

A LEITURA NUMA PERSPECTIVA DISCURSIVA: SUJEITO IMAGINÁRIO E SILENCIAMENTOS EM UM LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

READING IN THE PERSPECTIVE DISCURSIVE: IMAGINARY AND SUBJECT IN A TEXTBOOK OF PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING

Flágila Marinho da Silva Lima⁹
Palmira Heine¹⁰

Resumo

O objetivo deste trabalho é analisar, à luz da Análise de Discurso pecheuxtiana, como a leitura é tratada no livro didático de Língua Portuguesa. Para tal objetivo, foi selecionado, como *corpus*, o livro de Língua Portuguesa – 6º ano, da coleção Diálogo. É sabido que o livro didático é, por muitas vezes, o único recurso pedagógico do professor, sendo, portanto, fundamental que este possa ser objeto de variados estudos, tendo em vista sua larga utilização em sala de aula. Como resultado preliminar da pesquisa em curso, é possível afirmar que as seções observadas ainda consideram o texto como tendo um único sentido que deve ser captado pelo aluno, sem instigar uma problematização da leitura, expondo o olhar leitor, apenas, para “partes do texto”, e não para a opacidade da língua e nem mesmo para a relação desta com a história e o ideológico, que permeiam o processo de leitura na construção dos sentidos.

Palavras-chave: Leitura. Sentidos. Compreensão. Texto. Discurso.

Abstract

The aim of this paper is to analyze how the reading is designed in a Portuguese textbook. In order to reach this purpose, we selected a book called *Português Linguagens*, used in the sixth grade of Elementary School. As a preliminary result, we can say that this book still considers the text as having a previous sense, thus, exposing the reader’s attention only to “parts of the text” and not to the opacity of the language and even to the relationship of this with the history and the ideology that permeate the reading process in constructing meanings.

Keywords: Discourse, Text, Sense.

INTRODUÇÃO

A leitura é atividade essencial de inserção social de sujeitos na sociedade pós-moderna, exercendo, por isso, papel de grande relevância social. Neste artigo, pretende-se discutir a leitura, observando o modo como ela é tratada no livro didático de Língua Portuguesa da Coleção Diálogo, à luz da análise de discurso pecheuxtiana. Sabe-se que, na perspectiva discursiva, a língua não é transparente, pelo contrário, é opaca, e

⁹ Mestranda em Estudos Linguísticos da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS.

¹⁰ Doutora em Linguística.

essa opacidade revela que não há sentidos prontos e acabados; ao contrário, a língua é sempre afetada pelos deslizamentos de sentidos, pela metáfora. A leitura, compreendida desse modo, não é a extração de um sentido pronto e acabado, nem a reprodução do pensamento de um autor, mas é o trabalho simbólico de atribuição de sentidos que podem ser muitos, a depender da posição que o sujeito ocupa discursivamente.

Orlandi define leitura como:

[...] trabalho simbólico no espaço aberto da significação que aparece quando há textualização do discurso. Há pois muitas versões de leitura possíveis. São vários os efeitos-leitor produzidos a partir de um texto. São diferentes possibilidades de leitura que não se alternam, mas coexistem assim como coexistem diferentes possibilidades de formulação em um mesmo sítio de significação. (ORLANDI, 2001, p.71).

Portanto, é levando em consideração o processo de leitura na perspectiva discursiva que a referida pesquisa procura trabalhar com o livro didático, uma vez que este é, muitas vezes, a única ferramenta que o professor dispõe para o trabalho de ensino e aprendizagem, além de assumir uma postura de portador de “verdades” que devem ser seguidas por professores e alunos (CORACINI, 1999). É importante ressaltar também que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa têm colocado o texto como objeto central de ensino da língua e dado extrema importância ao processo de leitura. Dessa forma, os PCNS salientam a importância da escola como mola propulsora da leitura, evidenciando sua importância no ambiente escolar.

Assim sendo, o objetivo central desse trabalho é compreender como os livros didáticos trabalham a leitura, e como os mesmos, através dos seus gestos de interpretação apreendidos a partir das atividades de trabalho com o texto, constituem o sujeito leitor imaginário e os silenciamentos, que constituem o trabalho com a leitura, a partir das atividades de interpretação de texto propostas pelo livro didático já citado.

A LEITURA NUMA PERSPECTIVA DISCURSIVA

Na perspectiva discursiva, a leitura está sempre em construção, não sendo um simples ato de captação de ideias prontas, mas sim um processo complexo de atribuição de sentidos ao texto. É preciso, portanto, que se considere no processo de leitura, a interação¹¹ entre

¹¹ É importante ressaltar que a palavra interação não está sendo usada com o mesmo sentido que é utilizada na Pragmática, por exemplo, que defende a existência de um sujeito individual. O termo interação está sendo usado, nesta pesquisa, como o processo que leva a relação entre dois sujeitos, desde sempre sujeitados às ideologias e cujos discursos se constroem a partir de formações discursivas diversas.

os enunciadores para que a mesma seja, de fato, concretizada. Segundo Orlandi:

A leitura é o momento crítico da constituição do texto, é o momento privilegiado da interação, aquele em que os interlocutores se identificam como interlocutores e, ao se constituírem como tais, desencadeiam o processo de significação do texto. (ORLANDI, 1996, p. 186).

Sendo assim, levar em consideração os processos de significação é de suma importância para a Análise de Discurso de Linha Francesa (doravante ADLF), uma vez que os sentidos não estão prontos, acabados e cristalizados no texto, mas são construídos nos gestos de interpretação dos sujeitos. É preciso destacar ainda que a leitura na AD francesa não se detém apenas ao trabalho com a semântica interna do texto, como descrevem algumas teorias formais, e até como foi concebido nas primeiras fases da Linguística de Texto. Todavia, representa algo mais profundo e significativo, ao levar em conta a relação com a história e com a ideologia, pois, de acordo com Orlandi (2001, p. 27), “[p]ara significar, insistimos, a língua se inscreve na história”. Deste modo, o texto será marcado pelas formações discursivas e ideológicas que interpelam o sujeito no decorrer da leitura. Como se pode observar nas palavras de Pêcheux:

[...] as palavras, expressões, proposições etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às posições ideológicas [...]. (PÊCHEUX, 1997, p. 160).

Isso implica dizer que, para Pêcheux (1997), o sentido não se constitui isoladamente ou em significados desvinculados das palavras, expressões ou proposições, mas sim, a partir das posições ocupadas pelos sujeitos em interlocução, e estas são determinadas pelas condições ideológicas e históricas que envolvem o sujeito discursivo. Logo, no processo de produção da leitura, a historicidade e a ideologia são constitutivas do dizer (escrever).

O texto, segundo Orlandi (2012), é uma unidade empírica que o sujeito leitor tem diante de si, feita de som, letra, imagem, construído (imaginariamente) de início, meio e fim. Contudo, o texto materializa discursos e esses discursos, por sua vez, serão sempre intrinsecamente constituídos pelo interdiscurso (conjunto dos já ditos), que torna possível todo dizer. Sendo o texto compreendido como discurso, precisa ser

estudado à luz da sua discursividade, fazendo-se compreender que os sentidos não estão a priori, mas são construídos pela interação entre os enunciadores por meio dos gestos de interpretação e associados diretamente às condições de produção desse discurso. Como assevera Pêcheux (1997):

Nosso propósito não é, com efeito, o de discutir uma *sociologia* das condições de produção do discurso, mas definir os elementos teóricos que permitem pensar os processos discursivos em sua generalidade: *enunciaremos a título de proposição geral que os fenômenos linguísticos de dimensão superior à frase podem efetivamente ser concebidos como um funcionamento*, mas com a condição de acrescentar imediatamente que este *funcionamento não é integralmente linguístico, no sentido atual desse termo* e que não podemos defini-lo senão em referência ao mecanismo de *colocação* dos protagonistas e do objeto de discurso, mecanismo que chamamos de “condição de produção” do discurso. (PÊCHEUX, 1997, p. 78).

Assim, Pêcheux (1997) chama atenção para o fato de pensar que o processo discursivo vai além de descrever ou entender os fenômenos estritamente linguísticos e, neste caso, o autor está fazendo referências às esferas morfológicas, fonológicas e sintáticas. Tais fenômenos servem, sim, para compreender o funcionamento da língua, mas, para ser vista à luz da discursividade, deve se acrescentar de imediato os demais elementos que darão, efetivamente, conta desse funcionamento da língua e que fazem parte do que ele vai chamar de condição de produção do discurso.

Por condições de produção na ADLF, segundo Orlandi (2007), entende-se a relação entre os sujeitos e a situação, ou seja, os elementos sociais, históricos e ideológicos que interpelam esses sujeitos em uma dada construção discursiva e que são possíveis de serem identificados por meio das construções linguísticas.

Deste modo, abordar o texto na perspectiva discursiva é entender que qualquer acontecimento enunciativo será sempre permeado pela tensão e pelo conflito, afinal as relações de sentido são caracterizadas pela falha e pelo equívoco, não previstos em regras. Como bem cita Pêcheux:

[...] todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro (a não ser que a proibição da interpretação própria ao logicamente estável se exerça sobre ele explicitamente). Todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação. É nesse espaço que pretende trabalhar a análise de discurso. (PÊCHEUX, 1997, p. 53).

É nesse sentido que Pechêux (1997) vai dizer que a língua é relativamente autônoma, ou seja, o próprio sistema linguístico é marcado por fatores ideológicos e históricos, o que dá margem para sentidos outros, tendo em vista que a língua não funciona isoladamente, e sim em decorrência desses fatores que lhes são constitutivos. Afinal, o sujeito não tem total domínio dos efeitos de sentidos dos seus enunciados. E, por isso, todo dizer pode tornar-se outro, resgatados a partir da falha, do equívoco, e da tensão que permeiam o processo de produção de sentidos.

No processo de atribuição de sentidos ao texto, Orlandi (1988) faz uma reflexão sobre a relação que o sujeito faz no processo de significação do mesmo e aponta três dimensões, quais sejam: o inteligível, o interpretável e o compreensível. O inteligível é processo de decodificação. Nesse caso, a leitura se restringe a apreender o sentido dicionarizado, convencionalizado. O sujeito leitor precisa apenas decodificar os signos e repetir sentidos prontos. O interpretável constitui em atribuir um sentido ao texto levando em conta o cotexto, ou seja, a semântica interna do texto. E, por fim, o nível da compreensão que resulta em atribuição de sentidos, levando em conta seus mecanismos de produção (sujeito, ideologia, a memória e as situações). Assim sendo, compreender é ir além da interpretação, pois, além de apreender o sentido regido pela semântica interna do texto, é preciso perceber que este poderia ser outro. Como bem cita

Orlandi (1988, p. 74), “O sujeito que produz uma leitura a partir de sua posição, interpreta. O sujeito que se relaciona criticamente com sua posição, que problematiza, explicitando as condições de produção da sua leitura, compreende”.

Na AD, a língua não é transparente, o que dá margem para formas de significação (efeito-leitor) a partir da condição básica da linguagem, que é a incompletude. Assim, nem os sujeitos, nem os sentidos estão fixados e completos, mas abertos ao processo de significação. Isso não implica dizer que, pelo fato de ser aberto, não seja regido, controlado. Pelo contrário, é justamente pela sua abertura que o processo de significação sofre suas determinações. É nesse contexto que se trabalha a paráfrase (o repetível) e a polissemia (o diferente), como afirma Orlandi (2012 p. 53):

“Ao dizer, o sujeito significa em condições determinadas, impelido, de um lado, pela língua e, de outro, pelo mundo, pela sua experiência, por fatos que reclamam sentidos, e também por sua formação discursiva [...]”.

Sendo assim, a AD vem (re)significar as noções sobre leitura, leitor e sentidos. Oferece suportes teóricos/metodológicos com o intuito de gerar condições de trabalho com a leitura de forma mais significativa, procurando trazer à tona os processos

de significação.

GESTOS DE INTERPRETAÇÃO E O SUJEITO IMAGINÁRIO NA ANÁLISE DE DISCURSO PECHEUXTIANA.

Sabe-se que a Análise de Discurso de Linha Francesa tem como objeto de estudo o discurso. Contudo, é importante explicar que discurso, na ADLF, será entendido como historicamente produzido e ideologicamente marcado. Isso implica que todo discurso é, por natureza, ideológico e reflete a/as posições sociais dos sujeitos que enunciam.

Assim sendo, o discurso tem como materialidade a língua que, por sua vez, pode se materializar, dentre outras formas, através de variados textos. Logo, estudar o texto a partir de uma visão discursiva é compreender o funcionamento da linguagem por meio da sua relação com o social, com o histórico e o ideológico, como cita Orlandi (2012, p. 32): “O dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua”.

O texto, enquanto unidade de análise, é uma unidade empírica estruturada (imaginariamente) de início meio e fim, mas quando lançado para a dimensão do discurso, o texto é aberto a significações, o que possibilita, de acordo com Orlandi (2012), uma multiplicidade de leituras.

Deste modo, para trabalhar o texto no viés do discursivo, o analista precisa debruçar-se sobre este para compreender o funcionamento da linguagem por meio dos seus gestos de interpretação. Como assevera Orlandi (2012, p. 171): “No próprio texto, em sua constituição, há gestos de interpretação que mostram a ou as posições do sujeito que o produziu. Compreender significa, então, explicitar os gestos de interpretação constituídos pelo sujeito, gestos estes inscritos no texto”. Isso implica dizer que não é só quem lê que gera gestos de interpretação, o sujeito que produz o texto também constrói seus gestos. Estes, por sua vez, são marcados no seu dizer/escrever.

Contudo, cabe ressaltar que não haverá uma “chave” de interpretação que possa “abrir” a porta para um sentido que vai estar ali, nesse caso, atrás do texto. O que se tem é um método, é o dispositivo teórico que auxilia o analista para a compreensão dos sentidos. Assim, há gestos que constituem o texto e que o analista, com seu dispositivo, precisa ser capaz de compreender (Orlandi, 2012). Nesse sentido, interpretar não é encontrar um determinado sentido, mas, entender o processo de

construção de sentidos.

Por conseguinte, ao entrar em contato com o texto, os sujeitos produzem gestos de interpretação para constituição dos sentidos, lançam seu olhar leitor para determinadas partes do texto, que logicamente será direcionado pela ideologia que os interpela. Todavia, vale ressaltar que gestos na ADLF são atos ao nível simbólico, diferente de outras correntes (a saber, a pragmática) que o veem como atos no sentido de um fazer/ação. Logo, enquanto gestos, eles significam. Afinal, não existe linguagem sem interpretação, isto é, sem gestos de interpretação.

Consequentemente, na construção do texto, por meio da sua textualidade, haverá formulações que direcionam o olhar leitor, bem como evidenciam a posição-sujeito de quem o escreveu. Por conseguinte, é isso que ocorre quando o livro didático faz perguntas que já direcionam para determinada interpretação, e com isso fecham o sentido do texto. Assim, as atividades de leitura são concebidas apenas como atividades de extração de sentidos prévios. São essas formulações, esses direcionamentos e, sobretudo, os silenciamentos que geram os gestos de interpretação, que podem ser percebidos ao trabalhar a discursividade do texto.

Outro ponto de extrema importância para compreensão dos gestos de interpretação é o que vai se chamar de sujeito imaginário, também conhecido como leitor virtual, que nada mais é do que a antecipação que o sujeito autor¹² faz do sujeito leitor. É a projeção que este faz do possível leitor, para o qual o texto será direcionado. No caso das atividades do livro, o sujeito imaginário se constitui a partir da imagem que o sujeito autor das atividades cria do possível sujeito leitor. Assim, é possível perguntar: quem é o sujeito leitor para aquele que produz a atividade? Como ele é concebido? A ele é imputada a possibilidade de compreender o texto ou de só reproduzir sentidos? Deste modo, no trabalho com a leitura, as atividades de interpretação procuram construir uma determinada interpretação. Isso implica afirmar, necessariamente, que se pensou antes em um determinado sujeito para essas atividades – o sujeito imaginário, que corresponderá às formações imaginárias¹³ que conhecemos na ADLF, isto é, a

¹² Cabe também pensar no que, em análise de discurso, vai-se entender por autor, isto é, autoria. Assim, na AD, o autor é uma função do sujeito, visto que nesse momento o sujeito está mais submetido a regras institucionais, e toma a linguagem como sua produção. Ainda segundo Orlandi (2012) a função-autor é efetivada quando este sujeito se coloca como dono e origem da sua produção. Logo, a relação do sujeito com linguagem é definida pela ilusão ideológica de ser origem e fonte do seu dizer, quando, na verdade, ele retoma sentidos pré-existentes e inscritos em formações discursivas.

¹³ Sobre formações imaginárias na ADLF assevera Pêcheux: “[...] o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao *outro*, a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro. Se assim ocorre, existem no mecanismo de qualquer formação

imagem que o sujeito autor faz do aluno (lugar social) para a leitura do seu texto. Logo, há um leitor imaginário inscrito no texto, que é constituído no próprio ato da escrita (Orlandi, 2012).

Dessa forma, quando o autor cria determinadas perguntas, ele parte do princípio de que esse sujeito leitor, até então imaginado por ele, irá interpretar de um determinado modo, constituindo assim, gestos de interpretação que deverão ser captados pelo sujeito imaginário. Em decorrência, as atividades acabam limitando as possibilidades de leitura, ao buscar que esse sujeito se restrinja aos gestos de interpretação criados pelo autor, fazendo com que os sentidos que possam ser estabelecidos pelo sujeito imaginário sejam os mesmos que foram criados pelo sujeito autor, e com isso limita o sujeito imaginário de criar gestos outros. Como bem cita Orlandi (2012 p.63), “[e]ssa materialidade textual já traz, em si, um efeito-leitor, produzido, entre outros, pelos gestos de interpretação de quem o produziu, pela resistência material da textualidade (formulação) e pela memória do sujeito que lê. A textualidade é feita desses gestos”.

É importante salientar que o referido trabalho se atentará ao sujeito imaginário, este que é projetado pelo autor e se constitui pelos gestos de interpretação das atividades propostas pelos livros didáticos. Deste modo, parte-se do princípio de que, ao se observar as seções que propõem esse trabalho com a leitura nos LDs, pode-se por meio da sua textualidade perceber determinados gestos que “inclinam” o olhar leitor, conduzindo-o a uma determinada interpretação e assim, acaba por fechar as possibilidades dos deslizamentos de sentidos dentro de um sítio de significação.

CONSIDERAÇÕES SOBRE OS LIVROS DIDÁTICOS

O livro didático (doravante LD) é uma ferramenta importante no processo de ensino e aprendizagem, que se configura como sendo um suporte para o conhecimento, bem como de métodos para o ensino. Apesar dos avanços tecnológicos ofertados pela sociedade moderna, o livro didático ainda continua sendo o recurso mais usado entre professores e alunos. Esse status lhe confere uma demasiada importância, tendo em vista que o LD é, de certa forma, a base para organização do trabalho docente e também para aprendizagem dos alunos, sendo, portanto, fundamental traçar algumas

social regras de projeção, que estabelecem as relações entre as *situações* (objetivamente definíveis) e as *posições* (representações dessas situações)”. (PÊCHEUX, 1997, p.82).

considerações acerca do mesmo, principalmente no que concerne a sua história, ao seu uso e ao seu valor dentro do espaço escolar.

De acordo com Freitag (1997), a história do livro didático no Brasil está diretamente ligada a uma sequência de decretos, leis e medidas governamentais. Cabe ressaltar que cada etapa da história do LD está envolvida no seu contexto social, em especial o político. No referido trabalho, ressaltamos alguns pontos considerados mais pertinentes para a história do livro didático.

É em 1937, período do Estado Novo, que, procurando dar mais legitimação ao livro didático, cria-se o INL (Instituto Nacional do Livro). Mas, somente com o decreto 1.006 de 30/12/1938 é que o livro didático toma um caráter mais organizacional e sistemático, inclusive com a criação do CNLD – Comissão Nacional do Livro Didático. A CNLD tinha como função “[...] examinar e julgar os livros didáticos, indicar livros de valor para tradução e sugerir abertura de concurso para produção de determinadas espécies de livros didáticos ainda não existentes no país”. (FREITAG, 1997 p. 13). Contudo, o que se percebia de tal comissão, ainda de acordo com autora, era uma função muito mais de controle político-ideológico, que propriamente uma função didática. E, apesar de intensas críticas nas quais se questionava a legitimidade de tal comissão, ela seguia cada vez mais forte.

No período Vargas, são assinados vários acordos, dentre eles um acordo entre o MEC e USAID (Ministério da Educação e Sindicato Nacional de Editores de Livros e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional) que visava à disponibilidade gratuita de milhares de livros para os estudantes brasileiros. Esses livros, porém, eram válidos por apenas um ano; tinha-se o chamado livro descartável (e eram desconsiderados). Todavia, mais uma vez, várias críticas e até denúncias de um suposto “controle americano do mercado livreiro”, controle não apenas pedagógico, mas também ideológico, foram deferidas pelos críticos da educação brasileira, tendo em vista que ao USAID caberia toda a organização dos livros, desde os detalhes técnicos até os mais importantes, como a elaboração e distribuição do material, ficando o MEC apenas responsável pela execução.

Com o fim desses acordos, criou-se em 1983, pela lei 7.091, a Fundação de Assistência ao Estudante – FAE, mais um órgão subordinado ao MEC que tinha como função apoiar as secretarias de 1º e 2º grau e desenvolver programas de subsídio aos

estudantes. Para tanto, foram criados vários programas¹⁴ de assistências pelo governo. Em suma, sua função era basicamente comprar e distribuir os livros didáticos, enquanto que a avaliação da qualidade desses livros não era efetivamente realizada. Mais uma vez os críticos alertavam fervorosamente para os problemas decorrentes dessa centralização da política assistencialista do governo (FREITAG, 1997).

Posteriormente é criado, em 1985, o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) com a função de avaliar o livro didático, dando-lhe um caráter mais qualitativo. Houve também a descentralização do PNLD e as esferas estaduais tiveram mais autonomia na escolha do livro didático, o que já acontecia com alguns estados considerados mais progressistas. Mas essa decisão tomou um caráter federal e passou a generalizar a participação dos estados, e mais precisamente dos professores nas escolhas do livro didático. Desde então, o PNLD vem se aperfeiçoando para atingir seu maior objetivo – a qualidade do livro didático. Para tanto, de acordo com Rangel (2003), institui-se, em 1993, uma comissão de especialistas encarregados de definir critérios de avaliação do LD e, a partir de 1996, o MEC passou a subordinar a compra dos LDs inscritos no PNLD a uma aprovação prévia dos avaliadores oficiais.

Depois desse breve histórico, nota-se que a história do livro didático no Brasil está absolutamente ligada a questões sociopolíticas do país, o que não poderia ser diferente, já que é obrigação do Estado proporcionar uma educação pública e de qualidade.

Por fim, duas ressalvas são importantes quando se pensa ou estuda sobre os LDs. A primeira é a importância de o livro didático ser, constantemente, objeto de estudos acadêmicos, pois tais pesquisas podem contribuir para elaboração/reformulação de livros cada vez mais próximos das exigências sociais. Outro ponto igualmente importante é o fato de o LD assumir um controle sobre a prática do professor. Isso implica perceber uma “alienação” no uso do livro didático. Como bem cita Freitag, Costa e Motta (1997 p. 124), “[o] livro didático não é visto como um instrumento de trabalho auxiliar na sala de aula, mas sim como uma autoridade, a última instância, o critério absoluto de verdade, o padrão de excelência a ser adotado na aula”. Sabe-se que este é um suporte de conhecimentos e de orientações didáticas. Nesse sentido, ele é um recurso para o professor e não seu substituto. Assim, é mister que o educador não perca sua autonomia na sala de aula e possa sentir-se livre para usar outros recursos

¹⁴ A saber o PNAE (Programa Nacional de Alimentação Escolar), o PLIDEF (Programa do Livro Didático – Ensino Fundamental) dentre outros.

pedagógicos que corroboram com o processo de ensino-aprendizagem.

Não se pode perder de vista também que o LD é uma ferramenta política-ideológica e, portanto, materializa um discurso que estará sempre atrelado a ideologias diversas. Haverá nestes discursos “ditos” verdadeiros, tendências para inclinação de olhares e pensares de discursos predominantes, de tal forma, que alunos e professores toma-os como verdadeiros. Sendo assim, tê-lo como referência é a maneira mais sensata de se trabalhar pedagogicamente e não como verdade absoluta e inquestionável a ser seguida.

AS ATIVIDADES DE LEITURA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DA COLEÇÃO DIÁLOGO: UMA REFLEXÃO.

Este trabalho é derivado da pesquisa de mestrado, ainda em curso, que procura analisar como a leitura é tratada no livro didático de Língua Portuguesa da Coleção Diálogo da editora FTD, mais precisamente com os livros de 6º e 9º ano, bem como perceber como o sujeito imaginário é constituído discursivamente a partir das atividades de leitura do referido livro. Portanto, este estudo é um recorte do *corpus* desta pesquisa, na qual são analisadas as seções “Dialogando com o texto” presentes em todos os módulos do LD. A orientação teórica é a Análise de Discurso de Linha Francesa, que tem como seu principal representante o filósofo Michel Pêcheux.

O que é possível perceber a partir do material analisado é que a leitura ainda é trabalhada de maneira superficial e não opta por uma problematização em seus questionamentos; o texto é visto como um produto pronto e os sentidos aparecem como cristalizados no texto, o que confere a esse sujeito imaginário apenas a função de depreender informações contidas na semântica interna do mesmo, ficando apenas, segundo Orlandi (2012), no nível da decodificação e da interpretação. Outro ponto relevante é o silenciamento do LD em relação aos discursos presentes em sua materialidade – o texto. Isso decorre pela falta de uma abordagem discursiva da leitura no LD, o que faz com que os aspectos históricos e sociais sejam silenciados e fiquem à margem desse processo. Na prática escolar, é comum uma constante busca pelo sentido tido como verdadeiro e absoluto. Isso é evidenciado pelas atividades de interpretação de textos que propõem a existência da univocidade, com o almejo de respostas idênticas. Tal prática demonstra um apagamento da subjetividade do sujeito, isto é, não considera o modo como este sujeito se insere na atividade discursiva para geração dos seus

sentidos. Estes, por sua vez, inscritos nas redes de filiações, na sua relação com o social, o histórico, sua filiação nas formações discursivas, bem como nas ideológicas.

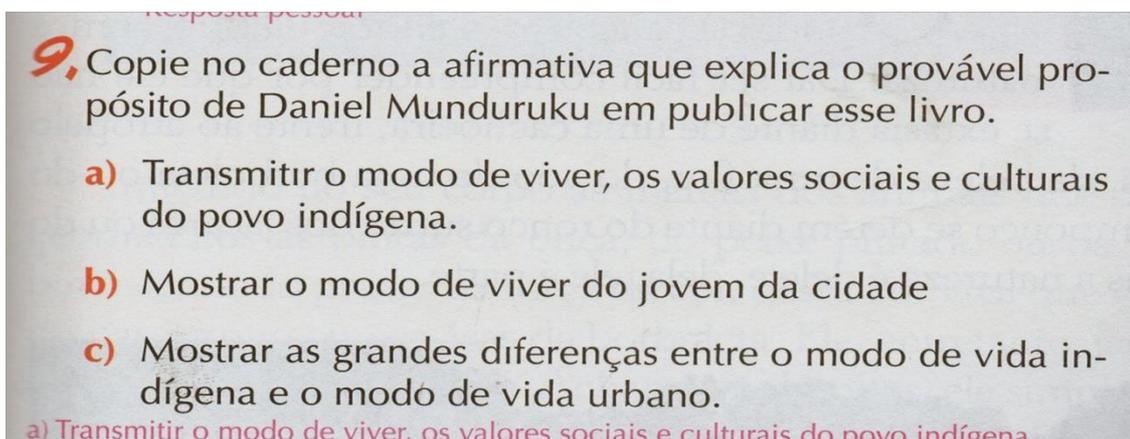
Há, nessa prática, uma busca pelo que Pêcheux (1990) denominou de espaços logicamente estabilizados, na tentativa de extração de um real, sem pontos de deriva. Entretanto, Pêcheux (1990) afirma que, mesmo nesses espaços, existem pontos de deriva, pontos do impossível, há possibilidades de sentidos outros. De acordo com o autor, ao se trabalhar com disciplinas tidas de interpretação, é importante “que o não-logicamente-estável não seja considerado *a priori* como defeito, um simples furo no real”. (PECHEUX, 1990 p. 43). Em outras palavras, Pêcheux (1990) critica a tentativa de controlar os sentidos, e afirma que estes, ainda que interditados, podem sofrer derivas e, se não ocorrer nas circunstâncias dadas, ressurgirão em outras.

Por sua vez, é o que ocorre, em sua maioria, nas atividades de interpretação de textos por parte do LD – a interdição, a tentativa do controle, o caminho de constituição dos sentidos é um caminho traçado com muitos limites, delineamentos, direcionamento. É, portanto, a busca pelo logicamente estabilizado. As atividades trazem a noção do sentido pronto e fixado ao texto, é o sentido pretendido, intencionado, institucionalizado e, portanto, o único possível. Trazem a noção de língua como transparente, adotando uma postura de trabalhar a linguagem como um mero instrumento de comunicação, incidindo sobre o famoso esquema elementar de Jakobson (1974), em que uma mensagem é enviada a um receptor que deve decodificá-la exatamente como foi formulada. É a língua como veículo, totalmente indiferente aos sujeitos e à situação. Nesta direção, a noção de interpretação acaba por ser a de desvelar o sentido que está atrás do texto, escondido por entre as linhas. Interpretar, assim, é encontrar o sentido e esse encontrar, desvelar, localizar, apreender é o que demonstra a capacidade intelectual do sujeito leitor. De um modo geral, há um trabalho de exploração do texto a partir da paráfrase, enquanto que a polissemia é vista como algo negativo e, sendo, portanto, evitada.

A AD adota uma reflexão sobre o funcionamento da linguagem totalmente contrária as posturas citadas anteriormente. Não existirão sentidos *a priori*, todos os sentidos serão possíveis até que se entre em contato com a discursividade e, em condições dadas, sofram o processo de determinação histórica, fazendo com que determinados sentidos sejam gerados e não outros. Os sentidos são, pois, motivados a partir das posições que os sujeitos ocupam no discurso e, conseqüentemente, suas filiações nas formações discursivas.

A partir das reflexões, analisamos algumas questões dentro da categoria sentido, apreendendo o modo como estas trabalham com o processo de significação. Para tanto, exemplificaremos, para este artigo, as questões que podem ser classificadas nos níveis de leitura interpretável e compreensível, partindo da classificação de Orlandi (2012), que classifica: o interpretável como processo de atribuição de sentido, levando em conta apenas a semântica interna do texto (coesão); o compreensível é o processo de atribuição de sentido que permite extrapolar a semântica interna do texto e relacioná-lo ao contexto de enunciação ao que se inscreve; percebendo o processo de significação, relacionando-os a sua exterioridade.

O exemplo a seguir mostra o trabalho com a significação por meio das questões interpretáveis. Notemos, pois, como advém esse processo.



Fonte: Livro didático de Língua Portuguesa, Coleção Diálogo 6º ano p. 102

Nesta questão, a tentativa de controle, o fechamento do sentido ainda é visível, pois o sujeito leitor é levado a direcionar o olhar para o texto através das alternativas disponibilizadas pela questão. A opção em usar a forma verbal do modo imperativo “copie” sugere uma ordem que o sujeito leitor deverá fazer após a leitura e o encontro da opção “correta”, o que implica pensar que, ao fazer o exercício da cópia, fixará mais o sentido institucionalizado, legitimado; um exercício de memorização.

Utilizando o recurso da própria paráfrase, o comando é o mesmo “provável propósito” que incide sobre a intenção do sujeito autor, como se a mesma fosse facilmente apreendida. Diante disso, há uma tentativa de homogeneização de sentidos e sujeitos.

Um típico exemplo do que Pacífico (2012) considera fôrma-leitor. Assim garante a autora:

[...] mesmo quando o sujeito está disposto a ler e interpretar, o sentido já está determinado antes e, como consequência, ele (o sujeito) precisa apenas descobrir o que o texto “quer dizer”, qual é a “intenção” do autor do texto, qual é a única interpretação, como se fosse possível penetrar no pensamento do outro para desvendar as intenções significativas que subjazem ao texto. (PACÍFICO, 2012, p. 14).

Uma tentativa inútil de controle dos sentidos, visto que estes não se controlam, mas são sempre passíveis de se tornarem outros. Em contrapartida, se esse outro sentido eclodir foi “falha de comunicação”, precisa ser revisado, eliminado e o sentido, ainda que seja um sentido possível, não será considerado, pois este, não atende ao que vem já pronto no manual do professor, nem ao suposto sentido pretendido pelo sujeito autor. É ele (LD) que legitima o sentido, que institucionaliza. A leitura deve ser, portanto, única e invariável para todos.

OS SILÊNCIOS E SUA IMPORTÂNCIA PARA ATRIBUIÇÃO DOS SENTIDOS

Na sociedade, de uma forma geral, o silêncio é entendido como “passividade” ou como algo “negativo”; para AD, a linguagem tem como característica predominante a incompletude. E essa “falta”, esse não-dito é de igual modo significativa. Afinal, essa incompletude da linguagem se caracteriza como sendo o lugar do possível, dos deslizes, da deriva, dos sentidos outros, trabalho da metáfora. Lugar da historicidade, da ideologia que permeia os processos de produção dos sentidos.

Destarte, o silêncio é constitutivo do dizer, afinal o sujeito ao enunciar gera determinadas palavras e determinados sentidos condizentes com sua posição-sujeito, com sua formação discursiva e, portanto, silenciam outras palavras, outros sentidos que de igual modo contribuem para que seu dizer signifique. Para Orlandi (2007 p. 12), “[o] silêncio como horizonte, como iminência do sentido, [...], aponta-nos que o fora da linguagem não é nada mais ainda sentido”. Por conseguinte, não é o não mostrado, o implícito apenas, mas o vazio, a ausência que emerge para significar em determinada situação comunicativa.

Portanto, o texto em questão põe em circulação determinados sentidos e silenciam outros. No caso dos dois exemplos a seguir nota-se uma pequena abertura

para o simbólico, uma vez que demandam uma interpretação, e não apenas a decodificação, pois solicitam que o leitor imaginário deduza ou relacione outros costumes conhecidos com os relatados no texto. Contudo, ainda não há uma problematização da leitura. Exemplo: 2

4. Segundo o relato de Helena, tia Madge não agiu conforme ela esperava. Considerando a época em que os fatos aconteceram, por que tia Madge agiu assim?
 Porque ela considerava Helena ainda uma criança, devendo, portanto, vestir-se e pentear-se como tal.

5. Como você sabe, a moda e os costumes variam de uma época para outra, e, nesse texto, a autora revela alguns aspectos da moda e dos costumes presentes na época em que viveu sua infância.

a) Quais aspectos relacionados à moda da época podem ser deduzidos a partir das expressões “cabelo de doida do hospício” e “vestir de viúva”?
 Pode-se deduzir que a moda era usar cabelos com cachos, presos em penteados, assim como o uso de roupas com cores claras, pois as viúvas usavam cores escuras e sóbrias.

b) Que outros costumes você reconhece como pouco comuns na atualidade?

segredos.

(Fonte: Livro didático de Língua Portuguesa, Coleção Diálogo, 6ºano)

Exemplo: 3

7. Releia o penúltimo parágrafo do texto. Nele, Helena registra o diálogo que teve com sua avó, expressando todo seu desapontamento com a situação.

a) É possível afirmar, com base nesse trecho, que existe uma grande afinidade entre Helena e sua avó? Por quê?

7a) Sim. Porque logo no início do parágrafo Helena diz que só desabafa com sua avó, revelando coisas íntimas, como ser “a mais horrorosa”, “a mais magrela” e “a mais burra”, e pode expressar suas ideias e insatisfações, pois tem certeza de que a avó compreenderá o que ela sente. **Você já sentiu vontade de desabafar algum**

(Fonte: Livro didático de Língua Portuguesa, Coleção Diálogo, 6ºano)

Nota-se que o livro não prioriza o debate sobre a forma como a moda direciona condutas, sobre a maneira como a moda pode padronizar as pessoas que devem seguir uma mesma tendência para se subjetivarem. No segundo exemplo, há o silenciamento das relações ideológicas que envolvem o “ser velho”, o “ser avó” em nossa sociedade. Tais aspectos poderiam ter sido tratados pelo livro, mas foram silenciados, pois solicitam que o leitor imaginário deduza ou relacione outros costumes conhecidos com os relatados no texto. Logo, ao silenciar tais aspectos, o sujeito autor limita o sujeito imaginário de relacionar-se criticamente com a leitura, o que evidencia a constituição de um sujeito imaginário passivo, controlado, podado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o desenvolvimento do presente trabalho, sob orientação teórica da Análise de Discurso de Linha Francesa, foi possível perceber que o LD ainda limita o manejo com a leitura, explorando informações superficiais do texto, não expondo o olhar leitor para a opacidade da língua e continuando a preservar a “ilusão” da transparência dos sentidos. As atividades constituem um sujeito imaginário que transita

entre o nível da decodificação e da interpretação, sem avançar para a compreensão. Não instiga este sujeito imaginário a se relacionar com o texto criticamente, expondo seu olhar não apenas para os aspectos linguísticos do mesmo, mas, sobretudo fazê-lo compreender que a linguagem é muito mais do que um simples sistema de regras formais; ela é constitutivamente marcada pela ideologia e pela história.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais. Brasília.** MEC, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 10 de novembro de 2012.

CORACINI, Maria José. (Org.) **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático.** São Paulo: Pontes, 1999.

FREITAG, Bárbara; COSTA, Wanderley Ferreira da; MOTTA, Valéria Rodrigues. **O livro didático em questão.** São Paulo: Cortez, 1997.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos.** Campinas, SP: Pontes, 2012.

_____. **Discurso e texto.** São Paulo: Pontes, 2001.

_____. **Discurso e leitura.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **Discurso em análise: sujeito, sentido, ideologia.** São Paulo: Pontes, 2012.

_____. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico.** São Paulo: Pontes, 2007.

_____. O inteligível, o interpretável e o compreensível. In: ZIBERMAN, Regina; Silva, Ezequiel Teodoro. **Leitura: perspectivas interdisciplinares.** São Paulo: Ática, 1988. p. 58-77.

PACÍFICO, Soraya Maria Romano. **Argumentação e autoria nas redações de universitários: discurso e silêncio.** Curitiba: Appris, 2012.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux.** Tradução de Eni P. Orlandi. 3. ed. Campinas - SP: Ed. UNICAMP, 1997a. p. 61-161.

_____. **Semântica e discurso.** Uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução Eni Pulcinelli Orlandi [et al.] Campinas - SP: Editora da Unicamp, 1997.

_____. **O discurso: estrutura ou acontecimento.** Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi. Campinas, SP: Pontes, 1990.

RANGEL, Egon. Livro Didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org). **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.