



Leitura e discurso: uma análise das atividades de compreensão em coleção didática do ensino médio

Luciano Taveira de Azevedo¹

Escola Técnica Estadual Professor Agamemnon Magalhães

Resumo: Neste artigo, buscamos respaldo teórico nas reflexões propostas por Bakhtin (2002; 2006); Bakhtin/Voloshinov (2002); Maingueneau (2005; 2008a; 2008b) e Orlandi (1988; 1996; 1999; 2001a; 2001b) para pensar o funcionamento discursivo do texto e suas implicações no processo de leitura. O presente trabalho tem como objetivo analisar as atividades de leitura propostas no livro didático *Português: linguagens* de Cereja e Magalhães (2005), a fim de entender como os autores trabalham aspectos da discursividade em seção dedicada à compreensão textual. Dentre os métodos nos quais a pesquisa qualitativa se desdobra, optamos pela Análise de Conteúdo por entendermos que esse método permite o estudo de textos impressos.

Palavras-chave: discurso, leitura, livro didático.

Abstract: This paper seeks, grounded on the theoretical reflections proposed by Bakhtin (2002, 2006), Bakhtin/Voloshinov (2002), Maingueneau (2005, 2008a; 2008b) and Orlandi (1988; 1996; 1999; 2001a; 2001b), to consider the discursive functioning of the text and its implications for the reading process. This work aims to analyze the reading activities proposed on the textbook *Português: Linguagens* by Cereja and Magalhães (2005) in order to understand how the authors work on discursive aspects in a section devoted to textual comprehension. Among the methods in which qualitative research is grounded, we chose the Content Analysis because we feel that this method allows the study of printed texts.

Keywords: discourse, reading, textbook.

1. Introdução

Embora muito se tenha escrito e dito sobre questões concernentes à leitura - sobretudo, a leitura realizada no ambiente escolar -, as pesquisas acadêmicas mais recentes desenvolvidas no campo da Linguística Aplicada demonstram que as questões que envolvem a leitura em suas diversas práticas e modalidades ainda continuam sendo o tema na ordem do dia. O número expressivo de publicações acadêmicas que têm como objeto a leitura em suas diferentes práticas, aponta para o fato de que a questão da leitura se apresenta como um objeto complexo (SIGNORINI, 2006) e multifacetado. Dito dessa forma, temos que a leitura,

¹ lucianoazevedo7@gmail.com



por ser constitutivamente heterogênea, mobiliza diferentes olhares teóricos que procuram dar conta das diversas facetas que constituem o plano de sua realização.

Há muito, os estudos linguísticos se afastaram de uma concepção de leitura que privilegiava os aspectos formais da língua na compreensão dos processos de significação. Situando a questão em outro(s) lugar(es) teórico(s), os estudos da linguagem, em suas diferentes vertentes e relações interdisciplinares (Pragmática, Análise do Discurso, Linguística de Texto, Linguística Aplicada etc), recoloca a leitura num lugar teórico que a entende como processo que envolve os sujeitos interactantes e a situação imediata e mediata de sua produção (BAKHTIN, 2002). Assim, os sentidos de um texto não se encontram numa relação termo a termo com as palavras que o constroem – como se para cada palavra correspondesse estritamente este ou aquele significado – mas são construídos nas relações que estabelecem com os sujeitos e as práticas histórico-sociais, de modo que podemos afirmar com Possenti (1988) que os sentidos são indeterminados.

Essa concepção de leitura como processo de construção de sentidos por sujeitos em interação, desembocará em novas reflexões acerca do ensino de leitura nas aulas de Língua Portuguesa. A prática docente e o material didático passam a figurar em pesquisas que investigam o encaminhamento das atividades que têm a leitura como foco de abordagem em sala de aula.

As atividades de leitura em livros didáticos de Português do Ensino Médio (daqui em diante, EM) são retomadas neste trabalho que desloca o estatuto do texto e, por conseguinte, da leitura, de uma perspectiva estritamente textual para uma visão do texto como discurso. Esse entendimento do funcionamento discursivo do texto impõe outra forma de pensar leitura e compreensão, pois assumindo uma perspectiva teórica que se envereda pela via da Análise do Discurso de linha francesa a partir da contribuições de Bakhtin (2002; 2006), Bakhtin/Voloshinov (2002) Maingueneau (2005; 2008a; 2008b) e Orlandi (1988; 1996; 1999; 2001a; 2001b), entendemos que compreender um texto é cotejá-lo com outros textos (BAKHTIN, 2006). Leitura e compreensão, nessa perspectiva, implicam um trabalho sobre os sentidos e não apenas um trabalho de identificação de um ou mais sentidos atribuíveis a um texto. Concordamos com Bakhtin e assumimos o entendimento de que compreender um texto é colocá-lo em relação a outros enunciados que constroem para esse texto um modo específico de produzir sentidos.



Apoiados nesse aparato teórico e mediados pelas questões de pesquisa descritas a seguir, desenvolvemos uma reflexão analítico-crítica das atividades de leitura propostas na obra seriada *Português: linguagens* dos autores William Roberto Cereja e Thereza C. Magalhães:

- As atividades de leitura propostas no livro didático de português (doravante, LDP) encontram-se em consonância com aquilo que o(s) autor(es) afirma(m) no Manual do Professor e com a teoria adotada?
- Em se tratando de um LDP cujas bases teóricas encontram-se filiadas à Análise do Discurso, como as atividades de leitura e compreensão estão organizadas a fim de permitir a leitura da discursividade?

Balizados por essas questões, estabelecemos um foco para nossa pesquisa e delimitamos seu tema. Desse modo, temos como objetivo analisar e refletir sobre a natureza das atividades de compreensão de textos propostas no LDP a partir da concepção de texto e leitura assumida neste trabalho. Nesse sentido, buscamos entender como o LDP analisado faz vir à tona para o aluno-leitor os mecanismos discursivos que estão funcionando em um determinado discurso a partir das questões propostas para a leitura dos textos que acompanham as atividades de compreensão.

2. Do texto ao discurso

Numa perspectiva discursiva, o texto desloca-se de uma concepção centrada na estrutura e passa a ser visto como o lugar, por excelência, onde se dá a interação entre sujeitos. Mediada pela linguagem, essa interação se configura em textos que são formulados numa dada instância sócio-histórica e passam a circular socialmente. Esse aspecto interacional do texto que constitui sua textualidade é possível porque “todo texto tem um sujeito, um autor” (BAKHTIN, 2006, p. 308) que se inscreve nas malhas textuais e com o qual o sujeito leitor necessariamente interage quando da produção da leitura. É nessa relação intersubjetiva que o diálogo se estabelece e abre para a possibilidade de uma resposta que, por sua vez, cria as condições para que novos textos se constituam. Acerca do autor e do leitor, Bakhtin (2006, p. 311) diz que “o acontecimento da vida do texto, isto é, sua verdadeira essência, sempre se desenvolve na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos.”



Outro aspecto a considerar na construção de uma concepção de texto é seu caráter global, ou seja, um texto é concebido como “um todo, como constituindo uma totalidade coerente” (MAINGUENEAU, 2005, p. 57). Em seus aspectos estruturais, organizadores do corpo textual, apresenta coerência, coesão, não-contradição, progressão etc. Na perspectiva dos primeiros trabalhos elaborados no campo da Linguística Textual², esses aspectos, dentre outros, asseguram a textualidade de um texto. Embora concordemos que um texto se caracteriza também por seus aspectos estruturais e linguísticos, acreditamos que não se define apenas por eles mesmos nem como objeto fechado. Conceber o texto como um artefato construído a partir da realização de regras de boa formação textual é reduzi-lo ao nível linguístico sem remetê-lo às condições de produção. Desse modo, não conceituamos o texto a partir dos seus aspectos estritamente linguísticos, mas procuramos “re-definir a noção de texto a partir da materialidade do discurso, isto é, da materialidade linguístico-histórica” (ORLANDI, 2001b, p. 74). Assim, os processos de textualização, vistos por um viés discursivo, não se reduzem aos aspectos meramente formais, mas são definidos em relação ao discurso, ou seja, aos interlocutores em interação discursiva, à situação pragmática, ao contexto sócio-histórico etc.

Pensar o texto e seu funcionamento em relação ao discurso é remetê-lo aos processos históricos de produção de sentidos que se inscrevem no corpo textual. Assim sendo, pensamos o texto como processo que envolve os sujeitos, a história e os lugares sociais de onde emerge. Disso, temos que a compreensão dos sentidos produzidos por um texto não se esgota na análise de seus componentes lógico-semânticos e estruturais, mas exige uma reflexão que se debruça sobre a maneira como os sentidos são produzidos, ou seja, sua discursividade. Sobre isso, Orlandi (2001b, p. 88) assevera que

há diferentes processos de significação que acontecem no texto, processos que são função da historicidade, ou seja, da história do(s) sujeito(s) e do(s) sentido(s) do texto enquanto discurso. O objetivo da análise é então compreender como um texto funciona, como ele produz sentidos, sendo ele um objeto linguístico-histórico. É apreender sua historicidade.

Os imbricamentos que o texto entretém com suas condições materiais de produção elevam-no ao estatuto de discurso, ou seja, é o texto enquanto discurso, como afirma Orlandi.

² Sobre os pressupostos teóricos da Linguística Textual, cf. Bentes (2006).



Isso não significa que podemos tomar texto e discurso como equivalentes, pois não há equivalência como se um correspondesse diretamente ao outro e pudessem ser tomados um pelo outro, indistintamente. O que há é processo em que texto e discurso se articulam e se constituem, embora conservem suas peculiaridades. Assim, pensar o texto como discurso é refletir sobre os modos como determinados sentidos, em sua relação constitutiva com o histórico-social, emergem no lugar de outros. Implica também pensar a produção de sentidos em relação a suas condições de produção imediatas e amplas, entendidas aqui como um sistema de coerções vinculadas a diferentes práticas sociais que incidem sobre os sentidos produzidos por um texto. Em suma, é pensar o texto funcionando discursivamente e apreender sua historicidade.

2.1. O funcionamento discursivo do texto

Na esteira da reflexão que vem se desenvolvendo neste artigo, partimos do pressuposto de que o texto não representa um bloco fechado de palavras e orações que mantêm relações que se encerram em si mesmas. Essas relações que organizam o funcionamento linguístico de um texto não se encontram destituídas dos aspectos extralinguísticos que constituem o tecido textual. Assim, como já foi dito, a leitura de um texto não se reduz aos seus aspectos formais – embora seja imprescindível considerá-los –, mas requer um trabalho que passe também pelas determinações históricas como “sistema de regras que define a especificidade de uma enunciação” (MAINGUENEAU, 2008b, p. 19). Desse modo, a atividade de leitura implica um duplo movimento que percorre, por um lado, as relações que se estabelecem no plano interno do texto e dizem respeito àquelas estritamente linguísticas como o léxico, a sintaxe, a organização dos parágrafos e, por outro lado, encaminha-se na direção das condições de produção do texto e dos fatores extralinguísticos que regulam sua formulação.

Discorrendo sobre o modo como a língua e, mais precisamente a oração, é trabalhada na perspectiva estruturalista, Bakhtin (2002) afirma que as relações que se estabelecem na materialidade da oração devem ser consideradas em seu aspecto global. Trazendo essa consideração que o autor faz sobre a oração para a concepção de texto que tecemos, podemos depreender que a leitura do texto deve ser feita sob uma dupla orientação que recaia, simultaneamente, sobre os aspectos linguísticos e discursivos que trabalham em sua constituição. Assim, entendemos que a textualidade não resulta tão somente dos



encadeamentos intralinguísticos que garantem a coesão, a progressão e a não-contradição de um texto, uma vez que a matéria textual sempre se apresenta aos sujeitos envolvidos no processo de interação verbal em contextos de enunciações precisas (BAKHTIN, 2002). A textualidade se constitui num movimento dinâmico que tem a ver com o arranjo linguístico e, a um tempo, com o discurso que a provê de significação e regula sua produção. De acordo com isso, os aspectos formais que constroem a textualidade não se esgotam no texto, mas são construídos na perspectiva de sua enunciação, ou seja, de sua inscrição na história. E isso tem suas implicações na formulação do texto, na organização de seus aspectos formais e na construção de sua coerência.

Neste espaço, nos deteremos mais precisamente sobre o discurso que constitui toda e qualquer produção de linguagem, ou seja, nos voltaremos para o funcionamento discursivo do texto sem deixarmos de, sempre que necessário, considerarmos aspectos propriamente linguísticos. Observando o texto “não mais como unidade linguística disponível, preexistente, espontânea, naturalizada, mas o texto em sua forma material, como parte de um processo pelo qual se tem acesso indireto à discursividade” (ORLANDI, 2001b, p. 13), procuramos, por um lado, percorrer os processos históricos de produção de sentidos materializados no texto e, por outro, refletir acerca das implicações dessa atividade de compreensão dos processos de significação para o ensino de leitura.

2.2. Constituição, formulação e circulação dos discursos

Os sentidos produzidos por um discurso compreendem três momentos intrinsecamente ligados: constituição, formulação e circulação (ORLANDI, 2001b). A articulação desses três momentos, indissoluvelmente constituídos, tece o corpo dos sentidos; corpo inscrito na história e produto de um processo que percorre as práticas sociais nas quais os sentidos se ancoram. Assim, o sopro da história insufla o corpo dos sentidos que se renova a cada acontecimento discursivo. Em Bakhtin (1976, p. 11), lemos que

a vida, portanto, não afeta um enunciado de fora; ela penetra e exerce influência num enunciado de dentro, enquanto unidade e comunhão da existência que circunda os falantes e unidade e comunhão de julgamentos de valor essencialmente sociais, nascendo deste todo sem o qual nenhum enunciado inteligível é possível.”

A vida, ou seja, os trajetos histórico-sociais pelos quais e nos quais os discursos se constituem, é o lugar, *ab initio*, da gênese dos sentidos.



Nesse quadro mais amplo que engloba as determinações histórico-sociais, Orlandi (2001) situa a instância da constituição do discurso. Os processos de inscrição histórica dos sentidos, ou seja, a historicidade dos textos e dos sentidos, implicam as relações que todo discurso estabelece com outros discursos a partir das relações dialógicas. Entendemos com Maingueneau (2005) que todo discurso produz sentido no interior de outros discursos, lugar no qual ele deve traçar seu caminho. Assim, o processo histórico de produção de sentidos estabelece uma relação estreita com os discursos já produzidos e lança uma ponte em direção aos discursos que se produzirão como resposta ao discurso produzido em determinadas circunstâncias sócio-históricas. Se por um lado, todo discurso volta-se para os discursos ditos antes, em outro lugar, e com eles entretêm relações de diferentes aspectos, por outro, antecipa as possíveis respostas que se produzirão quando da sua enunciação (BAKHTIN, 2006). Numa perspectiva discursiva, os sentidos encontram-se em permanente relação, posto que se ancoram nos discursos historicamente produzidos e naqueles que se encontram como realidades virtuais situadas no horizonte de toda comunicação discursiva. É nessa rede de filiações que joga constantemente com o Mesmo e o Outro que os sentidos se constituem e os discursos ganham corpo (MAINGUENEAU, 2008b).

Entendemos que a constituição de um discurso encontra-se indissolúvelmente atrelado ao de sua formulação. Não se trata de etapas que se superpõem, mas que acontecem num único processo em que constituição e formulação se recobrem mutuamente. Embora esses processos não se distingam drasticamente, podemos pensar “a constituição como dimensão vertical e a formulação se representando como um eixo horizontal” (ORLANDI, 2001, p.10). Na formulação, temos o sujeito articulando a materialidade da história à materialidade do discurso em circunstâncias específicas de enunciação. Nesse sentido, todo processo de formular, ou seja, de dar corpo aos sentidos, é um acontecimento que envolve os sujeitos situados numa dada circunstância social (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2002). A produção/enunciação de um discurso inscreve-se em um lugar (social, institucional, ideológico) de enunciação. Ao enunciar, o sujeito filia seu discurso a um determinado lugar que, por sua vez, legitima e autoriza esse discurso. Assim, os sujeitos não apenas produzem discursos a partir de lugares sócio-institucionais bem precisos, como inscrevem suas palavras em instâncias de enunciação que determinam os sentidos possíveis de um texto. É nessa direção que Bakhtin/Voloshinov (2002, p. 106) afirmam que “o sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto.” Se pensarmos que o lugar (a instituição, a posição



social, etc) de onde o sujeito enuncia é constitutivo do contexto que determina a produção de sentidos por um discurso, podemos concluir com os autores que o lugar de enunciação não é indiferente à constituição e formulação dos discursos e que, por sua vez, recebem desse lugar a legitimação que os faz circular e produzir efeitos. Na esteira da formulação, os sentidos se entrecruzam com os elementos da situação extraverbal mais imediata.

Mas os discursos não são apenas sua constituição e formulação, mas também os lugares e os meios materiais por onde circulam. A esse respeito, Maingueneau (2005, p. 71) faz as seguintes considerações:

Vimos que é necessário reservar um lugar importante ao modo de manifestação material dos discursos, ao seu suporte, bem como ao seu modo de difusão: enunciados orais, no papel, radiofônicos, na tela do computador etc. Essa dimensão da comunicação verbal foi durante muito tempo relegada a segundo plano. (...) Hoje, estamos cada vez mais conscientes de que o mídiun não é um simples “meio” de transmissão do discurso, mas que ele imprime um certo aspecto a seus conteúdos e comanda os usos que dele podemos fazer.

Os lugares sociais e os meios ou suportes pelos/nos quais os discursos circulam não são meros acessórios indiferentes à produção de sentidos. Antes, esses suportes materiais constituem os processos de formulação e determinam, por assim dizer, seu conteúdo, composição, bem como impõem um modo de ler e interpretar determinados discursos.

Com o aparecimento dos recursos audiovisuais e da informática, ocorreu uma mudança significativa nos modos de circulação e recepção dos discursos. Os chamados diários, usados geralmente por meninas para desabafar sobre assuntos pessoais, apareceram na internet com o nome de *blog*: página virtual onde o usuário pode inserir elementos como vídeos, músicas, imagens etc. Essas mudanças no suporte e no meio de difusão desse discurso implica mudanças no modo de produzir, ou seja, de formular esse discurso, bem como no modo de compreendê-lo. Assim, os discursos não são produzidos e depois postos em circulação, mas sua produção é realizada tendo em vista o meio pelo qual esse discurso circulará e o suporte material no qual será inscrito (MAINGUENEAU, 2005).

3. Um exercício de análise

A partir dos critérios metodológicos estabelecidos, elegemos a seção *Leitura* que reúne perguntas que se encaminham exclusivamente para uma atividade de interpretação/compreensão do texto. Nessa seção, os textos são predominantemente



literários. Em algumas atividades, outros textos são convocados a fim de conduzir o aluno-leitor a refletir sobre aspectos dialógicos e intertextuais que constituem o processo de produção textual. Embora assim procedam os autores, o texto literário ocupa sempre um lugar central nos exercícios de compreensão.

Vale esclarecer que a análise das atividades de compreensão do LD *Português: linguagens* desenvolvida neste artigo, não se configura em uma análise do discurso produzido no LD estudado, mas em entender como os autores têm trabalhado aspectos da discursividade nas atividades de leitura. Ou seja, a partir do escopo teórico construído neste trabalho, investigamos como os autores constroem as condições didático-pedagógicas que permitem ao aluno-leitor conceder aos textos lidos a atenção de uma leitura, no sentido pleno da palavra (MAINGUENEAU, 2005).

Os deslocamentos teóricos que realizamos no decorrer deste trabalho permitiram que pensássemos o texto não apenas como objeto imanente com sua organização formal e seu sentido, mas o texto como discurso e a leitura como compreensão da discursividade. De acordo com o que já foi delineado em outro lugar deste texto, o discurso se apresenta como sistema de restrições e coações sócio-históricas que emolduram a produção enunciativa num movimento que compreende três momentos intrinsecamente ligados: constituição, formulação e circulação (ORLANDI, 2001b). Partindo dessa perspectiva, elaboramos o seguinte quadro tipológico:

Quadro 0.1 – Tipologia de Perguntas de Compreensão

CONSTITUIÇÃO
<p>Perguntas que trabalham o contexto sócio-histórico mediato e relações dialógicas</p> <p>Esse tipo de pergunta encaminha a reflexão do aluno-leitor para aspectos que envolvem o contexto sócio-histórico amplo e as relações que todo discurso estabelece com outro discurso para polemizar, excluir, legitimar(-se) etc. São perguntas que trazem para a reflexão leitora aspectos mais abrangentes que constituem os discursos e determinam seu modo de produção.</p>
FORMULAÇÃO
<p>Perguntas que trabalham o contexto imediato e os enunciadores</p> <p>Perguntas que pertencem a esta categoria conduzem o olhar do aluno-leitor para os</p>



aspectos pragmáticos da produção discursiva, ou seja, o contexto imediato e os enunciadores.

CIRCULAÇÃO

Perguntas que trabalham os lugares e os meios sociais por onde o discurso circula

Essas perguntas dizem respeito aos lugares sociais por onde o discurso circula e os meios (jornal, TV, banner, panfleto etc) que veiculam determinado discurso.

Esse quadro tipológico serve apenas de parâmetro para classificarmos as perguntas de compreensão que trazem para a consideração e reflexão do aluno-leitor aspectos da discursividade e não funciona como camisa-de-força, uma vez que a intenção não é enquadrar de uma vez por todas as atividades em uma tipologia, mas possibilitar a análise crítica dessas perguntas.

Sobre o quadro tipológico elaborado para este trabalho, é importante esclarecer que terminologias como constituição, formulação e circulação concernem aos momentos de produção dos discursos e não são tomadas aqui como o “nome” ou o “tipo” de perguntas encontradas no manual didático. Ao adotar esses momentos na construção do quadro tipológico, temos como objetivo analisar em que medida e de que maneira os autores têm formulado as perguntas no sentido de trabalhar aspectos da discursividade que compreendem esses três momentos.

Partindo dessas considerações, entendemos que as perguntas podem trazer para a reflexão do aluno-leitor fatores da discursividade que se encaminham pelo nível da constituição, da formulação ou da circulação dos discursos. É nesse sentido que classificamos as atividades de acordo com o nível mais explorado num determinado grupo de perguntas.

3.1. Constituição

Atividade 1



Leitura

A seguir, você vai ler e comparar versos de dois poemas: o texto I é de Castro Alves, poeta romântico que viveu no século XIX. O texto II é de Manuel Bandeira, poeta modernista que viveu no século XX.

TEXTO I

O "adeus" de Teresa

A vez primeira que eu fitei Teresa,
Como as plantas que arrasta a correnteza,
A valsa nos levou nos giros seus...
E amamos juntos... E depois na sala
"Adeus" eu disse-lhe a tremer co'a fala...

Ela, corando, murmurou-me "adeus"..
[...]

(In: Eliane Zagury. *Castro Alves: tempo, vida e obra*. Rio de Janeiro: Bruguera, 1971. p. 79-80.)



TEXTO II

Teresa

A primeira vez que vi Teresa
Achei que ela tinha pernas estúpidas
Achei também que a cara parecia uma perna.
Quando vi Teresa de novo
Achei que os olhos eram muito mais velhos
que o resto do corpo.
Os olhos nasceram e ficaram dez anos
esperando que o resto do corpo nascesse.
Da terceira vez não vi mais nada.
Os céus se misturaram com a terra
E o espírito de Deus voltou a se mover sobre a
face das águas.

(*Estrela da vida inteira*, 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1970. p. 117-8.)

7. Manuel Bandeira, por meio do poema "Teresa", estabelece um diálogo com o poema "O 'adeus' de Teresa", contrapondo sua visão da mulher amada à do poeta Castro Alves.
- a) Em qual dos dois textos a mulher é encarada como um ser superior? *No texto I.*
- b) E em qual dos textos a mulher é tratada como um ser de aparência feia e ao mesmo tempo sedutora? *No texto II.*

34

2. No texto I, o amor é resultado de uma paixão instantânea e incontrolável, equivalente ao amor à primeira vista. Como se dá a descoberta do amor no texto II? *No texto II, a descoberta do amor é gradativa. Num primeiro momento, o eu lírico acha Teresa horrível; depois centra sua atenção nos olhos dela; num terceiro momento, fica completamente apaixonado.*
3. Compare a linguagem dos dois textos. Em qual deles, a linguagem:
- a) É mais elevada, sustentando a idealização da mulher e do amor? *No texto I.*
- b) É irônica e cotidiana, buscando um modo de dizer próximo da fala? *No texto II.*

(Português: linguagens, 2005, p. 30)

A Unidade 1 do livro do 1º ano traz como título *Linguagem e Literatura* e apresenta sete capítulos, cujos temas atravessam saberes variados que passam pela linguagem, comunicação, introdução à Literatura, introdução aos gêneros do discurso, gramática e



produção textual. Essa atividade encontra-se no capítulo *O que é literatura?* e tem, por finalidade precípua, ensinar estilos de época, estilo pessoal e tradição literária. A atividade proposta apresenta dois textos que pertencem a épocas e movimentos literários diferentes.

Nesse primeiro recorte que operamos, temos uma atividade que atende a dois expedientes: caracterizar e distinguir estilos de época, estilo pessoal e tradição literária e trabalhar a interpretação em consonância com a proposta dos autores constante do Manual do Professor, onde afirmam que “embora a história da literatura seja uma referência e um fio condutor para o desenvolvimento dos conteúdos, a leitura e a interpretação do texto literário ganham o primeiro plano da abordagem” (Cereja;Magalhães, 2005, p. 3).

A atividade proposta compreende três grupos de perguntas sobre as poesias de Castro Alves e Manuel Bandeira que estão organizadas em torno da relação dialógica que os textos entretêm entre si. Desse modo, as perguntas se encaminham na direção de um trabalho com a natureza dialógica dos textos, uma vez que orientam o olhar do aluno-leitor para a relação que um discurso estabelece com outro no momento da sua constituição.

A questão 1, embora traga no enunciado introdutório informações que apontam para o caráter dialógico dos textos, apenas refere esse aspecto sem aprofundá-lo nas perguntas seguintes. Assim, a relação dialógica estabelecida entre os discursos e mencionada pelos autores, funciona, na questão, apenas como um pano de fundo desvinculado do funcionamento do próprio discurso que foi construído a partir de outro e com o qual dialoga. Nas perguntas *a)* e *b)* que seguem ao enunciado-base da questão, os autores apagam a relação dialógica e propõem questões que visam a identificação do texto que apresenta um determinado conteúdo. Assim, a relação dialógica que o LDP faz emergir aos olhos do aluno-leitor permanece como um dado meramente informativo e periférico, desvinculado do funcionamento discursivo dos textos que buscam legitimar-se ao estabelecer essas relações.

Essas mesmas considerações aplicam-se à questão 3, uma vez que as perguntas *a)* e *b)* orientam o aluno-leitor no sentido de identificar o texto que apresenta uma linguagem mais elevada e o que apresenta uma linguagem irônica e cotidiana. Desse modo, se levado em consideração a perspectiva teórica adotada neste trabalho, essas duas questões não constituem atividades de compreensão, pois “se preocupam apenas com aspectos formais ou então reduzem o trabalho à identificação de informações objetivas e superficiais” (MARCUSCHI, 2008, p. 267).

Na questão 2, a pergunta: *Como se dá a descoberta do amor no texto II?* aponta para



um conteúdo objetivamente inscrito no texto. Embora a resposta apresente um nível de complexidade maior que as perguntas *a* e *b* da questão 1, essa complexidade não é construída pela pergunta, posto que não desafia o aluno-leitor a refletir sobre o tema do poema *Teresa* a partir da relação dialógica estabelecida entre os textos. A complexidade é dada pelo próprio texto que exige do aluno-leitor a capacidade de inferir sentidos possíveis para as imagens criadas pelo poeta. Uma vez que na própria questão os autores caracterizam o amor vivenciado pelo poeta no Texto I, o aluno não sente mais necessidade em voltar a esse texto que já foi supostamente interpretado a fim de estabelecer relações entre os textos para responder a atividade, de modo que sua atenção recai apenas sobre o segundo texto.

Essas constatações evidenciam o hiato existente entre teoria e prática na formulação de LDPs. Além da operacionalização precária no trabalho com aspectos da constituição dos discursos, nesse caso, o dialogismo, verificamos também a falta de outros fatores que entram em jogo nesse processo de produção dos discursos e dos sentidos e que poderiam ser mobilizados para tratar tanto a compreensão quanto o estilo pessoal e de época. Entre esses fatores, podemos citar os enunciadores, as condições mediatas e imediatas e o suporte material de circulação desses discursos. Partindo desse pressuposto, estilo pessoal e estilo de época poderiam ser trabalhados, também, em relação aos processos discursivos que os determinam e não apenas às características inerentes ao texto que precisam ser identificadas a fim de enquadrar o texto literário neste ou naquele estilo. A obra literária possui uma data e um lugar de produção e está inserida num processo sócio-histórico mais amplo, de modo que as relações dialógicas estabelecidas ao longo do processo de criação, os sujeitos envolvidos, a escolha do gênero e o suporte de publicação e divulgação de determinada obra encontram-se indissolivelmente ligados ao estilo pessoal ou de época. Em Maingueneau (1995, p. 66-67), temos que “não se tem, por um lado, um texto e, por outro, o lugar e o momento de sua enunciação, mas o ‘modo de emprego’ é uma dimensão completa do discurso.”

Esse “modo de emprego” de que fala o autor é definidor de um estilo de época. Mas essa definição não se dá apenas por características de uma época literária às quais o autor recorre e emprega em suas obras, mas, sobretudo, pela posição que assume em relação a outros movimentos literários que estão profundamente enraizados no terreno social e histórico que possibilitou sua condição de existência. É nesse sentido que entendemos que o dialogismo é empregado pelo autor do Texto II: enquanto possibilidade de resposta ao Texto 1 em relação ao qual o estilo de Manuel Bandeira se define.



3.2. Formulação

Atividade 2

Leitura

Grito negro

Eu sou carvão!
E tu arrancas-me brutalmente do chão
e fazes-me tua mina, patrão.
Eu sou carvão!
e tu acendes-me, patrão
para te servir eternamente como força motriz
mas eternamente não, patrão.
Eu sou carvão
e tenho que arder, sim
e queimar tudo com a força da minha combustão.
Eu sou carvão
tenho que arder na exploração
arder até às cinzas da maldição
arder vivo como alcatrão, meu irmão
até não ser mais a tua mina, patrão.
Eu sou carvão
Tenho que arder
queimar tudo com o fogo da minha combustão.
Sim!
Eu serei o teu carvão, patrão!

(In: Mário de Andrade, org. *Antologia temática de poesia africana*. 3. ed. Lisboa: Instituto Cabo-verdeano do Livro, 1980. v. 1, p. 180.)

alcatrão: um dos componentes do carvão.
motriz: que se move ou faz mover alguma coisa.

José Craveirinha: um grito de liberdade

José Craveirinha (1922-2002) é considerado o principal escritor africano de língua portuguesa. Moçambicano, participou ativamente do processo de libertação de seu país. Entre outras obras, escreveu *Chigubo*, *Karingana ua Karingana*, *Maria e Hamina e outros contos*.

1. O texto lido é um poema, um dos vários gêneros literários. Como ocorre na maior parte dos poemas, há nele uma voz que fala, a que chamamos **eu lírico** ou **eu poético**. Nos poemas, o elemento em destaque é geralmente o próprio eu lírico, que ali expressa seus pensamentos e sentimentos. No poema lido, o eu lírico é um negro que fala de si mesmo e de sua relação com o outro, no caso, o patrão. Que tipo de relacionamento existe entre o eu lírico e o patrão?

O eu lírico é explorado pelo patrão.

2. Os poemas geralmente utilizam uma **linguagem plurissignificativa**, isto é, uma linguagem figurada, em que as palavras apresentam mais de um sentido. O eu lírico do poema lido, por exemplo, chama a si mesmo de **carvão**. Que sentidos têm as palavras **carvão** e **mina** no contexto?

O carvão representa a força de trabalho do negro ("a força motriz") e a mina representa o próprio negro, ou seja, o lugar de onde o patrão extrai sua riqueza. Logo, carvão e mina representam a exploração do homem pelo homem, ou a exploração do homem negro pelo homem branco.



A atividade acima constitui um grupo de perguntas que tem por finalidade introduzir o aluno do 1º ano do Ensino Médio no universo literário a partir da diferenciação entre linguagem literária e não-literária, temas da literatura e objetivos da produção estética. Essa atividade pode ser encontrada na Unidade 1, cujo título é *Linguagem e literatura*. Com o objetivo de trabalhar o viés social da literatura, os autores incluíram a atividade no capítulo 3 denominado *O que é literatura?*.

O poema estudado no sub-título *Literatura: o encontro do individual com o social* é do poeta africano José Craveirinha, cujas informações sobre sua participação em processos políticos e produção literária são dadas no box que acompanha a atividade.

Na íntegra, a atividade compreende 6 questões. Uma vez que apenas a primeira e segunda questão nos interessam diretamente por apresentarem elementos que apontam para aspectos da formulação dos discursos, decidimos recortá-las com a finalidade de focalizar apenas aspectos concernentes a este sub-título. Esse recorte visa evitar redundâncias, uma vez que as demais questões apresentam facetas que já foram discutidas ao longo do texto.

Nas questões 1 e 2, há um notório interesse dos autores em contextualizar o poema a partir de referências feitas aos interlocutores e ao contexto envolvidos no processo enunciativo. Desse modo, as perguntas contemplam aspectos discursivos fundamentais para a compreensão da discursividade: quem fala, para quem se fala e o contexto de produção do discurso. Nesse sentido, podemos constatar que o texto foi, de certo modo, historicizado para o aluno-leitor.

Não obstante esses elementos que configuram a historicidade do texto tenham sido trazidos para a consideração do aluno, ainda é possível identificar limites que se repetem no modo como aspectos ligados à formulação são trabalhados numa perspectiva que se propõe trabalhar com a leitura da discursividade. Aquilo que Orlandi (2001b:88) diz ser objetivo da análise de discursos pode ser deslocada para uma proposta de leitura dos mecanismos históricos de produção de sentidos:

Há diferentes processos de significação que acontecem no texto, processos que são função da historicidade, ou seja, da história do(s) sujeito(s) e do(s) sentido(s) do texto enquanto discurso. O objetivo da análise é então compreender como um texto funciona, como ele produz sentidos, sendo ele um objeto linguístico-histórico. É apreender sua historicidade.

Deslocando as considerações da autora acerca dos procedimentos analíticos seguidos



por um(a) analista de discurso para uma proposta didático-pedagógica de ensino de leitura, podemos concluir que as perguntas 1 e 2 da Atividade 6 permanecem num nível bastante superficial no que diz respeito à compreensão do funcionamento discursivo do poema analisado. Podemos acrescentar que os interlocutores e o contexto são trazidos mais com a finalidade de levar o aluno-leitor a inferir sentidos para o texto e/ou palavras do que possibilitar uma leitura mais acurada acerca dos processos discursivos que definiram aspectos como a coesão do poema, por exemplo.



3.3. Circulação

Atividade 3

Leitura

TEXTO I


Dormir fora de casa pode ser tormento

MIRNA FEITOZA

A euforia de dormir na casa do amigo é tão comum entre algumas crianças quanto o pavor de outras de passar uma noite longe dos pais. E, ao contrário do que as famílias costumam imaginar, ter medo de dormir fora de casa não tem nada a ver com a idade. Assim como há crianças de três anos que tiram essas situações de letra, há pré-adolescentes que chegam a passar mal só de pensar na idéia de dormir fora, embora tenham vontade.

Os especialistas dizem que esse medo é comum. A diferença é que algumas crianças têm mais dificuldade para lidar com ele. "Para o adulto, dormir fora de casa pode parecer algo muito simples, mas, para a criança, não é, porque ela tem muitos rituais, sua vida é toda organizada, ela precisa sentir que tem controle da situação", explica o psicanalista infantil Bernardo Tanis, do Instituto Sedes Sapientiae. Dormir em outra casa significa deparar com outra realidade, outros costumes. "É um desafio para a criança, e novas situações geram ansiedade e angústia", afirma. [...]

(Folha de S. Paulo, 30/8/2001.)

**TEXTO II****Tormento não tem idade**

— Meu filho, aquele seu amigo, o Jorge, telefonou.
— O que é que ele queria?
— Convidou você para dormir na casa dele, amanhã.
— E o que é que você disse?
— Disse que não sabia, mas que achava que você iria aceitar o convite.
— Fez mal, mamãe. Você sabe que odeio dormir fora de casa.
— Mas, meu filho, o Jorge gosta tanto de você...
— Eu sei que ele gosta de mim. Mas eu não sou obrigado a dormir na casa dele por causa disso, sou?
— Claro que não. Mas...
— Mas o que, mamãe?
— Bem, quem decide é você. Mas, que seria bom você dormir lá, seria.
— Ah, é? E por quê?
— Bem, em primeiro lugar, o Jorge tem um quarto novo de hóspedes e queria estreitar com você. Ele disse que é um quarto muito lindo. Tem até tevê a cabo.
— Eu não gosto de tevê.
— O Jorge também disse que queria lhe mostrar uns desenhos que ele fez...
— Não estou interessado nos desenhos do Jorge.
— Bom. Mas tem mais uma coisa...
— O que é, mamãe?
— O Jorge tem uma irmã, você sabe. E a irmã do Jorge gosta muito de você. Ela mandou dizer que espera você lá.
— Não quero nada com a irmã do Jorge. É uma chata.
— Você vai fazer uma desfeita para a coitada...
— Não me importa. Assim ela aprende a não ser metida. De mais a mais você sabe que eu gosto da minha cama, do meu quarto. E, depois, teria de fazer uma mala com pijama, essas coisas...
— Eu faço a mala para você, meu filho. Eu arrumo suas coisas direitinho, você vai ver.
— Não, mamãe. Não insista, por favor. Você está me atormentando com isso. Bem, deixe eu lhe lembrar uma coisa, para terminar com essa discussão: amanhã eu não vou a lugar nenhum. Sabe por que, mamãe? Amanhã é meu aniversário. Você esqueceu?
— Esqueci mesmo. Desculpe, filho.
— Pois é. Amanhã estou fazendo 50 anos. E acho que quem faz 50 anos tem o direito de passar a noite em casa com sua mãe, não é verdade?

(Moacyr Scliar. O imaginário cotidiano. São Paulo: Global, 2001. p. 173-4.)



1. O texto I foi publicado num jornal e trata do medo de algumas pessoas de dormir fora de casa. De acordo com o texto: Não, atinge crianças e também pré-adolescentes.
 - a) Esse medo se restringe às crianças?
 - b) Por que dormir fora de casa causa tanto desconforto às crianças? Porque isso muda a rotina das crianças e elas têm de aprender a lidar com situações diferentes.
2. O texto II foi criado pelo escritor Moacyr Scliar a partir da reportagem lida sobre o medo.
 - a) Qual dos dois textos trata de um problema concreto da realidade? O texto I.
 - b) E qual deles cria uma história ficcional a partir de dados da realidade? O texto II.
3. O texto II, sendo uma crônica, apresenta vários componentes comuns a outros gêneros narrativos, como fatos, personagens, tempo, espaço e narrador. Além disso, apresenta também preocupação quanto ao *modo* como os fatos são narrados. O narrador, por exemplo, omite propositalmente uma informação a respeito do filho, que só é revelada no final da história. Que é criança, por causa do assunto tratado entre ela e a mãe (dormir fora de casa) e do modo como a mãe trata o filho.
 - a) No início da história, o leitor é levado a crer que o filho é criança ou adulto? Por quê?
 - b) A informação omitida sobre o filho só é revelada no final do texto. O que essa revelação provoca? Surpresa e, conseqüentemente, humor.
4. O diálogo entre mãe e filho deixa "pistas" que permitem imaginar como são as personagens, como é o tipo de vida que levam, seus hábitos, manias, etc.
 - a) Você supõe que o filho seja casado ou solteiro? Por quê? Provavelmente é solteiro, pois, apesar da idade, ainda vive com a mãe.
 - b) Como você caracterizaria o filho? Parece ser um solteirão apegado à família, cheio de manias, talvez acomodado. Professor: Chame a atenção do aluno para a fala do filho: "você sabe que eu gosto da minha cama, do meu quarto", que demonstra o apego da personagem à rotina e à vida familiar.
 - c) Que tipo de relacionamento o filho parece ter com a mãe? Parece ser dependente dela, pois é tratado por ela como se fosse criança.
 - d) As características do filho têm relação com o estado civil dele? Resposta pessoal. Sugerimos abrir uma rápida discussão com a classe: Um homem com o perfil da personagem tem mais dificuldade para se casar? Por quê?
5. Você observou que os dois textos abordam o medo de dormir fora de casa. Apesar disso, são bastante diferentes. Essas diferenças se devem à finalidade e ao gênero de cada um dos textos, bem como ao público a que cada um deles se destina. Informar o leitor, levá-lo a um conhecimento mais profundo do assunto abordado.
 - a) Qual é a finalidade principal do texto I, considerando-se que se trata de uma reportagem jornalística?
 - b) E qual é a finalidade principal do texto II, considerando-se que se trata de uma crônica literária? Entreter o leitor, divertí-lo e ao mesmo tempo provocar algumas reflexões sobre a realidade.
6. A fim de sintetizar as diferenças entre os dois textos, compare-os e responda:
 - a) Qual deles apresenta uma linguagem objetiva, utilitária, voltada para explicar um assunto ligado à realidade? O texto I.
 - b) Em qual deles a linguagem é propositalmente organizada a fim de criar duplo sentido? No texto II.
 - c) Qual deles tem a finalidade de informar o leitor sobre uma situação real? O texto I.
 - d) Qual deles tem como finalidade entreter, divertir ou sensibilizar o leitor a partir de um tema relacionado a uma situação real? O texto II.
 - e) Considerando as reflexões que você fez sobre a linguagem dos textos em estudo, responda: Qual deles é um texto literário? Por quê? O texto II, por ser um texto que recree ficcionalmente a realidade; por ter uma linguagem propositalmente organizada com o fim de criar mais de um sentido; e por entreter e divertir o leitor, além de provocar reflexões sobre a vida e o mundo.



"Literatura é novidade que PERMANECE novidade."

(Ezra Pound)



O suporte material e os meios sociais pelos/nos quais os discursos circulam não são meros acessórios adicionados aos textos para facilitar sua difusão. Atualmente, embora acompanhada de ressalvas e resistências por parte de alguns segmentos, desenvolve-se uma discussão profícua no meio acadêmico acerca dos suportes materiais nos quais os discursos são veiculados. Esses trabalhos encaminham-se no sentido de mostrar que há uma relação não apenas acessória, mas constitutiva entre discurso e o meio material que o faz circular socialmente. Discorrendo sobre a relação entre discurso literário e seu suporte, Maingueneau (2006:212) assim se expressa:

A história literária tradicional interessava-se menos pelo campo literário do que pelos detalhes biográficos e pela expressão das mentalidades coletivas nas obras, mas nunca negligenciou totalmente as condições institucionais da literatura. Em contrapartida, o interesse pelos suportes materiais da enunciação é recente. Sem dúvida não faltaram eruditos para estudar as técnicas de imprensa, mas os literatos “puros”, aqueles que se encarregam da interpretação das obras, consideravam mais as narrativas do que as técnicas tipográficas, mais os romances por cartas do que os sinetes de cera ou o modo de envio pelos correios. Não obstante, para tornar pensável o surgimento de uma obra, sua relação com o mundo no qual surge, não podemos separá-la de seus modos de transmissão e de suas redes de comunicação.

Mais adiante, Maingueneau (2006) completa dizendo que a transmissão de um texto não vem depois de sua produção, de modo que a maneira como o texto se institui materialmente é parte integrante de seu sentido. Em linhas gerais, esse autor reconhece que não há uma relação dicotômica entre discurso e suporte em que um é produzido à revelia do outro. Antes, todo discurso é produzido em relação ao gênero discursivo no qual se realiza e ao suporte que possibilita sua circulação.

A Atividade 3 apresenta apenas uma questão em que o suporte onde os discursos foram publicados é mencionado. Não obstante nosso interesse recaia, majoritariamente, sobre essa questão, posto que traz um dado relacionado a este sub-tópico, decidimos analisar toda a atividade. Isso se deve ao fato de que a atividade permite, por um lado, entrever aspectos ainda não discutidos neste texto, bem como retornar a pontos já contemplados, mas que julgamos relevantes porque favorecem o aparecimento de novas reflexões.

Essa atividade integra a Unidade 1 do livro do 1º ano e tem como título *Linguagem e Literatura*. Ela apresenta sete capítulos, cujos temas atravessam saberes variados que passam pela linguagem, comunicação, introdução à Literatura, introdução aos gêneros do discurso, gramática e produção textual. As perguntas analisadas se encontram no capítulo O que é



literatura? e têm, por finalidade precípua, definir literatura a partir do confronto com textos tidos como não literários e dos pareceres de especialistas e autores.

A questão 1 menciona o jornal, suporte onde o discurso foi publicado, mas não aprofunda nas questões *a)* e *b)* a relação constitutiva e determinante que o discurso produzido entretém com o jornal. É importante ressaltar que os autores apenas mencionam o suporte que permite a circulação do discurso sem estabelecer uma relação estreita e restritiva entre esse suporte, a organização e os efeitos de sentido produzidos por esse discurso. Desse modo, o suporte, nessa questão, figura apenas como uma informação que não é aproveitada nas questões que se seguem ao enunciado-base. É interessante notar que o jornal onde foi publicado o artigo de opinião é um jornal de circulação nacional, cujos artigos, notícias e entrevistas são considerados de boa qualidade, veiculadores da “verdade” e, por isso, dignos da confiança dos leitores brasileiros. Assim, a legitimação dos sentidos produzidos pelo discurso, não se dá apenas pela autoridade que a autora possui em questões sobre crianças e pré-adolescentes ou pelos discursos dos especialistas que são citados, mas também pelo meio que o faz circular socialmente, ou seja, o jornal Folha de São Paulo. O fato de ter sido publicado num jornal de tiragem nacional agrega a esse discurso um efeito de transparência que, por um lado, o legitima e, por outro, o apresenta como uma verdade a ser aceita e reproduzida. Assim, nas questões *a)* e *b)*, temos instruções que orientam o aluno a localizar e transcrever do texto informações previamente estabelecidas.

Além do próprio jornal, suporte veiculador do discurso, outros aspectos, vinculados a esse suporte, poderiam ser levados em consideração a fim de pensar o modo de enunciação do texto analisado, tais como a data de publicação, o momento histórico da publicação, a seção onde o artigo foi publicado, as seções que o antecedem e as que vêm depois, as imagens que o acompanham, bem como outros textos relacionados e que, de alguma forma, respondem a esse discurso. O estatuto do jornal e o estatuto dos objetos linguísticos e imagéticos que povoam as margens do texto mantêm com ele uma relação determinante, de modo que “é inegável que as mediações materiais não vêm acrescentar-se ao texto como circunstâncias contingentes, mas em vez disso intervêm na própria constituição de sua ‘mensagem’” (MAINGUENEAU, 2006:213).

No enunciado-base da questão 2, não encontramos nenhuma referência ao suporte material onde a crônica *Tormento não tem idade* do escritor Moacyr Scliar foi veiculada. Esse apagamento do suporte na análise do Texto II impossibilita uma reflexão acerca dos efeitos do



meio material na organização do discurso e dos mecanismos de legitimação desse mesmo discurso que, por sua vez, passam também pelos lugares sociais de circulação e pelo estatuto dos meios materiais de transmissão.

Ademais, além da relação dialógica existente entre os textos e que, diga-se de passagem, é explorada de maneira superficial, os autores poderiam explorar melhor o fato dos textos I e II apresentarem-se sob a modalidade impressa, mas em suportes diferentes: o Texto I foi publicado na mídia impressa e o Texto II publicado num livro. A partir dessas considerações, as reflexões poderiam ser encaminhadas no sentido de problematizar o valor social da escrita em relação à oralidade em nossa sociedade, do jornal em relação ao livro e do texto jornalístico em relação ao texto literário. Outros aspectos poderiam ser considerados nessa reflexão, como, por exemplo, os trajetos sociais que esses discursos percorrem e que constituem as suas condições materiais de circulação.

Sobre a relação dialógica entre os textos para a qual a pergunta aponta, podemos concluir que, embora os autores no enunciado introdutório da questão apresentem informações que apontam para o caráter dialógico dos textos, apenas referem esse aspecto sem aprofundá-lo nas perguntas seguintes. Assim, a dialogicidade estabelecida entre os discursos e mencionada pelos autores, funciona, na questão, apenas como um pano de fundo desvinculado do funcionamento do próprio discurso. Nas perguntas *a)* e *b)* que seguem aos enunciados-base das duas questões, os autores apagam a relação dialógica que constrói para o Texto II um modo de legitimar sua fala e propõem questões que vão na direção da identificação/classificação dos textos através das pistas oferecidas nas perguntas. Assim, a relação dialógica que o LDP faz emergir aos olhos do aluno-leitor permanece como um dado meramente informativo e periférico, desvinculado do funcionamento discursivo dos textos que buscam legitimar-se e construir um efeito de verdade ao estabelecer essas relações.

Essas mesmas considerações poderiam ser estendidas à questão 3 para tecer reflexões sobre o modo de organização do Texto II, posto que o “modo” como os fatos são narrados não se reduzem a uma análise linguístico-textual, mas encontra-se intrinsecamente relacionado às suas condições de produção. Entre outros aspectos, a atividade poderia ensejar uma discussão sobre o fato de o autor do Texto II ter usado apenas o discurso direto para construir a narrativa. Esse aspecto não é imposto apenas pelo tipo de texto utilizado e pela escolha livre do autor, mas obedece a toda uma ordem linguístico-discursiva que transita entre os recursos lexicais e morfossintáticos disponíveis na língua e os elementos discursivos que ancoram a



organização linguística à situação enunciativa mediata e imediata. Além disso, a reflexão poderia percorrer o modo como esses discursos procuram legitimar-se ao produzir certos efeitos de sentido: o Texto I, publicado num jornal de reconhecimento nacional, constitui um artigo com ares de cientificidade e, por isso, constrói, durante o processo enunciativo, um “tom” de seriedade que acentua seu caráter científico, formal e verdadeiro; o Texto II percorre outro caminho e trata o tema discutido no Texto I de maneira lúdica e cômica, de modo que a escolha do tipo de texto e a forma de organizá-lo não são indiferentes a esses mecanismos linguístico-discursivos que efetivam a legitimidade do discurso. Sobre isso, Maingueneau (2005:93) considera que “enunciar não é somente expressar idéias, é também construir e legitimar o quadro de sua enunciação.”

O processo inferencial exigido para responder a questão 4 limita-se ao elementos textuais que permitem inferir acerca das características civis, físicas e sociais do personagem da crônica.

No enunciado-base da questão 5, os autores afirmam que a diferença composicional existente entre os discursos deve-se à finalidade social, ao gênero em que são produzidos e ao público ao qual se destinam. Não obstante tragam esses aspectos do discurso para o processo de leitura e compreensão, os autores se utilizam deles para levar o aluno-leitor a inferir sobre a finalidade social desses textos, de modo que a reflexão acerca do funcionamento discursivo dos textos a partir desses aspectos fica, mais uma vez, comprometida. A finalidade social, o gênero discursivo e o público não são agenciados pelos autores para trabalhar e fazer refletir sobre os processos pelos quais esses discursos se constituem, de modo que a compreensão implica uma atividade que tem como limite o próprio texto. Outro aspecto interessante é que o enunciado não identifica o lugar social desse “público” mencionado no enunciado-base da questão. Ou seja, esse “público” a que o discurso se dirige é neutro no processo de compreensão porque não há nenhuma identificação acerca do lugar social que esse público ocupa. Compartilhando do pressuposto que afirma que o lugar social dos enunciadores e dos receptores é constitutivo e determinante dos sentidos produzidos e interpretados, entendemos que os discursos não são produzidos para todos os públicos, mas para públicos específicos. Isso constrói para cada discurso um modo próprio de funcionamento. Nessa atividade, o público não é nomeado nem figura nas perguntas *a)* e *b)*, de modo que, novamente, elementos discursivos são trazidos para a atividade sem objetivos claros.

Acerca do gênero discursivo que é referido nas duas questões, temos na questão 5



uma orientação no sentido de fazer refletir sobre a finalidade social dos gêneros em que são produzidos os dois textos. Embora as respostas oferecidas pelo LDP apontem para perguntas estritamente objetivas, pensamos que refletir sobre a finalidade social dos gêneros abre espaço para uma reflexão acerca da composição e dos sentidos que emergem em determinados discursos e, nesse aspecto, os autores vão ao encontro do pensamento bakhtiniano que expressa que a escolha do gênero é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, pelo tema e pela situação concreta em que a comunicação acontece (BAKHTIN, 2006). Se na questão 5 temos um enunciado que, de certo modo, permite uma reflexão mínima acerca das restrições que o meio extraverbal exerce sobre o discurso, na questão 6 o gênero discursivo aparece apenas como informação acessória, uma vez que é convocado tão somente para trabalhar aspectos estritamente estruturais do texto.

As atividades de leitura analisadas oferecem um panorama da proposta de análise textual com fins de compreensão no LDP do EM. Esse panorama é pouco animador, uma vez que reitera uma prática de leitura cristalizada nas aulas de Língua Portuguesa e veiculada pelos materiais didáticos. Além disso, a leitura do texto numa perspectiva discursiva, como propõem os autores no MP, fica bastante comprometida em toda a coleção, haja vista as deficiências encontradas na adequação didático-pedagógica do aparato teórico da Análise do Discurso, bem como no uso efetivo dessa teoria nas perguntas voltadas para a compreensão textual.

4. Considerações finais

A seção conclusiva de um artigo acadêmico sempre carrega a impressão enganosa de que as perguntas norteadoras foram respondidas de uma vez por todas. Desvinculado de um paradigma cartesiano que, no interior de sua prática de pesquisa, busca respostas absolutas e definitivas, nosso trabalho apresenta-se como um “olhar”, entre outros, para o objeto livro didático de Língua Portuguesa.

Num primeiro momento, nossos dados apontaram para uma lacuna bastante significativa existente entre a teoria adotada pelos autores e o encaminhamento dado às atividades de leitura. Embora afirmem que o ensino de leitura e compreensão esteja embasado nos pressupostos teóricos da Análise do Discurso, encontramos atividades que exigem do aluno-leitor o reconhecimento de aspectos formais do texto a fim de justificar o seu



pertencimento a determinado movimento literário. Essa atividade de mera identificação de palavras, expressões e trechos dos textos literários é estendida ao conteúdo desses mesmos textos, de modo que se “privilegia muito frequentemente o reconhecimento e a reprodução de formas e sentidos” (ZOZZOLI, 2002, p. 17).

Ao privilegiar o reconhecimento de aspectos formais, perde-se a dimensão discursiva do texto e a compreensão reduz-se à materialidade linguística desvinculada dos processos sócio-históricos e dos sujeitos envolvidos na comunicação discursiva. Se toda produção discursiva é compartilhada por sujeitos historicamente situados (BAKHTIN, 2002), então todo discurso carrega as marcas dos processos que envolvem essa interação socialmente constituída.

Durante a análise, percebeu-se também que aspectos discursivos figuram no enunciado das questões com o objetivo de levar o aluno-leitor a inferir determinados sentidos e, raras vezes, para fazê-lo refletir sobre o funcionamento discursivo do texto. Ao apontar esse procedimento como negativo, não queremos dar a entender que perguntas que solicitam do aluno a identificação de determinados elementos textuais ou o levam a inferir sentidos possíveis para um texto sejam perguntas desnecessárias ao processo de compreensão. A bem da verdade, o que queremos apontar é que, uma vez que a Análise do Discurso propõe, em seu programa teórico, a compreensão de como o texto funciona discursivamente e não a consideração de determinados elementos extratextuais com a finalidade de inferir sentidos, as perguntas deveriam encaminhar a reflexão do aluno-leitor para o entendimento desse funcionamento. Isso o LDP não faz. Desse modo, a teoria adotada pelos autores não é usada efetivamente no LD e figura apenas como estratégia que visa aprovação desse material nos processos de avaliação do governo.

Em todas as questões analisadas, percebemos uma forte tendência por parte dos autores em reiterar uma prática de leitura aos moldes da perspectiva tradicional, embora expressem assumir uma perspectiva sociointeracionista e afirmem buscar na Análise do Discurso contribuições teóricas para o trabalho com o ensino de língua materna. Isso, a nosso ver, acentua os problemas já apresentados em pesquisas que tiveram início na década de 60, uma vez que, se antes, nós tínhamos livros que não assumiam claramente uma perspectiva teórica e apresentavam, explicitamente, uma concepção de língua e texto dentro dos parâmetros tradicionais, hoje, temos livros que simulam uma recusa ao método tradicional de ensino, embora permaneçam fortemente ligados a essa tendência teórica.

Ao que nos parece, a partir da realidade analisada, o percurso a caminho de um material



didático de qualidade ainda se mostra longo. Desse modo, este trabalho de pesquisa tem a finalidade de intervir nesse processo no sentido de permitir reflexões sobre a suposta qualidade dos livros recomendados pelo MEC e, simultaneamente, ensinar propostas para um ensino de leitura que não se reduza à identificação daquilo que o autor quis dizer ou de itens formais, mas possibilite a compreensão do funcionamento discursivo do texto.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- _____. *Problemas da Poética de Dostoiévski*. Trad. Paulo Bezerra. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- BAKHTIN, M. M.; VOLOSHINOV, V. N. *Discurso na Vida e Discurso na Arte (sobre a poética sociológica)*. Trad. De Carlos Alberto Faraco & Cristóvão Tezza [para fins didáticos]. Versão da língua inglesa de I. R. Titunik a partir do original russo, 1976.
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.
- CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português: linguagens*. v 1, 2 e 3. 5 ed. São Paulo: Atual Editora, 2005.
- MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- _____. *Discurso literário*. São Paulo: Contexto, 2006.
- _____. *Cenas da Enunciação*. POSSENTI, S.; SOUZA-E-SILVA, M. C. P. (org.) São Paulo: Parábola Editorial, 2008a.
- _____. *Gênese dos Discursos*. Trad. POSSENTI, S. São Paulo: Parábola Editorial, 2008b.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MUSSALIN, F.; BENTES. *Introdução à Lingüística: domínios e fronteiras*. vol. 1. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- ORLANDI, E. *Leitura e Discurso*. São Paulo: Cortez, 1988.
- _____. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- _____. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. São Paulo: Pontes, 1999.
- _____. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4. ed. Campinas: Pontes: 2001a.
- _____. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. São Paulo: Pontes, 2001b.
- SIGNORINI, Inês. A questão da língua legítima na sociedade democrática: um desafio para a Linguística Aplicada contemporânea In: Luiz Paulo Moita Lopes (org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- ZOZZOLI, R (Org.). *Ler e produzir: discurso, texto, e formação do sujeito leitor/produtor*. Maceió: Edufal, 2002.