras críticas”.

É exatamente neste ponto, no silenciamento sobre essas críticas, que me deterei para mais uma vez tratar da questão das “formas de silêncio”. Há coisas que podem ser ditas e outras proibidas. Ainda que ninguém tenha criado essas regras, elas existem e são respeitadas e muitas vezes exigidas pelos participantes do jogo comunicativo. Orlandi (2011a, p. 23-24) afirma que:

...o silêncio é garantia do movimento de sentidos. Sempre se diz a partir do silêncio. [...]

Por isso, distinguimos entre: a) o silêncio fundador, aquele que existe nas palavras, que significa o não dito e que dá espaço de recuo significante, produzindo as condições para significar; e b) a política do silêncio, que se subdivide em: b 1) o silêncio constitutivo, o que nos indica que para dizer é preciso não-dizer (uma palavra apaga necessariamente as “outras” palavras); b 2) o silêncio local, que se refere à censura propriamente (àquilo que é proibido dizer em certa conjuntura). Isto tudo nos faz compreender que estar no sentido com palavras e estar no sentido em silêncio são modos absolutamente diferentes entre si. E isso faz parte da nossa forma de significar, de nos relacionarmos com o mundo, com as coisas e com as pessoas.

Desse modo, fica evidente que no contexto didático em que se insere o LDP, não cabe tratar desse aspecto do escritor. Na verdade, não dizer certa coisa – no caso, que críticas recebeu Monteiro Lobato sobre seu personagem Jeca Tatu, é dizer outra. Logo, se se quer destacar as qualidades do escritor, não se pode

revelar suas falhas como ser humano. Mais uma vez, não se escapa, como vemos, da visão de educação sistematicamente positivista, de fundo nacionalista e patriótico. Monteiro Lobato foi e é lembrado ainda nos dias atuais como um defensor do Brasil. Na cultura, tem papel destacado, criou a indústria de livros. E por isso é lembrado. Temos no dia 18 de abril, dia de seu nascimento, a comemoração do “Dia do Livro Infantil”; na economia, através de sua luta para que o petróleo fosse extraído pelo Brasil.

Também neste assunto, há um enorme caso de silenciamento. Pouco se fala no fato de que por trás da defesa dos interesses do Brasil, havia por parte de Lobato, um interesse particular. Monteiro Lobato, considerado um defensor da extração do petróleo pelo Brasil, não poderia ser colocado, por exemplo, no mesmo grupo daqueles que lutaram para que a Petrobras continuasse sendo uma empresa estritamente estatal. Isto porque os interesses de Lobato iam além, isto é, ele queria que o petróleo, naquele momento, fosse extraído por sua empresa, para, entre outras coisas, auferir lucro com a extração do precioso óleo. É o que o próprio revela quando percebeu que seus intentos estavam quase se realizando:

“A vitória está assegurada e, a não ser que me veja espoliado por leis do Juarez [Távora], nacionalizadoras do petróleo, que venham matar o surto da futura indústria e privar-me do que com ela eu possa vir a ganhar, terei meios de realizar várias grandes coisas que me fervem na cabeça”.

(Teixeira, Anísio. *Conversa entre amigos: correspondência escolhida entre Anísio Teixeira e Monteiro Lobato*, Salvador/Rio de Janeiro. Fundação Cultural do Estado da Bahia/ Fundação Getúlio Vargas/CPDOC, 1986, p.69)

Portanto, não é possível abarcar todos os sentidos. Impraticável querer envolver toda rede de sentidos que podem emergir dos discursos. No entanto, o que a mídia, a escola, o senso comum buscam é a regularidade. Nessas instâncias (mídia, escola, senso comum) não há espaço para o divergente, para o discrepante. E se, porventura ele aparece, é silenciado, omitido. Não há sequer a possibilidade do diálogo, no sentido de debate de ideias. É melhor não falar sobre determinados assuntos polêmicos, pois senão haverá a necessidade de desenvolvê-los, desenredá-los.

Ora, mas Lobato foi um homem polêmico. A história de sua vida é repleta de episódios controversos. Mas quem está preparado para a polêmica, para a réplica, para o adverso? É mais fácil conviver com o mesmo, o afim, o análogo. Aprendemos

assim, a sempre referendar, validar o que está em letra impressa, principalmente o que está nos livros, mais ainda o que está nos livros didáticos.

Não é objeto desta pesquisa a discussão sobre as questões (polêmicas) que envolveram o escritor Monteiro Lobato à época da publicação na revista “Bravo!” (Ed.165, Maio, 2011) de sua correspondência com intelectuais brasileiros, em que ele revela suas ideias sobre a superioridade do branco sobre o negro, principalmente. Entretanto, o fato de essas cartas só virem a público em 2011, sessenta e três anos após sua morte, é algo que merece alguma consideração. Por que tanta discórdia quando da divulgação de suas ideias eugenistas e racistas? O silêncio sobre este aspecto de Monteiro Lobato revela que imagem de escritor se quis construir e que se quer manter.

As ideias racistas e eugenistas não são prerrogativas apenas de Monteiro Lobato. A bem da verdade, muitos escritores e intelectuais foram adeptos dessas ideias, como se constata pela ampla correspondência de Lobato. Além disso, Ruy Barbosa e Olavo Bilac, entre outros, também eram partidários delas

Podemos, desse modo entender que essas ideias eram parte da “visão da época”? Pode ser. No entanto, mesmo nessa época, havia opositores desse pensamento. Ademais, o estudo de Lobato se dá num livro didático de hoje. Logo, minimamente deveria haver uma reformulação da apresentação deste conteúdo, afim de contestar ideias tão repreensíveis.

Ora, realmente, encarar suas declarações sobre tema tão abominável, cujas ideias foram a base da ideologia racial para o engendramento do nazismo e do conseqüente holocausto, é algo muito complicado. Como explicar que da mente de onde saíram histórias e personagens infantis engenhosos, que fizeram muitas crianças e também adultos viajarem por aventuras fabulosas, possam erigir concepções tão estapafúrdias? Acaso seria esse um dos motivos para a omissão de fato tão relevante: a completa incapacidade para lidar com ele? Talvez.

Mas, como os sentidos não são unos, pode haver outro/outros. A quem poderia interessar o desconhecimento dessa faceta de Monteiro Lobato? Seria vantajoso para quem que essas suas ideias ficassem e continuassem no obscurantismo? Resposta complexa e controversa.

Mas, antes da tentativa de resposta, voltemos ao LDP. Ainda como parte das

formas de silenciamento, temos que, das 27 páginas destinadas ao Pré-Modernismo, apenas 3 falam de Monteiro Lobato. Dois fragmentos de contos do escritor são transcritos. “*Café! Café!*”, do livro *Cidades Mortas* e “*Urupês*”, de livro homônimo. Nenhuma menção é feita a seu único romance, “*Presidente Negro*”, lançado em folhetins, em 1926, no jornal *A Manhã*.

Por suas peculiaridades: ser o único romance escrito por Lobato; se tratar de ficção científica; retratar o embate científico e intelectual da época já lhe confeririam um lugar de destaque na bibliografia do autor. No entanto, não é o que acontece. Esse livro é quase que completamente desconhecido. Mesmo os professores de língua e de literatura, em sua maioria, só ouviram falar dele, não o leram. Sequer sabem (ou sabiam) de seu conteúdo temático. “*Presidente Negro*” só teve alguma publicidade em 2008, quando da eleição do presidente dos Estados Unidos, Barack Obama. Naquele ano o livro foi relançado no Brasil como uma “homenagem” ao presidente negro estadunidense.

Estranha homenagem a que se pretendeu rendeu ao líder dos EUA. Será que até os livreiros desconheciam o conteúdo racista do livro ou o interesse econômico, a noção de oportunidade falaram mais forte? Evidentemente que um livro com esse título, lançado num contexto histórico como o de 2008, iria render boas vendas.

O desconhecimento do assunto tratado no romance parece ser recorrente. Até o cantor e compositor Martinho da Vila usa o livro de Lobato para enaltecer o presidente Barack Obama:

Há anos eu li um livro ímpar na obra de Monteiro Lobato, “O presidente negro”, **que me fez sonhar**. É uma obra futurística, remete o leitor ao dia em que o personagem Jin Roy disputa a Presidência dos EUA com uma mulher, Evelyn Astor, e o conservador Kelog, tal como ocorreu nas prévias para as eleições americanas.

O livro, inicialmente lançado com o título “O choque das raças”, **me impressionou**. Eu o emprestei a alguém que não me devolveu e **faz tempo que procuro um outro e não consigo encontrar. Felizmente foi reeditado agora pela Editora Globo, oportuno neste momento histórico** em que Obama se prepara para o seu desafio maior, que é se eleger o primeiro presidente negro de um país no qual há pouco mais de 40 anos os negros eram proibidos de morar no mesmo bairro que os brancos, usar o mesmo banheiro público, frequentar a mesma escola e eram obrigados a ceder o lugar, nos ônibus, a brancos. [grifos meus]

Martinho da Vila – *O Globo* 10/6/2008.

Acredito que se Martinho conhece (se lembrasse) das expressões depreciativas e ofensivas usadas para se referir ao negro, jamais teria feito menção ao romance de Lobato neste contexto de tamanha importância para a causa dos negros. Não se viu nos meios de comunicação, nem entre os intelectuais, nem entre os leitores menção a esta gafe. Parece significativo que esta confusão feita pelo sambista não tenha tido repercussão.

### 3.4.2 Lobato – mais uma forma de silenciamento

Voltando à apresentação da obra de Monteiro Lobato a professor e aluno feita pelo LDP, temos um trecho de “Urupês” e a seguir as questões propostas para análise:

.....

#### **Urupês**

*Na descrição de Jeca Tatu, Monteiro Lobato despe-o da idealização que, para ele, marcava a representação da figura do caboclo.*

[...] a verdade nua manda dizer que entre as raças de variado matiz, formadoras da nacionalidade e metidas entre o estrangeiro recente e o aborígine de tabuinha no beijo, uma existe a vegetar de cócoras, incapaz de evolução, impenetrável ao progresso. Feia e sorna, nada a põe de pé.

[...]

Jeca Tatu é um Piraquara do Parnaíba, maravilhoso epitome de carne onde se resumem todas as características da espécie. [...]

De pé ou sentado as ideias se lhe entramam, a língua emperra e não há de dizer coisa com coisa.

De noite, na choça de palha, acocora-se em frente ao fogo para

“aquecê-lo”, imitado da mulher e da prole.

Para comer, negociar uma barganha, ingerir um café, tostar um cabo de foice, fazê-lo noutra posição será desastre infalível. Há de ser de cócoras. [...]

Pobre Jeca Tatu! Como és bonito no romance e feio na realidade!

Jeca mercador, Jeca filósofo...

Quando comparece às feiras, todo mundo logo adivinha o que ele traz: sempre coisas que a natureza derrama pelo mato e ao homem só custa o gesto de espichar a mão e colher [...].

Seu grande cuidado é espremer todas as consequências da lei do menor esforço – e nisto vai longe. [...]

Um terreirinho descalvado rodeia a casa. O mato o beira. Nem árvores frutíferas, nem horta, nem flores – nada revelador de permanência.

Há mil razões para isso; porque não é a sua terra; porque se o “tocarem” não ficará nada que a outrem aproveite; porque para frutas há o mato; porque a “criação” come; porque... [...]

Jeca, interpelado, olha para o morro coberto de moirões, olha para o terreiro nu, coça a cabeça e cuspilha.

- “Não paga a pena”.

Todo o inconsciente filosofar do caboclo grulha nessa palavra atravessada de fatalismo e modorra. Nada paga a pena. Nem culturas, nem comodidades. De qualquer jeito se vive. [...]

1. O narrador sugere que a figura do caboclo é idealizada indevidamente. Transcreva no caderno o trecho em que isso aparece.

► Explique por que o narrador critica essa idealização.

## 2. Releia.

“Pobre Jeca Tatu! Como és bonito no romance e feio na realidade!

Jeca mercador, Jeca filósofo...”

- a) De que maneira, no trecho destacado, o narrador demonstra a imagem “bonita” que a personagem adquire nos romances?
- b) Como é o Jeca Tatu na realidade?

3. Essa caracterização do caboclo, vista por muitos como “preconceituosa”, valeu inúmeras críticas a Monteiro Lobato. Discuta com seus colegas: a imagem do caboclo no texto denota, de fato, preconceito?

4. De que maneira a crítica à idealização do caboclo reflete um desejo de retratar um Brasil mais “verdadeiro”?

Após a exibição das questões, como venho fazendo ao longo deste capítulo analítico, apresentarei as sugestões de respostas do Guia de Recursos e só posteriormente farei minhas considerações. Vejamos as sugestões de respostas do Guia de Recursos:

“a verdade nua manda dizer que entre as raças de variado matiz, formadoras da nacionalidade e metidas entre o estrangeiro recente e o aborígene de tabuinha no beijo, uma existe a vegetar de cócoras, incapaz de evolução, impenetrável ao progresso. Feia e sorna, nada a põe de pé”.

► O narrador não acredita que a mistura de raças que formou nossa nacionalidade tenha gerado uma raça forte e heroica. Para ele, o caboclo representa uma raça fraca, constituída por preguiçosos, que existem “a vegetar de cócoras”, simbolizando o que há de mais atrasado no Brasil.

1. a) Nos romances, segundo o narrador, o Jeca é apresentado como um mercador, um lavrador e um filósofo.

b) Uma figura preguiçosa, que vive e vegeta de cócoras, sem que nada desperte o seu interesse e o leve a agir. Valendo da lei do mínimo esforço, o Jeca alimenta-se apenas do que a natureza lhe oferece e é alheio a tudo que se passa à sua volta.

3. Resposta pessoal. Espera-se que o aluno perceba que a imagem do caboclo como um “parasita” (urupê) que extrai da terra o que ela tem a oferecer até esgotá-la pode ser derivada de uma visão preconceituosa, mas reflete, de alguma forma, a denúncia de um Brasil do atraso até então desconhecido. Não se pode negar que Lobato, no perfil que traça o caboclo nesse texto, deixa transparecer os preconceitos de raça e do darwinismo social que marcaram a literatura produzida no século XIX e influenciaram tantos autores. A mesma visão pode ser percebida, por exemplo, na caracterização que Euclides da Cunha faz do sertanejo, baseada no determinismo.

4. Ao combater a imagem idealizada que se criou do caboclo, à semelhança daquela que o caracterizou o indígena romântico, a crítica feita no texto revela o desejo de mostrar a realidade brasileira na figura que a representa: o caboclo que habita as paisagens interioranas no ciclo do café.

Para a apresentação do texto literário tem-se a mesma estratégia usada com os textos não literários. Ou seja, há textos para serem lidos e *boxes* apresentando em hipertexto a contextualização histórica do tema. A diferença é que na seção de Literatura há sempre informações sobre o autor do texto, através de um painel resumido de sua vida e obra.

Empenhado em difundir um discurso de verdade, o LDP se apropria das ideias de Monteiro Lobato e as divulga sem crítica ou ressalvas. Os fatos históricos são apresentados unilateralmente, sem que haja problematização. Pode-se atribuir

a esse procedimento o fato de que a História entra na aula de literatura apenas subsidiariamente. A discussão sobre até que ponto deve-se transpor a linha divisória entre o que é ensino de Língua e o que é ensino de História é comum.

No entanto, há conteúdos programáticos (como é o caso dos textos de Monteiro Lobato) que ultrapassam um e outro campo de estudos. Monteiro Lobato é mais do que um escritor da literatura brasileira. Ele foi, como já dito, o iniciador da indústria de livros no Brasil, inclusive do livro didático; participou das discussões sobre o petróleo; esteve no centro de polêmicas que atravessaram o século. Sua visão acerca do homem do interior, sobre a arte, a participação de negros e índios na construção do povo brasileiro, etc lhe rendeu críticas acerbas, mas também textos, obra literária, como é o caso de “Urupês”, por exemplo.

Desse modo, é quase impossível falar do escritor sem falar de sua participação na sociedade brasileira de então. Sendo assim, ao “deixar na sombra” esses fatos, o LDP não apresenta mudança na prática pedagógica, contrariando mais uma vez a pretendida abordagem discursiva.

Assim, a voz do enunciador do LDP se confunde com a do autor do texto, como se nota nesse trecho:

Nesse livro (“Urupês”), Lobato traça um minucioso perfil do caboclo que vivia no interior de São Paulo, **encostado nas fazendas de café, esgotando os recursos da terra para depois mudar-se e continuar seus hábitos.**

**O aspecto mais importante da obra de Monteiro Lobato é a sua preocupação em denunciar alguns dos problemas que marcavam a vida das pessoas do interior.**[grifo meu]

Como se pode notar, o enunciador do LDP avalia a característica que Monteiro Lobato dá ao homem do campo (o caipira, o caboclo é realmente um preguiçoso). Além disso, esta caracterização passa a ter *status* de verdade, afinal assim a obra de Lobato é reconhecida, por “denunciar os problemas” vividos pelo homem do campo.

Desde o momento em que foi selecionado para figurar no livro didático, o autor e seu texto (sua obra) são endossados. Desse modo, como não cabe depreciação ou crítica, resta ao leitor (professor e aluno) aceitar as considerações fornecidas pelo LDP.

Sendo assim, toda a afinidade com o pensamento de Lobato pode ser vista na concepção das questões de análise. Na primeira questão de análise, o LDP começa a delinear a ideia de Lobato sobre o homem do campo. Este é uma figura desprezível: “incapaz de evolução, impenetrável ao progresso. Feia e sorna, nada a põe de pé”.

A segunda questão serve para reforçar esta ideia. Ou seja, aquela figura que nos romance é considerada como “mercador”, “lavrador” e “filósofo”, tendo, portanto uma serventia (ação e pensamento), é desqualificada.

Ainda na segunda questão, fica ainda mais evidente o ponto de vista do LDP quanto ao “Jeca Tatu”. Ao perguntar como o Jeca é “na realidade”, vê-se que o que era (era?) ficção deixa de sê-lo. O Jeca é então a personificação do homem do campo: Ele é feio, preguiçoso e incapaz de qualquer reação (“vegeta de cócoras”).

A confusão entre ficção e não ficção continua na questão três. O enunciador do LDP parte do princípio de que a caracterização do personagem de ficção (Jeca Tatu) diz respeito ao homem do campo, ao caboclo, tanto que informa que “essa caracterização do caboclo valeu inúmeras críticas a Lobato”. Essa terceira questão busca ser mais aberta, pois pede que o aluno “discuta com seus colegas” se há ou não preconceito contra o homem do meio rural.

A resposta esperada para a questão três está sinalizada tanto no Guia de Recursos, como transcrito anteriormente, como no texto que compõe o *box* “*A desmistificação de uma tradição*”. Desmistificação”, é o ato de trazer à tona uma verdade que foi “escondida”, “velada” com finalidade de enganar. Desse modo, aquilo que a tradição propõe como um povo vigoroso, porque formado de índio e branco<sup>42</sup> é uma farsa. E coube a Lobato revelar a verdade: essa “mestiçagem” não gerou bons frutos, haja vista o caboclo, produto desta união.

---

<sup>42</sup>O LDP não menciona, neste contexto, a colaboração do negro para a formação do povo brasileiro. Aqui a tradição de que se fala é a de enaltecimento do produto humano entre índio e branco, tradição iniciada por José de Alencar.

Fechando a análise sobre o texto lobatiano, o destaque é para a crítica que Lobato faz a respeito da idealização desta “mestiçagem”. Aqui não há espaço para a crítica que Monteiro Lobato recebeu da elite brasileira da época. Críticas tão severas que fizeram o autor mudar de opinião, reformulando assim sua visão dura, cruel e preconceituosa sobre o caboclo. A partir dessa crítica, Monteiro Lobato passa a dar ao caboclo um tratamento apologético, considerando que “o *Jeca Tatu* é a única coisa que presta neste país” (*A Barca de Gleyre*, 1950).

Embora não caiba nessa pesquisa a descrição detalhada das ideias sobre as *formas do silêncio*, é importante observar sua importância para a AD. Orlandi (2011a, p.24) descreve o *silêncio fundador* e a *política do silêncio*:

...distinguimos entre: a) o silêncio fundador, aquele que existe nas palavras, que significa o não dito e que dá espaço de recuo significativo, produzindo as condições para significar; b) a política do silêncio, que se subdivide em: b1) silêncio constitutivo, o que nos indica que para dizer é preciso não dizer (uma palavra apaga necessariamente as “outras” palavras); e b2) o silêncio local, que se refere à censura propriamente (àquilo que é proibido dizer em uma certa conjuntura). [...]

Para a análise do LDP sobre Monteiro Lobato observou-se bastante profícua as considerações sobre o que Orlandi considera como “silêncio local”. Nesse sentido, a autora destaca (*opus cit.*, p.102-104):

Impor o silêncio não é calar o interlocutor, mas impedi-lo de sustentar outro discurso. Em condições dadas, fala-se para não dizer (ou não permitir que se digam) coisas que podem causar rupturas significativas na relação de sentidos.

[...] A censura tal como a definimos é a interdição da inscrição do sujeito em formações discursivas determinadas, isto é, proibem-se certos sentidos porque se impede o sujeito de ocupar certos lugares, certas posições.

A essa altura da análise, pode ser que já tenhamos uma possível resposta para a pergunta “a quem interessa manter irretocável a imagem de Monteiro Lobato?”. Na verdade, como este autor é consagrado como o escritor das criancinhas, um defensor de ideário de justiça, civilidade e nacionalidade, melhor que nada se contraponha a esta visão.

Desse modo, considero que as ideias sobre a censura, no sentido de interdição dos sentidos, contribui grandemente para a reflexão sobre os sentidos que precisam ser recuperados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É chegada a hora de concluir este percurso de descrição de teorias e de análise. Acompanharam-me nesse caminho as ideias de Orlandi (2013), sobre como deve proceder o analista do discurso. Busquei, assim, perceber os efeitos de sentidos que emergem dos discursos, no entanto, sem a ilusão de apreender sua totalidade. Como “analista de discurso”, sei que isso não é tarefa realizável.

Entendo que o sentido não é alguma coisa inerte, que está parado, “alocado”, esperando o intérprete que vai recuperá-lo e transmiti-lo. O sentido, na AD, participa de uma rede intrincada, envolvendo as relações entre: sujeitos, imagem, contexto sócio-histórico e lugar ideológico.

Desse modo, não me coloquei como uma observadora onisciente e onipotente, pois não sei e não posso controlar os sentidos que emergiram/emergirão da minha fala.

Sendo assim, penso que seja importante reafirmar o *lugar* de onde realizei esta pesquisa. Uma vez que somos interpelados pela ideologia, e que todo sujeito fala de um lugar ideológico, gostaria de reafirmar o meu lugar de *militante* pela causa da Educação, com todas as implicações dessa prática. Como pude revelar na Introdução, não tive a intenção de encobrir esse fato. Ao contrário, descrever minha trajetória como professora de língua portuguesa é parte constitutiva desta pesquisa.

Esta pesquisa é resultado, portanto, da minha inscrição social, isto é, é o resultado de minha prática como professora. Professora que, interdita pelas coerções da escola e de seus *aparelhos* pedagógicos, insiste em dizer que a aula é um *jogo de restrição dos sentidos*. E, apesar de saber que os sentidos não são apreensíveis na sua totalidade, penso que “é preciso fazer alguma coisa”.

A redenção da sociedade não se dará através da educação. Logo, não considero que a escola, isoladamente, possa resolver problemas que não estão no seu âmbito de atuação. Todavia, penso que a mais importante contribuição do professor é desnaturalizar os sentidos do que seja a leitura em particular e o conhecimento em geral.

Com essa ideia desenvolvi a pesquisa que ora finalizo. Antes disso, porém, devo responder às questões que nortearam a pesquisa. São elas:

- Qual a relevância de uma abordagem discursiva de leitura?

O principal mérito de uma abordagem discursiva é “problematizar as maneiras de ler”, entendendo a complexidade do fenômeno linguístico e desmistificando a ilusão de transparência, completude e univocidade de sentido.

Numa abordagem discursiva, ler é considerar as *condições de produção*, isto é, a relação entre os constituintes do sentido: *interlocutores*; *imagem* que os interlocutores fazem de si e do outro; *contexto* sócio-histórico-ideológico. Desse modo, analisar discursivamente é, em última instância, colaborar para a criticidade dos indivíduos, buscando desnaturalizar o modo de ler e de estar no mundo.

- Quais as insuficiências da tradicional “Interpretação de Texto”?

A principal crítica à interpretação de texto é o fato de se considerar a língua um código inerte, produto acabado que pode ser transmitido de geração a geração. Nessa perspectiva, o objeto de estudo é um estoque de dados que deve ser inculcado na mente dos sujeitos. O texto, por sua vez, é depositário de informações que estão esperando para serem coletadas pelo intérprete. Limitada, por natureza, essa abordagem não leva em conta os principais agentes da interação, responsáveis pela constituição dos sentidos.

- Quais as implicações impostas por uma abordagem discursiva?

Analisar discursivamente é entender que não há neutralidade na linguagem, que estamos ligados aos “fios ideológicos”. Sendo assim, numa abordagem dessa natureza, deve-se explicitar o funcionamento do discurso, de modo a permitir ao leitor ter uma relação mais crítica com a linguagem.

- O LDP cumpre seu compromisso de fazer uma abordagem discursiva?

Apesar de prenciar uma abordagem discursiva de leitura não é o que se apresenta nesse livro. Na verdade há uma voz confusa e contraditória que, ainda que reconheça a insuficiência da “Interpretação de Textos”, não trata do discurso,

isto é, não desloca sua prática pedagógica. Praticando uma leitura *parafrástica*, entende *língua* como código e *texto* como mensagem.

Compreendendo que pesquisar não é simplesmente dizer coisas que serão atribuídas a mim, como se o dizer “eu” me tornasse responsável pelo meu discurso, concluo dizendo que pesquisar é me comprometer com o meu dizer e com o dizer de outros que já falaram antes, que falam concomitantemente e com os que falarão ainda, aqui e alhures.

Desse modo, entendendo que a realidade ocorre no avanço e no recuo, penso que a tentativa de oferecer uma teoria de leitura mais crítica é meritória. A principal contribuição do livro didático analisado nesta pesquisa é o de proporcionar o interesse de professores sobre uma teoria que busca problematizar o que seja ler/interpretar/analisar textos.

Entendendo, assim, que não há neutralidade na linguagem, de que toda palavra/todo texto está impregnada de sentidos por serem revelados, é que uma abordagem discursiva de leitura se faz necessária e da qual a aula de Português não pode prescindir.

## REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos de estado*. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

BAKHTIM, M. *Problemas da poética em Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.

\_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. São Paulo: WMF; Martins Fontes, 2010.

\_\_\_\_\_. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

BENVENISTE, E. *O homem na linguagem*. Lisboa: Vega, [20--?].

BEZERRA, M. A.; DIONÍSIO, A. P. *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. 1ª. reimpressão.

BRAIT, B. (Org.) *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.

\_\_\_\_\_. *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006.

BRANDÃO, H.N. *Introdução à análise do discurso*. 8. ed. São Paulo: Editora da Unicamp, 2002.

BRITO, L.P.L. *Contra o CONSENSO*. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2012.

CORACINI, M. J. (Org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 2010.

\_\_\_\_\_. *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas: Pontes, 2011.

DUCROT, O. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1977.

\_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. 17. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2002.

\_\_\_\_\_. *A ordem do discurso*. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

\_\_\_\_\_. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

GAVAZZI, S.; RODRIGUES, T. M. *Verbos dicendi na mídia impressa: categorização e papel social*. In: PAULIUKONIS, M. A. L.; GAVAZZI, S. (Org.) *Texto e discurso: mídia, literatura e ensino*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2003.

GRIGOLETO M. *Leitura e funcionamento discursivo do livro didático*. In: CORACINI, M. J. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas: Pontes, 2011.

LOBATO, M. *Ideias de Jeca Tatu*. 13. ed. São Paulo: Brasiliense, 1978.

MAIGUENEAU, D. *Novas tendências em análise do discurso*. 3. ed. Campinas: Pontes, 1997.

\_\_\_\_\_. *Termos-chave da análise do discurso*. Belo Horizonte: Editora da UFMG: 2006, 2. reimpressão.

\_\_\_\_\_. *Gênese dos discursos*. Curitiba: Criar, 2007.

\_\_\_\_\_. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCONDES, C. *Ideologia*. 7 ed. São Paulo: Global, 1991.

MARCUSCHI, L. A. *Compreensão de texto: algumas reflexões*. In: BEZERRA, M. A.; DIONÍSIO, A. P. *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. 1. reimpressão.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2008.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.

MATTOSO, J. C.JR. *Princípios de linguística geral*. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1973.

ORLANDI, E. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. Campinas: Pontes, 2001.

\_\_\_\_\_. (Org.) *A leitura e os leitores*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2003.

\_\_\_\_\_. *Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Campinas: Pontes, 2004.

\_\_\_\_\_. *Discurso e leitura*. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_; RODRIGUES, S. L. (Org.) *Discurso e textualidade*. 2. ed. São Paulo: Pontes, 2010.

\_\_\_\_\_. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 6. ed. Campinas: Editora Unicamp, 2011a.

ORLANDI, E. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas: Pontes, 2011b. 6. ed.

\_\_\_\_\_. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 11. ed. Campinas: Pontes, 2013.

PAULIUKONIS, M. A. L.; GAVAZZI, S. (Org.). *Texto e discurso: mídia, literatura e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

\_\_\_\_\_. *Da língua ao discurso: reflexões para o ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

PERINI, M. A. *Sofrendo a gramática*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2000.

POSSENTI, S. *Estilo, discurso e subjetividade*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1988.

ROCHA, D. O. S.; DEUSDARÁ, Bruno. Análise de conteúdo e análise do discurso: o linguístico e seu entorno. DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, São Paulo, v. 22, n.1, p. 29-52, 2006.

SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*, São Paulo: Cultrix, 2002.

SOUZA, D. M. *Do Monumento ao documento*. In: CORACINI, M. J. (Org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 2010.

\_\_\_\_\_. *Gestos de censura*. In: CORACINI, M. J. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas: Pontes, 2011.

SOUZA, G. T. *Introdução à teoria do enunciado concreto: do círculo Bakhtin / Volochinov / Medvedev*. São Paulo: Humanitas / FFLCH / USP, 2002.