

A LEITURA NUMA PERSPECTIVA DISCURSIVA: REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO COM LEITURA E A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO IMAGINÁRIO NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Flágila Marinho da Silva LIMA¹

Palmira HEINE²

GEPEAD³

Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS

1

Resumo: Este trabalho objetiva analisar como a leitura é trabalhada no livro didático de Língua Portuguesa, bem como perceber a forma como o livro constrói o sujeito imaginário a partir das atividades de interpretação de textos. Para tal objetivo foi selecionado como *corpus* o livro de Língua Portuguesa – 9º ano, da coleção Diálogo. Como resultado preliminar da pesquisa em curso, é possível asseverar que, o texto ainda é considerado como portador de um único sentido que deve ser captado pelo aluno. Assim, as atividades analisadas não instigam uma problematização da leitura, nem mesmo expõem o olhar leitor para a relação da língua com a história e o ideológico, já que estes permeiam o processo de leitura na construção dos sentidos. Os gestos de interpretação produzidos pelas atividades propostas conduzem a constituição de um determinado sentido que deverá ser resgatado pelo leitor imaginário e, posteriormente, pelo sujeito leitor. Logo, nota-se que as atividades silenciam os aspectos históricos e ideológicos constitutivos do dizer/escrever e se reportam, apenas, para a semântica interna do texto. É importante ressaltar que o aporte teórico do referido trabalho é, pois, a teoria da Análise de Discurso de Linha Francesa a qual tem como seu principal representante Michel Pêcheux.

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

Introdução

A leitura assume um papel de grande relevância na sociedade. O ato de ler implica em descobertas, amplia a capacidade crítica do sujeito e, conseqüentemente, aumenta sua participação social. Contudo, defini-la não se configura como uma tarefa fácil tendo em vista a diversidade teórica e metodológica que a toma como objeto de estudo. Assim, o presente trabalho aborda a leitura numa perspectiva discursiva, partindo do princípio de que não existe uma única leitura possível, ou

¹ Mestranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual de Feira de Santana -UEFS, email: flagila.eneb@gmail.com – Apoio - FAPESB.

² Orientadora. HEINE, Doutora em Linguística. Professora Adjunta na Universidade Estadual de Feira de Santana/ Professora da disciplina do Mestrado em Estudos Linguísticos da UEFS “Texto, Discurso e Práticas Discursivas”, na qual este artigo foi desenvolvido; UEFS, Salvador, Bahia, Brasil, e-mail: pheine@ig.com.br..

³ Grupo de Estudo e Pesquisa em Análise de Discurso

seja, de que os sentidos de um texto dependem das posições sujeitos assumidas por estes no momento da leitura. Na perspectiva discursiva a língua não é transparente, pelo contrário é opaca, e essa opacidade reflete as multileituras que podem ser realizadas. Como bem cita Orlandi ao definir leitura:

(...) 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 imaginário. Para tanto o aporte teórico é a Análise de Discurso de linha francesa, de filiação pecheutiana.

1 Pensar 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 interação⁴ entre 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 ressaltar 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), “Para significar, insistimos, a língua se inscreve na história.” Assim sendo, o texto será marcado pelas formações discursivas e ideológicas que interpelam o sujeito no decorrer da leitura, vista a partir de um viés discursivo. 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).

⁴ 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 assujeitados pelas ideologias e cujos discursos se constroem a partir de formações discursivas diversas.

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 de análise, assim 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 este por sua vez será sempre intrinsecamente constituído pelo interdiscurso (conjunto dos já ditos) e que torna possível todo dizer. Sendo, o texto compreendido como discurso, precisa ser estudado à luz da sua discursividade, o que implica dizer que é necessário trabalhar os diferentes discursos que por sua vez se manifestam no texto, 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. Estes 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, constituído 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, convencionado. O sujeito leitor precisa apenas decodificar os signos e apenas repete 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 dos mesmos, 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 também 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 leitura discursiva não importa apenas interpretar, isto é, resgatar um sentido, mas, sobretudo compreender como estes sentidos funcionam, expondo o olhar leitor para a opacidade da língua, para sua incompletude, bem como para os silenciamentos, isto é, o que o texto não expõe materialmente, mas que também significa. Assim, o sujeito compreende que a linguagem significa de todas as formas, inclusive na ausência, ou na escolha desta ou daquela lexia ou expressão.

Deste modo, não basta para a AD francesa dizer que o texto significa (ou seja, captar o seu sentido, o qual, em algumas teorias, é reduzido a algo inerte e fixado), mas importa analisar como ele significa. Logo, é preciso compreender as condições de produção (os sujeitos, a ideologia, a memória e as situações) desse texto para, então, compreender como o mesmo produz sentidos.

Ainda de acordo com Orlandi (1988), entende-se o processo de leitura em suas múltiplas possibilidades não procurando um “único” sentido ou “o” sentido que o autor pretendeu (institucionalizado). 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. Isto é, propõe que o sujeito-leitor transcenda o nível da interpretação e caminha para o nível da compreensão.

1.1 Gestos de interpretação e a constituição do sujeito imaginário segundo a análise de discurso de linha francesa.

Sabe-se que a Análise de Discurso de Linha Francesa tem como objeto de estudo o discurso. Contudo, é importante explanar que discurso, na ADLF, será entendido como historicamente produzido e ideologicamente marcado. Isso implica dizer que os discursos foram se constituindo ao longo do tempo, da história, e que não existe discurso “neutro” ou inocente, mas que todo discurso é, por natureza, ideológico e reflete a/as posições sociais dos sujeitos que enunciam. Dessa forma, o discurso é social, isto é, encontra-se disperso no social, e o sujeito ao enunciar se inscreve em determinadas formações discursivas que por sua vez estão submetidas a um plano maior - o interdiscurso, conjunto dos já-ditos.

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 através da sua relação com o social, com o histórico e o ideológico, entendendo a opacidade da língua como constitutiva de sentidos, dentro de um sítio de significações, como bem cita Orlandi (2012, p. 32), “O dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua.”

É entender que o texto enquanto unidade de análise, é uma unidade empírica estruturada (imaginariamente) de início meio e fim, mas deve ser pensada/trabalhada enquanto processo discursivo que compõe diversos discursos e é atravessado por diversas posições-sujeito. Assim, 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, sobretudo um processo de construção de sentidos.

Em relação aos gestos de interpretação, esses dizem respeito aos gestos

produzidos pelos sujeitos ao entrarem em contato com um enunciado. 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 é importante 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. Enquanto gestos eles significam, afinal, não existe linguagem sem interpretação.

Portanto, 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 autor⁵ faz do sujeito leitor. É a projeção que este faz do possível leitor ao 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

⁵ 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 e, 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, quanto na verdade ele retoma sentidos pré existentes e inscritos em formações discursivas.

interpretação procuram construir uma determinada interpretação, isso implica necessariamente afirmar que se pensou antes em um determinado sujeito para essas atividades - o sujeito imaginário, que corresponderá às formações imaginárias⁶ que conhecemos na ADLF, nesse sentido é a 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 (sujeito imaginário) 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 pelos sujeitos imaginários sejam os mesmos que foram criados pelo sujeito autor, e com isso limitando o sujeito imaginário de criar gestos outros. Como bem cita Orlandi (2012 p.63), “Essa 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 vai se atentar ao sujeito imaginário, este que é projetado pelo autor e se constitui pelos gestos de interpretação das atividades propostas pelos livros didáticos. Assim, 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 do sítio de

⁶ Sobre formações imaginárias na ADLF assevera Pêcheux (1997 p.82) : “[...] 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 nos mecanismo de qualquer formação social regras de projeção, que estabelecem as relações entre as *situações* (objetivamente definíveis) e as *posições* (representações dessas situações)”.

significação.

2 O livro didático: algumas considerações

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 considerações acerca do mesmo, principalmente no que concerne a sua história, seu uso e a 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) e 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 a 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, desenvolver programas de subsídio aos estudantes, para tanto foram criados vários programas⁷ 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 criada 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

⁷ A saber o PNAE (Programa Nacional de Alimentação Escolar), o PLIDEF (Programa do Livro Didático – Ensino Fundamental) dentre outros.

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 o 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 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.

3 Refletindo sobre as atividades de leitura do livro didático na perspectiva discursiva.

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 Pêcheux.

A partir do material analisado foi possível perceber que a leitura ainda é trabalhada de maneira superficial, não optando 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 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.

O texto trabalhado pelas questões do LD foi uma crônica de Affonso Romano de Sant’Anna, intitulado: O homem que conheceu o amor, de 1988. A crônica conta a

história de um homem que não tem medo de expressar seus sentimentos e assume no auge dos seus oitentas anos que “foi muito amado”, o que chama a atenção do narrador, tendo em vistas que, em geral, as pessoas costumam declarar as desilusões amorosas, ou o arrependimento por não ter vivido o amor de verdade.

Antes de refletirmos sobre as questões do LD é importante retomar as três dimensões abordadas por Orlandi (2012) no manejo com a leitura. Quais sejam: o inteligível – momento em que o sujeito leitor apenas decodifica sentenças do texto, com isto tem-se o resgate do sentido convencionalizado, isto é, dicionarizado.

O interpretável – espaço destinado ao resgate de um “sentido”, institucionalizado, cabe ao sujeito leitor encontrá-lo, para isso levará em conta a semântica interna do texto (a coesão), pois determinadas enunciados são inteligíveis, mas não são interpretáveis, como: Ela disse que é isto aqui. Tal sentença é inteligível, porém não é interpretável, pois precisaria de mais elementos para dar conta da construção do sentido.

E o compreensível – última dimensão que, segundo a autora, concretiza de fato o trabalho com a leitura, uma vez que não se resgata apenas “o sentido”, mas, sobretudo entende como o texto produz sentidos, compreendendo a relação linguagem e história como constitutiva do dizer/escrever, na compreensão percebe-se o texto “enquanto objeto linguístico-histórico” (Orlandi, 2012, p. 56).

Observe os exemplos a seguir:

muitas vezes, cobrada é o que se chama de institucionalização dos sentidos.

3.1 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 significante. 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.

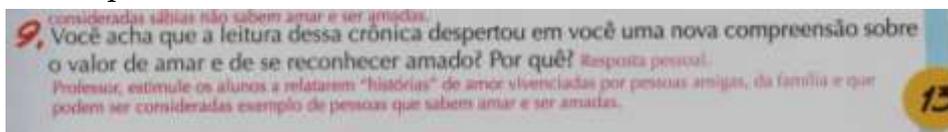
Destarte, o silêncio é constitutivo do dizer, afinal o sujeito ao enunciar gera determinadas palavras e determinados sentidos condizentes com sua posição-sujeito, com sua formação discursiva e, portanto, silenciam outras palavras, outros sentidos que de igual modo contribuem para que seu dizer signifique. 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 emergi para significar em determinada situação comunicativa.

Ainda de acordo com Orlandi (2012) têm-se formas diferentes de silêncio que atravessam as palavras, que está no entremeio, por entre as palavras. Desde modo, têm-se o silêncio fundador – aquele que indica que o sentido sempre poderia ser outro; o silenciamento ou a política do silêncio que é dividido em: o silêncio constitutivo e o silêncio local. O silêncio constitutivo é que ao apropriar-se de determinadas palavras, apagam-se outras que poderiam gerar sentidos em outra direção, fazer evocar outras formações discursivas. E o silêncio local que consiste no que é proibido, é a chamada censura, o que é proibido dizer em determinada conjuntura, isso não implica dizer que o sujeito tenha consciência desse

silenciamento, mas numa sociedade hierarquizada, nas relações de poder que atravessam as relações sociais, esse silenciamento é uma construção histórica e constituem as posições dos sujeitos, interpelando-os ideologicamente.

Portanto, o texto em questão põe em circulação determinados sentidos e silenciam outros. No caso do exemplo 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 relacione o valor do amor em sua vida com os relatados no texto. Contudo, ainda não há uma problematização da leitura.

Exemplo: 3



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

Nota-se que o livro não prioriza o debate sobre a forma como o amor é visto em nossa sociedade. A maneira como a ideologia do culto ao amor foi sendo "naturalizado" sempre no âmbito conjugal, não problematizando, por exemplo, a ideia de a felicidade em nossa sociedade girar em torno do "encontrar o amor", "ser amado" ou o "casamento", mas que também pode ser para outros "ter uma situação financeira estável", "ser profissionalmente realizado" ou "ficar sem compromissos". Assim, o texto silencia outras formas de amar como o amor paterno, maternal, a amizade dentre outros. Outro silenciamento no LD é a figura do senhor de 80 anos que, apesar de sinalizar, para sua sabedoria não há uma problematização dessa representação do "ser velho" em nossa sociedade, inclusive a ideia negativa que se tem da velhice. Desde modo, o papel do velho e a sua valorização poderia fomentar uma discussão acerca dos discursos que circulam sobre a velhice e gerar efeitos de sentidos que viesse a contribuir para geração de conceitos.

Logo, ao silenciar os aspectos sociais, históricos e ideológicos o sujeito autor limita o sujeito imaginário de relacionar-se criticamente com a leitura possibilitando

uma compreensão do funcionamento da linguagem, bem como o funcionamento dos sentidos, o que evidencia a constituição de um sujeito imaginário cingido, controlado, podado.

Considerações finais

Com o desenvolvimento do presente trabalho foi possível perceber que o LD ainda limita o manejo com a leitura, explorando informações superficiais do texto, não expõem o olhar leitor para a opacidade da língua e continua 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 avançara para a compreensão. Não instiga este sujeito imaginário a relacionar-se 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> acessado 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.
- _____. (Org.) **A Leitura e os leitores**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.

- _____. **Discurso e texto**. São Paulo: Pontes, 2001.
- _____. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. Campinas, SP: Pontes, 1996.
- _____. **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
- 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.
- _____; FUCHS, C.A. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectiva. In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradução de Péricles Cunha. 3. ed. Campinas - SP: Ed. UNICAMP, 1997b. p. 163-252.
- 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.