



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA**

Departamento de Letras e Artes  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS  
MESTRADO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS - MEL

**FLÁGILA MARINHO DA SILVA LIMA**

**UMA LEITURA DISCURSIVA SOBRE OS MODOS DE  
FUNCIONAMENTO DO SILÊNCIO NO LIVRO DIDÁTICO DE  
LÍNGUA PORTUGUESA**

Feira de Santana, BA  
2015

**FLÁGILA MARINHO DA SILVA LIMA**

**UMA LEITURA DISCURSIVA SOBRE OS MODOS DE  
FUNCIONAMENTO DO SILÊNCIO NO LIVRO DIDÁTICO DE  
LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Estadual de Feira de Santana, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Orientadora: Profa. Dra. Palmira Virgínia Bahia Heine Alvarez

Feira de Santana, BA  
2015

### **Ficha Catalográfica – Biblioteca Central Julieta Carteado**

L698a Lima, Flágila Marinho da Silva  
Uma leitura discursiva sobre os modos de funcionamento do  
silêncio no livro didático de Língua Portuguesa / Flágila Marinho da Silva  
Lima. –Feira de Santana, 2015.

166 f.: il.

Orientadora: Palmira Virgínia Bahia Heine Alvarez

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana,  
Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, 2015.

1. Leitura. 2. Sujeito-leitor. 3. Livro didático de Língua Portuguesa  
I. Alvarez, Palmira Virgínia Bahia Heine, orient. I. Universidade  
Estadual de Feira de Santana. II. Título.

CDU: 806.90:371.671.12

**FLÁGILA MARINHO DA SILVA LIMA**

**UMA LEITURA DISCURSIVA SOBRE E OS MODOS DE  
FUNCIONAMENTO DO SILÊNCIO NO LIVRO DIDÁTICO DE  
LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, como requisito para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Aprovada em 17 de março de 2015

---

Profa. Dra. Palmira Virgínia Bahia Heine Alvarez  
UEFS/PPGEL (Orientadora)

---

Profa. Dra. Soraya Maria Romano Pacífico  
USP (Avaliador externo)

---

Profa. Dra. Maria Helena da Rocha Besnosik  
UEFS (Avaliador interno)

À Júlia, razão pela qual cheguei até aqui.

## **Agradecimentos**

Quando tudo ainda era um singelo sonho, Ele fez realidade. Senhor, sem Tu nada seria possível. Ao meu Deus, ao meu amor maior, o meu muito obrigada.

À minha orientadora, antes de tudo amiga, profissional exemplar e que me ajudou a trilhar esse caminho repleto de conhecimentos, de sentidos. Seu apoio e o seu carinho tão especiais e sem os quais a caminhada ficaria bem mais difícil. À Palmira Heine, minha eterna gratidão.

Ao meu esposo, amado meu, pela paciência dedicada, sobretudo, nos momentos mais temíveis dessa produção. Amo-te tanto.

À minha família, melhor impossível, todos, sem exceção, não mediram esforços para ajudar no que fosse possível. Carinho, proteção, confiança, base são algumas das palavras que os representam para mim. Minha família, minha sustentação.

À minha turma de mestrado tão especial que foi e é em minha vida. Como foi bom compartilhar com vocês tudo isso.

Aos meus amigos que, de uma forma ou de outra, sempre torceram pelo meu sucesso. Vocês construíram comigo essa trajetória de conquistas.

À minha filha, sem medidas para esse amor, Júlia, foi você a inspiração de todos os dias, das horas mais difíceis, dos momentos mais duros, foi o seu sorriso que me motivou a seguir, sempre. Você, filha, é o meu coração que anda fora de mim. Amo-te tanto, tanto, agora, e por toda a eternidade.

*O silêncio não é o vazio, ou o sem-sentido; ao contrário, ele é o indício de uma instância significativa. Isso nos leva à compreensão do “vazio” da linguagem como um horizonte e não como falta.*

ORLANDI, 1997

## RESUMO

O presente trabalho busca refletir sobre o funcionamento do silêncio no processo de leitura proposto pelo Livro Didático, a partir da análise de atividades e módulos em um Livro Didático de Língua Portuguesa. Embasado nos postulados da Análise de Discurso Pecheutiana, procuramos discutir o modo como o silêncio constitui os sentidos a partir, ora da interdição e ora do fomento à polissemia do discurso no livro didático. O *corpus*, deste trabalho, constitui-se de 2 livros didáticos de Língua Portuguesa, ensino fundamental II, da coleção Diálogo da editora FTD. Para tanto, foi realizada a análise das atividades de interpretação de textos com o objetivo de verificar o funcionamento do silêncio a partir da interdição da voz do sujeito-leitor imaginário e, a partir do controle do sentido. Foram analisados também dois módulos constitutivos do livro a fim de observar o silenciamento nos mesmos. Nossa hipótese inicial é de que o silêncio guia a constituição dos sentidos nesses manuais, uma vez que interdita o acesso do sujeito aos diversos sentidos, conduzindo à interpretação e reduzindo-a a uma mera cópia, fazendo com que o sujeito-leitor imaginário não tenha espaço para gestos de interpretação. Assim, esses manuais concebem o sentido como algo pronto e acabado; e o silêncio funciona como sinalizador de posturas ideológicas por parte do LD. Os resultados apontam que as atividades relacionadas à leitura, nos livros, ficam no nível da paráfrase sem instigar, na maioria das questões analisadas, uma passagem para a polissemia, impedindo o aluno de perceber a pluralidade de sentidos que pode ser atrelada ao texto. Com essa postura, o livro se inscreve numa formação discursiva de sentidos únicos, sujeitos moldados e, conseqüentemente, numa ideologia que concebe a língua como transparente. Também é possível notar que o silêncio constitutivo é fonte de filiações discursivas e ideológicas no que concerne à representação do negro, do branco e do índio, sendo estes, discursivizados numa ideologia dominante de que o índio é o “bom selvagem”; o negro é folclorizado; e o branco sempre ligado ao trabalho.

**Palavras-chave:** Leitura. Sujeito-leitor. Sentido. Silêncio. Livro didático



## ABSTRACT

This present work aims to reflect about silence in the process of reading proposed by the Schoolbook, it is based on the analysis of activities and modules in a Portuguese Language Schoolbook. It is grounded on the postulates of Pechêux's Discourse Analysis and aims to discuss how the silence constitutes senses alternating from interdiction and also stimulation to polysemy of discourse in the Schoolbook. Its *corpus* was constituted of two Portuguese Language Schoolbooks, Elementary II, from the "Coleção Diálogo" of FTD editor. In order to do the analysis, textual interpretation activities were analyzed aiming to verify the silence functioning based on the interdiction of the imaginary reader-subject and the control of the sense. We also analyzed two modules of the school book in order to observe the silencing in them. Our initial hypotheses is that the silence guides the constitution of the senses in these manuals, since it interdicts the access of the subject to different senses, guiding it to the interpretation and reducing it to a mere copy causing the imaginary reader-subject has no opening for interpretation gestures. Thus, these manuals understand sense as something already done and completed and the silence works by signaling ideological positions of the Schoolbook. The results show that the activities related to reading, in the school books, are on the level of paraphrase without instigating, in the most part of the questions analyzed, a passage towards the polysemy, blocking the student's perception of plurality of senses which might be linked to the text. On this position, the book is inserted in a discursive formation of unique senses, shaped subjects and, consequently, in an ideology which understands language as transparent. It is also possible notice that the constitutive silence is the source of discursive and ideological affiliations about the black, white and Indian representation since they are inserted in a dominant ideology which understands the Indian as "good salvage", the black people are folkloric and the white one is always related to work.

**Key-words:** Reading; Reader Subject; Sense; Silence; Schoolbook.

## LISTA DE ESQUEMAS

<b>ESQUEMA 1</b> – A AD como disciplina de entremeio.....	18
<b>ESQUEMA 2</b> – Formas de silêncio.....	36
<b>ESQUEMA 3</b> – Funcionamento do PNLD.....	58
<b>ESQUEMA 4</b> – Etapas da metodologia em AD.....	70
<b>ESQUEMA 5</b> – Formação ideológica e Formação discursiva: o sujeito na paráfrase.....	96
<b>ESQUEMA 6</b> - Formação ideológica e Formação discursiva: o sentido na paráfrase.....	103
<b>ESQUEMA 7</b> - Formação ideológica e Formação discursiva: o sujeito na polissemia.....	111
<b>ESQUEMA 8</b> - Formação ideológica e Formação discursiva: o sentido na polissemia....	114

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1</b> – Das seções dos livros.....	73
<b>QUADRO 2</b> – Técnicas de análises.....	76
<b>QUADRO 3</b> – Quantidade de questões analisadas.....	76
<b>QUADRO 4</b> – Funcionamento do silêncio.....	126

## LISTA DE SIGLAS

<b>AD</b>	Análise de Discurso
<b>FD</b>	Formação Discursiva
<b>FI</b>	Formação Ideológica
<b>AEI</b>	Aparelhos Ideológicos do Estado
<b>LD</b>	Livro Didático
<b>PNLD</b>	Programa Nacional do Livro Didático
<b>CNLD</b>	Comissão Nacional do Livro Didático
<b>INL</b>	Instituto Nacional do Livro
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>USAID</b>	Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional
<b>COLTED</b>	Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático
<b>FENAME</b>	Fundação Nacional de Material Escolar
<b>FAE</b>	Fundação de Assistência ao Estudante
<b>FNDE</b>	Fundação Nacional de Desenvolvimento

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	13
<b>1 DE ONDE ESTAMOS FALANDO? MARCANDO NOSSO LUGAR TEÓRICO.....</b>	<b>16</b>
1.1 PRESSUPOSTOS BÁSICOS DA ANÁLISE DE DISCURSO PECHUTIANA.....	21
1.1.1 <b>Discurso .....</b>	<b>21</b>
1.1.2 <b>Sujeito.....</b>	<b>23</b>
1.1.3 <b>Condição de produção e Formações imaginárias.....</b>	<b>25</b>
1.1.4 <b>Formação ideológica (FI) Formação discursiva (FD) .....</b>	<b>29</b>
1.1.5 <b>O primado do interdiscurso.....</b>	<b>33</b>
1.2 O SILÊNCIO E SUAS SIGNIFICAÇÕES.....	34
<b>2 ANÁLISE DE DISCURSO E A LEITURA: UMA CONSTRUÇÃO POSSÍVEL.....</b>	<b>40</b>
2.1 TEXTO, LEITURA E SENTIDO NA ANÁLISE DE DISCURSO: UMA ABORDAGEM DIFERENCIADA.....	40
2.1.1 <b>O sujeito-leitor imaginário e os Gestos de interpretação: eles existem na textualidade.....</b>	<b>49</b>
<b>3 CONSIDERAÇÕES SOBRE O LIVRO DIDÁTICO.....</b>	<b>52</b>
3.1 A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL.....	52
3.2 O LIVRO DIDÁTICO E O DISCURSO PEDAGÓGICO.....	59
<b>4 A METODOLOGIA: UMA ESPECIFICIDADE DA ANÁLISE DE DISCURSO.....</b>	<b>68</b>
4.1 CARACTERIZAÇÃO E RECORTE DO <i>CORPUS</i> .....	71
4.1.1 <b>Técnica de Análise de dados: da superfície linguística para o processo discursivo.....</b>	<b>75</b>
<b>5 UMA LEITURA DISCURSIVA SOBRE OS MODOS DE FUNCIONAMENTO DO SILÊNCIO NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....</b>	<b>78</b>
5.1 O MODO DE FUNCIONAMENTO DO SILÊNCIO NA CONSTRUÇÃO DO SUJEITO-LEITOR IMAGINÁRIO E DO SENTIDO EM ATIVIDADES DE INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS DO LIVRO DIDÁTICO .....	79
5.1.1 <b>Da constituição do sujeito-leitor imaginário e do sentido.....</b>	<b>84</b>
5.1.2 <b>O silêncio constitutivo no Livro Didático: para dizer é preciso não dizer</b>	<b>115</b>

**CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 128**

**REFERÊNCIAS..... 133**

**ANEXOS**

## INTRODUÇÃO

O trabalho ora apresentado debruça-se sobre a leitura discursiva e os modos de funcionamento do silêncio no Livro Didático de Língua Portuguesa (LD) de 6º e 9º anos. O objetivo do mesmo é analisar o modo como o silêncio sustenta a produção de sentido na leitura discursiva. Para tanto, trazemos a noção de leitura, sujeito-leitor imaginário e também a de silêncio.

A leitura é, sem dúvida, um meio pelo qual nos constituímos enquanto sujeitos. É o espaço que temos de nos subjetivar, atribuindo sentidos a tudo e a todos. Como sujeitos sócio-históricos, somos convocados a interpretar continuamente e de variadas formas. A leitura está em tudo: nos textos verbais, não verbais, nos sons, nas cores, nos gestos, no silêncio, atribuímos sentidos a tudo porque somos sujeitos simbólicos e não podemos nos furtar a sempre gerar sentidos (ORLANDI, 2012d). Desde que nascemos, realizamos as mais variadas leituras, antes mesmo das práticas leitoras se concretizarem em um espaço legitimado (como é o caso da escola). Sempre lemos, pois como diz nosso grande mestre Feire (2011), a leitura de mundo precede a leitura da palavra. Lemos, inclusive, o silêncio. Ele existe, é matéria significativa, apesar de não estar disponível, de não estar visível, ele gera sentidos e pode ser interpretado de várias maneiras. O silêncio não fala, ele significa (ORLANDI, 2007). É, então, o silêncio, ou seja, o modo de funcionamento do silêncio que nos chama atenção neste trabalho, pois, este age como um elemento que pode tanto interditar como possibilitar a construção dos sentidos, dando voz ou silenciando o sujeito-aluno, além de indicar posturas ideológicas por parte do LD. Sendo assim, entendemos que, de algum modo, o silêncio, ou melhor, o seu funcionamento rege este estudo.

No decorrer do trabalho elegemos duas categorias para análise, a saber: o sujeito-leitor imaginário e o sentido. Sobre a categoria o sujeito-leitor imaginário, procuramos investigar como o silêncio funciona para a construção imaginária desse sujeito-leitor, assim, por meio do silêncio buscamos refletir sobre a imagem que o Livro Didático (doravante LD) constrói do sujeito-aluno, por meio das atividades de interpretação de textos, procuramos nos gestos da textualidade, os vestígios, as marcas linguísticas que nos dão indícios de um modo de funcionar dos discursos filiando-se a formações discursivas e ideológicas. O que nos permite enveredar por esse processo da construção do sujeito-leitor imaginário é justamente o esquema de formações imaginárias proposto por Pêcheux (2010 [1969]), quando este assevera que, o que funciona no processo discursivo é uma série de formações imaginárias, ou seja, a

imagem que cada um faz do lugar de si e do lugar do outro. De fato, o que temos na estrutura social são lugares; o lugar do sujeito-aluno é social e historicamente construído, da mesma forma temos o lugar social que assume o LD e o lugar do sujeito-autor. Assim, procuramos, neste trabalho, compreender que imagem o LD faz do sujeito-leitor imaginário?

Em relação ao sentido, procuramos trabalhar com os dois grandes processos da linguagem: paráfrase e polissemia a partir do silêncio, que ora interdita o sentido ora proporciona a multiplicidade dos sentidos. Assim, fizemos análise das questões e as classificamos dentro de dois blocos: as que pressupõem uma leitura mais parafrástica e as que pressupõem uma leitura mais polissêmica, sendo a paráfrase o retorno aos mesmos sentidos, enquanto que a polissemia abre espaço para sentidos outros.

Além do trabalho com essas duas categorias observando o modo como o silêncio rege os processos de geração de sentidos na leitura discursiva, realizamos, também, uma análise de como o silêncio constitutivo funciona no LD a partir da observação de um módulo do livro. Para o trabalho com o silêncio constitutivo, nos pautamos no fato de que mais do que ensinar leituras e trabalhar com atividades de interpretação, o livro é um veículo difusor de discursos, discursos que podem ser afirmados e reafirmados em diversas práticas sociais. Assim, como nos demais estudos sobre o silêncio, neste trabalho, ancoramo-nos na teoria do silêncio proposta por Orlandi (2007), a fim de verificar o modo como o silêncio constitutivo pode ser percebido nesses manuais, por meio da observação de temas, da capa, dos textos, entendendo o silêncio constitutivo como aquele que para dizer é preciso não dizer. Isso implica pensar que nunca falamos tudo; a linguagem é por natureza incompleta e o que fazemos são recortes, são gestos de leitura. Tão logo, quando atribuímos sentidos, sempre o fazemos de um dado lugar, de uma posição dada, o que implica pensar que sempre silenciemos outros sentidos. Assim, quando o LD escolhe falar da miscigenação do Brasil desta ou daquela maneira está silenciando outras formas de representação e esse silêncio é significativo e evidencia posturas ideológicas com as quais o LD se filia.

A escolha do nosso objeto se deu atrelada ao fato de que o livro didático assume um papel extremamente relevante no espaço escolar, a ponto de ser considerado como dono e senhor da verdade (CORACINI, 2010), entendemos, também, que este é quase sempre, senão o único elemento disponibilizado ao professor como recurso pedagógico. O LD é representado predominantemente como aquele que direciona, que comanda as aulas, o ensino e o aprendizado. Para nós, mais do que isso, ele é um difusor de discursos, de ideologias, de representações, de práticas sociais e que, por isso também, merece que o tenhamos como objeto de estudo, pois atua num espaço de formação de sujeitos-leitores.



Quando encaramos a leitura num viés discursivo trazemos para o centro desse trabalho o sujeito e a história, ambos afetados pela ideologia. Desse modo, partimos do pressuposto de que os LDs não abordam a leitura num viés discursivo e que, apesar de muitos estudos na área, ainda possuem uma prática incipiente em relação ao modo de conceber a interpretação de textos e são alheios à exploração dos discursos. Eles limitam os gestos de interpretação e primam pelos sentidos mesmos, enquanto que, para além do espaço escolar, o sujeito-leitor é chamado a buscar a multiplicidade de leituras, a exemplo dos textos midiáticos, dos textos publicitários, dos textos que circulam na internet, dentre outros.

Este estudo está dividido em cinco capítulos que vão desde a teorização da nossa proposta até a análise dos dados. Assim, no capítulo 1, procuramos apresentar nosso espaço teórico, nos filiando aos estudos discursivos, mais precisamente aos postulados de Pêcheux, teoria a qual nos embasamos para a realização desta pesquisa. No capítulo 2, por meio dos estudos discursivos, buscamos discutir a noção de leitura, sentido, sujeito-leitor imaginário e silêncio e como este afeta o processo de interpretação. No capítulo 3, realizamos uma abordagem sobre a constituição histórica do livro didático no Brasil, seu uso e valor, bem como uma reflexão acerca do LD no discurso pedagógico. No capítulo 4, discutimos sobre a especificidade da metodologia em AD, o modo como o nosso *corpus* está estruturado, bem como os passos que construímos para a análise dos dados. No capítulo 5, realizamos a análise dos nossos recortes mostrando como se dá, por parte do LD, a constituição do sujeito-leitor imaginário e do sentido a partir do funcionamento do silêncio, além de trazer uma reflexão de como o silêncio constitutivo evidencia posturas ideológicas nas representações discursivas do negro, do índio e do branco por parte do LD. Nas considerações finais, somos tomados pelo efeito de sentido de fechamento e fazemos algumas considerações sobre o posicionamento do LD no que diz respeito ao trabalho com a leitura, ao sujeito-leitor imaginário e com o sentido a partir do funcionamento do silêncio.

É sabido que AD busca outras formas de ler e compreender o que lemos, que busca não apenas decodificar as palavras, mas ver os discursos e as ideologias que estas carregam. Neste sentido, o propósito desta pesquisa é que ela possa, de alguma forma, contribuir para o repensar das práticas de compreensão de textos nos espaços pedagógicos, mostrando que a Análise de Discurso pode, sim, oferecer subsídios teóricos e metodológicos para o trabalho com a leitura nesses espaços e fora deles. Nos inquieta, enquanto educadores, que esta outra forma de ler e compreender cheguem às salas de aula, afinal, quando descobrimos a AD, surge um questionamento inicial: “por que essa forma de abordar a leitura não está nas salas de aula, mostrando a esses jovens leitores (em formação) outras formas de abordar os

sentidos, observar os discursos buscando ver os não- ditos, buscar o silêncio que também gera sentidos, politizar-se por meio dos discursos, enfim, analisar discursos e posicionar-se frente a eles?”. Permitir que o sujeito-aluno signifique a partir da sua posição-sujeito e com isso se signifique também, desta maneira, abordariamos a leitura como uma prática discursiva e isso seria muito mais significativo. Nosso anseio é que as diversas materialidades discursivas possam encontrar leitores atentos e reflexivos que saibam lidar com o jogo de sentidos e que não apenas permaneçam numa leitura parafrástica, mas, sobretudo, percebam a polissemia dos discursos.

## 1 DE ONDE ESTAMOS FALANDO? MARCANDO NOSSO LUGAR TEÓRICO

A Análise de Discurso de orientação francesa (doravante AD) é uma teoria que surge em 1960 e tem como principal representante o filósofo Pêcheux. Pêcheux (2010), por meio do conhecido tripé teórico: a linguística, o materialismo e a psicanálise, procurou elaborar uma teoria do discurso, mais tarde conhecida como Análise de Discurso e que tem o discurso como seu objeto de estudo, definido por Pêcheux (2010 [1969]) como efeito de sentidos entre os interlocutores.

Segundo o referido filósofo francês, havia, naquele momento, uma necessidade de criar uma teoria que desse conta do funcionamento da linguagem no seu aspecto mais amplo e não apenas no aspecto linguístico formal, como era feito à época em que ele escreveu os textos fundadores de Análise de Discurso. Diversamente das teorias formais, Pêcheux (2010) procurou trabalhar com o que ele chamou de real da língua, ou seja, o equívoco e a falha. Para ele, o sentido não existe *a priori*, pois as palavras não são transparentes, elas mudam de sentido a partir das posições enunciativas de quem as empregam.

Para Orlandi (2012d), a AD se insere como disciplina de entremeio, pois, deriva das três correntes teóricas mas não se reduz a nenhuma delas, considerando assim, que faz uma reflexão sobre o funcionamento da linguagem como um acontecimento que envolve a língua, a história, a ideologia e um sujeito que se põe na origem do dizer sem se dar conta que é marcado pela presença do Outro<sup>1</sup>. Foi nesse sentido que Pêcheux buscou contribuições de diferentes áreas do saber: a Linguística, o Materialismo histórico e a Psicanálise.

A linguística surge com a releitura de Saussure por Pêcheux principalmente no que concerne a concepção de língua. Para este último, a língua possui sua estrutura e suas regras fonológicas, morfológicas e sintáticas, como defendida pelo mestre genebrino, mas não pode ser compreendida levando-se em conta apenas sua estruturação. É preciso, pois, apreciar outros aspectos que, apesar de serem considerados exteriores, são dela constitutivos, ou seja, a língua só existe se inserida na história. É nesse sentido que Pêcheux teoriza sobre uma concepção de língua como não transparente, afirmando não existir uma relação unívoca entre linguagem-pensamento-mundo. A língua é, portanto, um sistema, mas relativamente autônomo. Para ele a língua é estrutura e acontecimento.

---

<sup>1</sup> Esse Outro, escrito com “O” maiúsculo, na AD pecheutiana se refere as vozes do inconsciente e que interpelam o sujeito no momento da sua enunciação; enquanto que o outro, com “o” minúsculo se refere ao outro interlocutor.

No que concerne ao materialismo histórico, com a releitura de Marx por Althusser, a AD vai trabalhar com a concepção de sujeito inserido na estrutura social, portanto, é um sujeito que atua dentro de uma determinada classe social e partilha de ideologias. É um sujeito constituído sócio-historicamente e essa história interfere na língua e nos processos de significação. Dessa forma, o lugar social de onde o sujeito enuncia é primordial para a AD, pois é desse lugar que o sujeito se filiará a determinadas formações discursivas em detrimento de outras. Outro aspecto relevante quando pensamos na contribuição do materialismo histórico althusseriano é considerar a noção de ideologia trazida por Althusser a que Pêcheux se filiou. Esta noção, adotada por Pêcheux, difere da do marxismo ortodoxo que pregava a ideologia como sendo uma forma de “camuflagem” da realidade, que serviria para distorcê-la, ao contrário, para Pêcheux não existe realidade sem ideologia, pois a própria relação sujeito-língua-mundo é permeada pelas relações ideológicas e, a partir da releitura de Althusser, afirma que a língua é um veículo da ideologia.

Althusser, por meio dos Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE), trabalha a ideologia como sendo materializada pelas práticas institucionais, tais quais: escola, igreja, política, família, etc, e, independente de ser percebida ou não, ela sempre existirá permeando as relações entre o homem e a sociedade. Segundo Brandão (2012), Althusser conclui que a prática só existe numa ideologia e por meio de uma ideologia. Ainda sobre isso afirma Mussalim (2012, p.115):

Ao propor-se a investigar o que determina as condições de reprodução social, Althusser parte do pressuposto de que as ideologias têm existência material, ou seja, devem ser estudadas não como ideias, mas como um conjunto de práticas materiais que reproduzem as relações de produção.

A ideologia em sua materialidade interpela os indivíduos em sujeitos de sua história e a língua é considerada um veículo de difusão de ideologias.

Quanto à Psicanálise, a releitura de Freud por Lacan contribui com noção de sujeito marcado pelo inconsciente. Este inconsciente, sendo representado como linguagem, assim, o sujeito não será mais considerado uno, nem tampouco sozinho, mas constituído pela presença do Outro, este Outro sendo as vozes que habitam o inconsciente e que interfere na linguagem do sujeito. O inconsciente fala. Ainda segundo Mussalim (2012, p. 119):

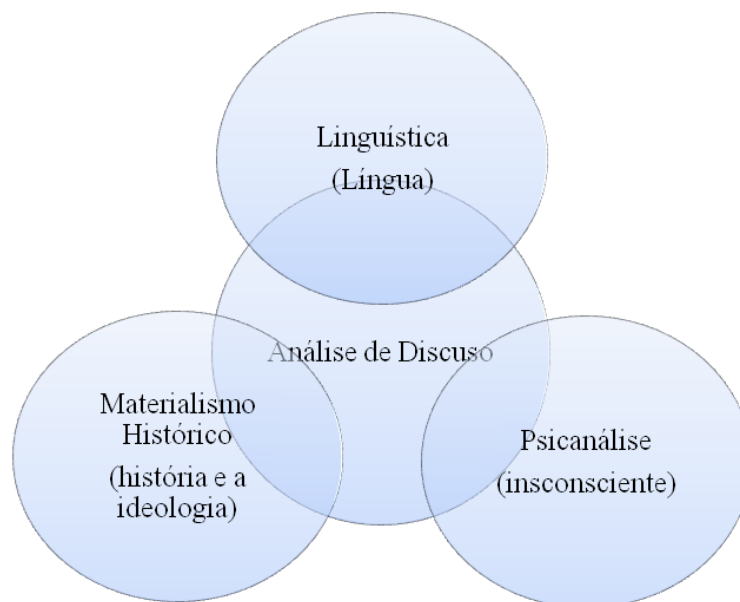
Para poder trazer à tona seu material, Lacan assume o que o inconsciente se estrutura como uma linguagem, como uma cadeia de significantes latente que se repete e interfere no efetivo, como se houvesse sempre, sob as

palavras, outras palavras, como se o discurso fosse sempre atravessado pelo discurso do Outro, do inconsciente.

Assim, o sujeito, ao ser concebido nos pressupostos lacanianos, passa por uma mudança substancial, pois não é mais considerado como senhor do seu discurso, mas como o “eu” que se constitui substancialmente pela presença do “Outro”. Essa será a grande contribuição da Psicanálise: o sujeito dotado, também, de incompletude, o sujeito afetado pelas vozes que o constituíram sócio-histórica-ideologicamente e que determinam o seu discurso.

No esquema abaixo, tentamos representar a constituição da AD enquanto disciplina de entremeio.

**Esquema 1:** A AD como disciplina de entremeio.



**Elaboração:** Flágila Marinho da Silva Lima, 2014

O esquema acima procura representar a constituição teórica da AD. Podemos notar que ela não se funde completamente nas demais disciplinas, ela faz intercessões tomando-lhe o que é conveniente para o seu campo de atuação, o que a configura como uma disciplina de entremeio, mas, que possui sua especificidade no modo de teorizar sobre a discursividade. A AD não busca trabalhar com a interdisciplinaridade e nem se configura como uma disciplina auxiliar da linguística, pelo contrário, promove um deslocamento no modo de compreender o processo da linguagem. Orlandi (2012d, p.24) salienta que:

A AD produz um outro lugar de conhecimento com sua especificidade. não é mera aplicação da linguagem sobre as ciências sociais ou vice-versa. A AD se forma no lugar em que a linguagem tem de ser referida necessariamente a sua exterioridade, para que se aprenda seu funcionamento, enquanto processo significativo.

No decorrer das suas reflexões e elaboração de sua proposta teórica, como qualquer outra teoria, Pêcheux formulou e reformulou conceitos, concepções e perspectivas, esclarecendo pontos e revendo aspectos para ele mal explicados.

Foi nesse sentido que a AD pecheutiana passou pelas chamadas três épocas que caracterizam as fases da AD. O primeiro momento é marcado pela Análise Automática do Discurso (AAD-1969) trazendo a noção de “máquina discursiva” como um método a ser explorado. Nesta fase, apesar de a AD propor pensar a exterioridade como constitutiva da língua, ainda ficava presa a um conjunto de discursos fechados e agrupados entre si pelo processo de justaposição e que seria possível de serem analisados por meio de uma máquina-lógico-semântica.

Desse modo, a primeira fase da AD deu primazia aos discursos mais fechados em detrimento dos mais polissêmicos. Dava-se preferência pela paráfrase na análise do *corpus*. Como assevera Heine (2012, p. 116):

Nesse caso, se encaixavam, por exemplo, discursos políticos que pressupunham a ideologia de determinado partido político em detrimento de outra concepção ideológica, o que conferia a esses discursos um caráter mais estabilizado.

O discurso era considerado como resultado de condições de produções estáveis e homogêneas como salienta Pêcheux (2010 [1983], p. 308):

O ponto de partida da AD –I é um *corpus* fechado de sequências discursivas, selecionadas (o mais frequentemente pela vizinhança de uma palavra-chave que remete a um tema) num espaço discursivo supostamente denominado por *condições de produção* estáveis e homogêneas. (grifos do autor)

Nessa fase, surgem ainda os conceitos de discurso e condições de produção. O sujeito é considerado assujeitado, pois está preso a determinações históricas que incidem sobre o seu discurso. Além disso, este é afetado pela ilusão do dizer. Apesar de grandes contribuições já neste momento no que diz respeito ao modo de pensar a produção da linguagem, em decorrência da noção de maquinaria discursiva a AD-1 sofre duras críticas de estudiosos

linguistas, pesquisadores, e do próprio Pêcheux o que impulsionou a chamada segunda fase da AD.

Na segunda fase (AD-2) não houve, de fato, grandes mudanças, principalmente no que concerne ao método analítico da AD, isto porque a noção de máquina discursiva, estrutura fechada em si mesma, continua. Entretanto, com a inserção da noção de formação discursiva (FD) advinda do então filósofo Michel Foucault ela já começa a ser problematizada. Diferentemente da maquinaria discursiva a FD é considerada heterogênea, ou seja, constantemente “invadida” por outras formações discursivas, como assegura Pêcheux (2010 [1983], p.310):

A noção de formação discursiva tomada de empréstimo a Michel Foucault começa a fazer explodir a noção de máquina estrutural fechada na medida em que o dispositivo da FD está em relação paradoxal com seu “exterior”: uma FD não é um espaço estrutural fechado, pois é constitutivamente “invadida” por elementos que vêm do outro lugar (isto é, de outras FD) que se repetem nela, fornecendo-lhe suas evidências discursivas fundamentais (por exemplo sob a forma de “pré-construído” e de “discursos transversos”).

É importante salientar que a noção de formação discursiva advinda de Foucault sofre um deslocamento em Pêcheux. Assim, a FD em Pêcheux é um elemento dentro da formação ideológica, que, por sinal, não é trabalhada em Foucault. Outro ponto importante é que a FD não será considerada apenas como um conjunto de enunciados que possuem regularidades dentro de um determinado período histórico como postulada em Foucault, mas é definida como tudo aquilo que pode e deve ser dito em determinada conjuntura. Nesse sentido, temos aí o pré-construído que permeia a FD, pois são já ditos que vieram de outros lugares, de outros momentos, de outras épocas e que são incorporados numa relação de aliança ou confrontos.

Contudo, no que concerne a segunda fase da AD, a mudança fica basicamente ao nível da constituição do *corpora*, pois nesta fase procurou-se trabalhar com os campos menos estabilizados, ultrapassando o processo de justaposição, para focar a desigualdade em suas influências internas (FERNANDES, 2008). Mas, ainda é mantido o método da maquinaria discursiva, apesar desta já está sendo repensada. O sujeito continua a ser um sujeito completamente identificado a uma ideologia na medida em que precisa se filiar à FD para poder enunciar.

A noção de maquinaria é definitivamente ultrapassada na chamada terceira fase (AD-3). Fase esta, em que o interdiscurso é colocado no apogeu; é, pois, o primado do outro sobre o mesmo. Assim, afirma Pêcheux (2010 [1983], p. 311, grifos do autor), “O primado teórico do *outro* sobre o *mesmo* se acentua, empurrando até o limite a crise de maquinaria

discursiva”. A noção de homogeneidade e estabilidade ligada às condições de produção é definitivamente refutada e a heterogeneidade é acentuada nos estudos discursivos. Uma FD está sempre dominada pelos já-ditos e isso a caracteriza como constitutivamente heterogênea, enquanto que na AD-2, mesmo sendo atravessada por outras FDs, seria possível determinar o que pertenceria a uma ou a outra FD (MUSSALIM, 2012). O sujeito também é considerado heterogêneo, pois é marcado pela presença do outro, é um sujeito descentrado, continua sendo considerado assujeitado às formações discursivas e ideologias que lhes representam e continua a enunciar dentro de uma determinada conjuntura social.

Em seguida, discutiremos sobre os conceitos bases da teoria da análise de discurso e que foram gestados por Michel Pêcheux no decorrer do seu trabalho.

## 1.1 PRESUPOSTOS BÁSICO DA ANÁLISE DE DISCURSO PECHUTIANA

Neste espaço, procuramos compreender um pouco mais sobre os elementos básicos da Análise de Discurso e que são de extrema relevância para que possamos entender a sua proposta teórica-metodológica, no que concerne ao processo discursivo, pensando este como sempre afetado pelos fatores linguísticos e extralinguísticos. A AD pensa a língua afetada pela história, interpelada pela ideologia e constitutivamente marcada pelo inconsciente. Procuremos, então, conhecer um pouco mais da sua especificidade no modo de conceber o discurso, o sujeito, condições de produção, formações imaginárias, formação discursiva e ideológica e o interdiscurso, bem como o silêncio como gerador de sentidos.

### 1.1.1 Discurso

Análise de Discurso, como já sabemos, é uma teoria que surge em 1960 e que tem, como seu próprio nome indica, o discurso como objeto de estudo. Contudo, é importante ressaltar que discurso, nesta teoria, não tem o mesmo sentido de discurso para o senso comum ou outras teorias da linguagem. Não corresponde à fala - noção que surgiu com o estruturalismo, pois a fala para Saussure é individual, única e exclusiva de cada sujeito. Também não obedece ao famoso esquema elementar do linguista Jakobson como uma mensagem que é enviada por um emissor a um receptor por meio de um canal, usando um determinado código. Afinal, isso seria trabalhar com a evidência dos sentidos, com a transparência da linguagem o que vai de encontro com os postulados da AD francesa, pois, é sabido que a AD se pauta no estudo da linguagem pelo princípio da não-transparência, logo,



nem discurso, nem sujeitos, nem sentidos são transparentes e completos, como assevera Orlandi (2012c, p. 99), “A análise de discurso é a forma de conhecimento que realiza em seu objeto – o discurso – a conjunção desses três modos de ‘opacidade’: a do sujeito, a da língua e a da história.”

O objeto da AD, por sua vez, é algo mais complexo e significativo e de extrema importância para a compreensão do funcionamento da linguagem, sempre permeado pelos aspectos sociais, históricos e ideológicos.

Discurso na AD será entendido como efeito de sentidos entre os interlocutores, bem como afirma Pêcheux (2010[1969],p.81): “[...] o termo discurso, que não se trata necessariamente de uma transmissão de informação ente A e B mas, de modo mais geral, de um ‘efeito de sentidos’ entre os pontos A e B”. É importante ressaltar que, para Pêcheux (2010 [1960]), os elementos A e B não designam pessoas físicas, sujeitos empíricos, mas lugares determinados dentro de uma esfera social. Isso implica dizer que o sujeito trabalhado na AD é o sujeito discursivo, ou seja, aquele que é construído no processo de discursividade. Ainda neste trabalho falaremos um pouco mais sobre a noção de sujeito para esta teoria.

Para Orlandi (2012a), discurso, como o seu próprio nome sugere, vai se referir a curso, percurso, nesse sentido o discurso é palavra em movimento, com o estudo do discurso observa-se o homem falando. Logo, discurso na AD será entendido como evento social, historicamente produzido e ideologicamente marcado. Isso implica pensar o discurso como construção coletiva que se encontra dispersa no social e totalmente desprovido de ingenuidade. De acordo com Fernandes (2008) convém esclarecer que discurso não é texto, não é fala, não é língua, mas necessita de elementos linguísticos para ter uma existência material. Afinal, é na linguagem que os discursos são materializados.

Dessa maneira, o discurso vai além do aspecto *stricto sensu*, pois leva em consideração elementos de igual modo relevantes para o seu funcionamento – a história, a ideologia e, sobretudo, o sujeito. Vale ressaltar que esses elementos não são simplesmente adicionados à estrutura linguística, ao contrário, o sistema linguístico é constituído por esses elementos; ele é, portanto, marcado pelos fatores históricos e ideológicos.

É nesse sentido que Pêcheux (2009, p.81) vai dizer que, o fato de usarmos a mesma língua não implica pensar que tenhamos o mesmo discurso, como se pode ver na citação a seguir:

O sistema da *língua* é, de fato, o mesmo para o materialista e para o idealista, para o revolucionário e para o reacionário, para aquele que dispõe de um conhecimento dado e para aquele que não dispõe desse conhecimento. Entretanto, não se pode concluir, a partir disso, que esses diversos

personagens tenham o mesmo *discurso*: a língua se apresenta, assim, como base comum de *processos* discursivos diferenciados[...].

É, pois, embasado nessa reflexão que o autor afirma ser a língua um sistema relativamente autônomo: “[...] todo sistema linguístico, enquanto conjunto de estruturas fonológicas, morfológicas e sintáticas, é dotado de uma *autonomia relativa* que o submete a leis internas, as quais constituem, precisamente, o objeto da Linguística” (PÊCHEUX, 2009, p. 81).

Com isso, ele assegura que, apesar de concordar com o mestre genebrino quando afirma que a língua é um sistema, tem sua estrutura, suas regras, apenas isso não é o suficiente para compreender o funcionamento de uma língua, tão logo, é preciso considerar o que ele vai chamar de condições de produção do discurso. De acordo com Pêcheux (2010[1969]) não se pode pensar o discurso fora das suas condições de produção. O discurso é, portanto, pronunciado sempre a partir de determinadas condições de produção.

Segundo Fernandes (2008), o discurso é, então, um lugar que está fora do sujeito, porém é no discurso que ele se constitui e que, ao enunciar, o sujeito se inscreve em um dado discurso, pois quando ele nasce os discursos já existem, as ideologias já estão disseminadas no social. Há, então, a inserção desse sujeito nesse processo de discursividade, de filiações, de tensão entre o mesmo e diferente, enfim, de historicidade, processo este que constitui o sujeito, ou seja, é quando o indivíduo se constitui enquanto um sujeito social, por meio da interpelação ideológica, pois, não existe sujeito sem discurso e nem discurso sem ideologia.

### 1.1.2 Sujeito

Outra questão relevante para os estudos em AD e ainda de acordo com Fernandes (2008) é o que se entende por sujeito. Assim, não haverá um indivíduo nos estudos discursivos, o que pode remeter a uma noção de particular, individual, mas um sujeito que integra uma instância que é social e coletiva e que ao enunciar, o faz de um dado lugar e se constitui nesses espaços de enunciação. Tão logo, é preciso considerar o sujeito da AD para além de individualidades, é preciso entendê-lo a partir do lugar que ele enuncia e é esse lugar, isto é, a representação social desse lugar, que determinará o que pode e o que deve ser dito, uma vez imerso nesse espaço.

É nesse sentido que Pêcheux (2010[1969], p. 82) afirma: “Fica bem claro, já de início, que os elementos A e B designam algo diferente da presença física de organismos individuais. [...] A e B designam lugares determinados na estrutura de uma formação social [...]”. Com

isso fica claro que não existe no processo discursivo o traço da individualidade, mas sempre uma instância social, ou seja, o que funciona no discurso são os lugares ocupados pelo sujeito do discurso, lugares esses que constituem o sujeito enquanto tal. Isso implica dizer que o sujeito na AD não é origem do dizer e que da sua voz, sempre, ressoarão um conjunto de outras vozes. Como também afirma Possenti (2004, p. 386): “O sujeito é clivado, ou seja, não é uno; o sujeito é assujeitado, isto é, não é livre e não está na origem do discurso -, sobre as quais há uma extensa literatura [...]”.

Para AD, o sujeito se constitui a partir do Outro, sendo este Outro (“O” maiúsculo) as vozes do inconsciente, enquanto que o outro (“o” minúsculo) faz referência ao outro interlocutor. Não nos esqueçamos de que a contribuição da Psicanálise surge justamente aí, no fato de pensar esse sujeito como um sujeito dividido entre o consciente e o inconsciente, e de pensar esse inconsciente estruturado em forma de linguagem, logo, existem outras palavras nas palavras do sujeito e que ora ele pode interferir, ora ele nem se dá conta de que é afetado por elas. E é justamente aí que a teoria de Pêcheux vai se distanciar substancialmente das teorias que defendem um sujeito autônomo em relação à linguagem, pregando a existência de um “eu” onipotente e “criativo”, o que recai na ilusão da completude, tanto do sujeito como da linguagem.

Outro fator que contribui para compreender o sujeito pecheutiano, enquanto sujeito cindido, ou seja, marcado pela presença do Outro, é o fato de o sujeito da AD ser considerado afetado pelos dois esquecimentos, a saber: o esquecimento nº 1 e o esquecimento 2º. (PÊCHEUX e FUCHS, 2010 [1975]).

O esquecimento nº1, segundo Orlandi (2012a), é da ordem do inconsciente e por isso ser chamado também de esquecimento ideológico. Nesse esquecimento, o sujeito põe-se na origem do dizer; iludido, pensa ser a fonte do que diz sem se dar conta de que retoma já-ditos e que suas palavras significam porque já significaram antes em outros momentos, em outros lugares, em outras épocas. Neste momento, o sujeito nem percebe que, juntamente com suas palavras, outras palavras são ecoadas e isso evidencia o modo como ele é afetado pela ideologia. Todavia, na AD, esse esquecimento é extremamente importante, pois, não é porque os sujeitos retomam já-ditos que não existam singularidades, é preciso, pois, que estes ditos sejam dissimulados para que possam surgir, no movimento entre o mesmo e o diferente, diferentes posicionamentos dos sujeitos. Há, assim, a chamada paráfrase (equivalência de sentidos) e a polissemia (diferença de sentidos).

Sobre isso, atesta Orlandi (2012a, p. 36):

Os sujeitos “esquecem” que já foi dito – e este não é um esquecimento voluntário – para, ao se identificarem com o que dizem, se constituírem em sujeitos. É assim que suas palavras adquirem sentidos, é assim que eles se significam retomando palavras já existentes como se elas se originassem neles e é assim que sentidos e sujeitos estão sempre em movimento, significam sempre de muitas e variadas maneiras. Sempre as mesas, mas, ao mesmo tempo, sempre outras.

O esquecimento nº2, por sua vez, é da ordem da enunciação; é um pré-consciente na medida em que o sujeito pode retomar o que diz para melhor explicar seu discurso, aprofundar seu posicionamento, enfim, reformulá-lo (BRANDÃO, 2012). Está assim, relacionado à família parafrástica, pois ao dizer algo, isto poderia ser dito de outra forma e, caso o sujeito tenha essa necessidade discursiva o faz, o que atesta a ilusão referencial acreditando que há uma relação direta entre linguagem e mundo (ORLANDI, 2012a), criando a ilusão de que ele (sujeito) controla os sentidos dos seus enunciados.

Tão logo, a primeira característica que se pode atribuir ao sujeito da AD é o assujeitamento, o que não significa dizer que ele seja subserviente, passivo, acrítico, mas preso e livre ao mesmo tempo. Preso porque será sempre interpelado pelas ideologias e “livre” no sentido de poder transitar entre as formações discursivas com as quais se identifique e se inscreve. O fato de o sujeito pensar ser origem do seu dizer e dos sentidos é, na verdade, um efeito ideológico, como afirma Pêcheux (2010 [1975], p. 266):

[...] é na *forma-sujeito do discurso*, na qual coexistem indissociavelmente, interpelação, identificação e produção de sentido, que se realiza o *non-sens da produção do sujeito como causa de si sob a forma da evidência primeira*, isto é, de que “eu sou realmente eu”. (grifos do autor)

Portanto, estudar o sujeito discursivo é estudar as instâncias sócio-histórico-ideológicas que o constituem. Assim, de acordo com Brandão (2012), o sujeito que enuncia, que resgata sentidos, é um sujeito situado em um tempo, em um lugar, pertence a um determinado grupo, a uma determinada cultura, por isso carrega crenças, valores, ideologia e tudo isso é, de certa forma, marcado em seus discursos.

### 1.1.3 Condições de produção e Formações imaginárias

Para melhor abarcar a teoria da AD é importante considerar a noção de condições de produção e como estas colaboram para o entendimento do processo de produção de sentidos.

É sabido que o discurso, tal como postula a AD, não surge aleatoriamente, nem

tampouco, se origina na ocasião. Diante disso, o que temos são as chamadas condições de produção do discurso. E pensar em condições de produção do discurso é pensar em sujeito, em situação, em memória, história e ideologia. Antes, porém, vale ressaltar que ao buscar trabalhar com as condições de produção dos discursos, Pêcheux (2010[1969]) se distancia ainda mais dos pressupostos pragmáticos que prezam por um contexto imediato envolvendo os interlocutores (sujeitos empíricos) e trabalham com a “exterioridade” em nível de contexto para determinar ações, atos, ou a maneira como esses sujeitos, conhecendo suas regras de convivência, deve se comportar. A AD vai pensar o processo discursivo para além do contexto imediato, assim, o que mais importa para pensar a produção dos discursos são as relações estabelecidas entre língua, história e ideologia.

Para Pêcheux (2010 [1969]), a compreensão do funcionamento do discurso deve levar em consideração o aspecto linguístico, porém, é imprescindível que se faça referência de imediato ao mecanismo de colocação dos protagonistas e do objeto de discurso, ou seja, as condições de produção do discurso. Como cita Pêcheux (2010[1969], p.78 grifos do autor):

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.

Por condições de produção, segundo Orlandi (2010), compreendem-se os sujeitos e a situação. As situações são, pois, pensadas em sentido estrito e em sentido lato. Em sentido estrito, temos o aqui e o agora; é o momento específico em que os sujeitos enunciam. E o sentido amplo leva em conta o aspecto sócio-histórico-ideológico da produção dos discursos. Orlandi (2010) também faz uma ressalva para pensar essa separação, apenas, por questões eminentemente didáticas, para fins de explicação, pois, na prática, não se pode dissociar uma da outra.

Outro ponto de extrema relevância para a teoria pecheutiana é o que entendemos por formações imaginárias. Assim, dentro das condições de produção temos os seus protagonistas como indica Pêcheux (2010[1969]) e para pensar o funcionamento discursivo é preciso refletir sobre esse jogo de imagens, pois toda vez que o sujeito enuncia, ele mobiliza um

funcionamento discursivo que é representado pelas formações imaginárias. É, pois, nesse sentido, que Pêcheux (2010[1969]), por sua vez, vai dizer que o que funciona no processo de constituição do discurso é uma série de formações imaginárias, ou seja, a imagem que o sujeito tem do lugar de si e do outro, esse mecanismo faz com que os sujeitos saiam de determinadas situações para ocuparem suas posições no discurso. Assim, ele afirma:

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 se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro. Se assim ocorre, existem nos mecanismos de qualquer formação social regras de projeção, que estabelecem as relações entre *situações* (objetivamente definidas) e as *posições* (representações dessas situações) (PÊCHEUX, 2010[1969], p. 82 grifos do autor).

Pois bem, ao procurar definir discurso como efeito de sentidos entre os pontos A e B, Pêcheux (2010[1960]) tem o cuidado de salientar que esses pontos (A e B) não designam pessoas físicas, humanas, mas lugares ocupados na estrutura social. Da mesma forma, ele faz quando procura esclarecer que os lugares também são representações que os sujeitos fazem. Ora, pois, não é o lugar em si, mas, a imagem que o sujeito faz desse espaço. Assim, não é o lugar de patrão (empresário, chefe), mas, a representação social que se tem do lugar de patrão, de estudante, de mãe, de mulher, etc.

Sobre isso, ele afirma:

Nossa hipótese é a de que esses lugares estão *representados* nos processos discursivos em que são colocados em jogo. Entretanto, seria ingênuo supor que o lugar *como feixe de traços objetivos* funciona como tal no interior do processo discursivo; ele se encontra aí representado, isto é, *presente, mas transformando* (PÊCHEUX 2010[1969], p. 82, grifos do autor).

Ainda segundo o autor, é possível que essa relação (situação e posição) não seja biunívoca, visto que, diferentes situações podem designar a mesma posição discursiva e a mesma situação pode representar várias situações. O que implica pensar que não existirá uma determinação *a priori* no jogo discursivo, mas tudo ocorre no processo de constituição dos discursos, é por isso que na AD sujeitos e sentidos são construídos no discurso.

Pêcheux (2010 [1969]) conclui que todo processo discursivo pressupõe a existência dessas formações imaginárias.

Vejam os como o autor procura expor esse jogo discursivo de imagens:

**Imagem 1:** Formações imaginárias

Expressão que designa as formações imaginárias	Significação da expressão	Questão implícita cuja “resposta” subentende a formação imaginária correspondente	
A	$I_A(A)$	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em A	“Quem sou eu para lhe falar assim?”
	$I_A(B)$	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em A	“Quem é ele para que eu lhe fale assim?”
B	$I_B(B)$	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em B	“Quem sou eu para que ele me fale assim?”
	$I_B(A)$	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em B	“Quem é ele para que me fale assim?”

**Fonte:** Pêcheux (2010 [1969], p. 82).

Assim, temos o processo imaginário de representações sociais que ocorre no momento em que o sujeito se insere no discurso. Na perspectiva do sujeito colocado em A, temos a seguinte questão e que reflete as imagens realizadas por A: “quem sou eu para lhe falar assim?”, nesse momento o sujeito realiza a imagem do seu próprio lugar. Na expressão: “quem é ele para que eu lhe fale assim?”, o sujeito realiza a imagem do lugar social do seu interlocutor.

Na perspectiva de B, também acontece esse jogo de imagens, na questão: “quem sou eu para que ele me fale assim?”, realizando a imagem do lugar que ele ocupa, e em: “quem é ele para que eu lhe fale assim?” onde temos B realizando a imagem do lugar de A.

Assim sendo, no processo discursivo existem regras de projeções que permitem aos enunciadores projetarem-se para o lugar do outro e, de certa forma, “experimental” esse lugar antecipando possíveis respostas. São essas questões que Pêcheux (2010[1969]) diz funcionar entre os interlocutores e que interferem no modo de enunciação. O fato de o sujeito falar de uma determinada forma e não de outra, são, pois, efeitos das formações imaginárias. Todavia, como se trata de projeções e de pontos de vista, isso não garante, de forma alguma, que essa antecipação seja, de fato, concretizada.

### 1.1.4 Formação ideológica (FI) Formação discursiva (FD)

A ideologia é lugar de constituição dos sujeitos e dos sentidos. Segundo Pêcheux (2010), ela interpela o indivíduo em sujeito. Não há como fugir da ideologia, pois, ao nascer, o sujeito se submete a língua, que por sua vez, já é constitutivamente ideológica. Assim, dentro da estrutura social é a ideologia que interpela o indivíduo em sujeitos do seu discurso por meio das evidências dos sentidos.

Como afirma Pêcheux (2009, p. 146):

[...] é a ideologia que, através do “hábito” e do “uso”, está designando, ao mesmo tempo, *o que é* e *o que deve ser* [...]. É a ideologia que fornece as evidências pelas quais “todo mundo sabe” o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve, etc. [...].

Segundo Haroche, Henry, Pêcheux:

Falaremos de formação ideológica para caracterizar um elemento (este aspecto da luta nos aparelhos) suscetível de intervir como uma força em confronto com outras forças na conjuntura ideológica característica de uma formação social em dado momento; desse modo cada formação ideológica constitui um conjunto complexo de atitudes e representações que não são nem “individuais” nem “universais” mas se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classes em conflito umas com as outras (PÊCHEUX, 2010[1975], p. 163).

É a interpelação ideológica que nos permite pensar de uma determinada forma, nos filiando a determinados grupos, nos comportando de determinada maneira, enfim, assumindo, posições discursivas.

Outro conceito importante para os estudos da teoria pecheutiana e que estão dentro das formações ideológicas são chamadas formações discursivas. A introdução de formação discursiva na perspectiva pecheutiana veio do então filósofo Michel Foucault, mais precisamente, na chamada segunda fase da AD, a AD-2. Todavia, esta passa por algumas reformulações, sofrendo um deslocamento teórico. Em Pêcheux, a FD será um elemento dentro da formação ideológica (doravante FI) e não será concebida como um conjunto de enunciados, mas como tudo aquilo que pode e deve ser dito em dadas circunstâncias. Consoante Pêcheux (2009, p.147):



Chamaremos, então, de *formação discursiva* aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, *determina o que pode e deve ser dito* (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa etc.).

Sendo a FD aquela que, numa dada circunstância, determina o que pode e deve ser dito, esta sempre será regida por uma ideologia, uma vez que é a ideologia que permite o sujeito pensar desta ou daquela maneira e a partir disso nos filiamos em redes discursivas, a determinadas regiões do interdiscurso. As formações discursivas são governadas sempre por formações ideológicas, o que implica pensar que não existirá formação discursiva sem que esta se submeta a alguma formação ideológica. Dentro de uma dada FI, por sua vez, será possível encontrar diferentes formações discursivas, pois refletem as diferentes posições sociais que os sujeitos ocupam. Nesse sentido, se tem:

[...] se deve conceber o discursivo como um dos aspectos materiais do que chamamos de materialidade ideológica. Dito de outro modo, a espécie discursiva pertence ao gênero ideológico, o que é o mesmo que dizer que as formações ideológicas comportam necessariamente, como um de seus componentes, uma ou várias formações discursivas interligadas que determinam o que pode e deve ser dito, a partir de uma posição dada numa conjuntura, isto é, numa relação de lugares no interior de um aparelho ideológico. (PÊCHUX & FUCHS, 2010 [1975], p. 163-164).

É importante perceber também que as formações discursivas não são homogêneas e harmoniosas, pelo contrário, uma das principais características de uma dada formação discursiva é justamente a heterogeneidade. Sendo assim, em um mesmo discurso podemos encontrar diferentes FDs que estão ali seja para estabelecerem diálogos, formarem alianças ou para confrontarem-se. Nessa perspectiva, Orlandi (2012a) afirma que palavras iguais podem admitir significados diferentes a depender da formação discursiva que se inscrevem. De acordo com Pêcheux (2010[1983]) uma FD é constitutivamente “invadida” por elementos que vêm de outro lugar, ou seja, de outras FDs.

É neste sentido, também, que Indursky (2011) vai considerar que não se pode pensar em formação discursiva sem convocar a noção de sujeito, visto que estas duas noções estão fortemente imbricadas no escopo teórico da AD. De tal modo, pensar em formação discursiva é pensar em forma-sujeito e, conseqüentemente, em posições-sujeito, que nada mais são do que a fragmentação desse sujeito do discurso. Aqui vale ressaltar a importância de se compreender o funcionamento de uma FD, pois em AD sabemos que os sentidos não surgem

do nada, nem são derivados unicamente do sistema linguístico, mas estão diretamente envolvidos com as formações discursivas a que os sujeitos se filiam no momento da enunciação. A AD refuta a ideia de sentidos e sujeitos *a priori*, mas ambos se constroem mutuamente no processo discursivo, bem como assegura Pêcheux (2010 [1975], p. 167 grifos do autor):

[...] na realidade, afirmamos que o “sentido” de uma sequência só é materialmente concebível na medida em que se concebe esta sequência como pertencente necessariamente a esta ou àquela formação discursiva (o que explica, de passagem, que ela possa ter vários sentidos). É este o fato de toda sequência pertencer necessariamente a uma formação discursiva para que seja “dotada de sentido”.

Cada formação discursiva possui sua “forma-sujeito” (PÊCHEUX, 2009), que é, na verdade, uma construção ideológica. Isso implica pensar num sujeito modelo, assim, é pelo viés da forma-sujeito que o sujeito do discurso se identifica em maior ou menor grau com uma formação discursiva, constituindo-se como sujeito do seu discurso, como afirma Pêcheux (2009, p. 150): “Podemos agora precisar que a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (isto é, na qual ele é constituído como sujeito)”.

Todavia, existem no interior de uma formação discursiva os movimentos do sujeito e que caracterizam ainda mais a sua heterogeneidade. Deste modo, temos as modalidades de tomadas de posições do sujeito que são caracterizadas por Pêcheux (2009) pelos processos de identificação, contra-identificação e desidentificação.

Na modalidade da identificação, o sujeito do discurso encontra-se totalmente identificado com a forma-sujeito da FD a qual ele se filia, caracterizando o que Pêcheux (2009) denominou de “bom sujeito”. Não há conflitos e o discurso do sujeito da enunciação reflete espontaneamente o discurso do Sujeito<sup>2</sup> da forma-sujeito. A segunda modalidade é o movimento de contra-identificação. Neste, o sujeito do discurso por meio de uma tomada de posição se contra-identifica, com os discursos que sua FD regula, ocorrendo um recuo, um distanciamento do sujeito em relação à forma-sujeito da FD com a qual ele se identificou, caracterizando o discurso do “mau sujeito”.

---

<sup>2</sup> Pêcheux (2010) chama de Sujeito (com S maiúsculo) o sujeito universal, ou seja, o Sujeito da forma-sujeito de uma dada formação discursiva.

Entretanto, é importante salientar que estas duas modalidades ocorrem no interior de uma mesma formação discursiva, ou seja, esse sujeito ainda não se desidentificou completamente dessa FD, ainda permanece nesse espaço, caracterizado pela luta, pelo conflito, pelo contraste e vai se relacionando com a forma-sujeito de uma maneira mais ou menos tensa (INDURSKY, 2011).

De acordo com Indursky (2011, p.85) é nesta modalidade de tomada de posição do sujeito que podemos perceber ainda mais o caráter heterogêneo de uma FD bem como da sua forma-sujeito. A autora afirma que:

[...] por meio dela que são introduzidas as diferenças e as divergências no âmbito de uma Formação Discursiva e, conseqüentemente, a unicidade e homogeneidade da forma-sujeito ficam fortemente relativizada e, juntamente com ela, a homogeneidade da FD.

Ainda segundo a autora, essa contra-identificação acontece porque como disse Pêcheux (2010) não há ritual sem falhas, enfraquecimentos ou brechas. Assim, o sujeito de uma FD pode encontrar-se com outros saberes anteriormente alheios a sua FD, produzindo uma transformação ou reconfiguração dessa FD; em um outro momento não apenas a reconfiguração dessa FD, mas a própria fragmentação da forma-sujeito ou até a instauração de uma nova posição-sujeito, por meio de conhecimentos que não só eram alheios à formação discursiva mas também interditados. A essa ruptura a autora chama de acontecimento enunciativo, como bem cita Indursky (2011, p. 88):

Isto é o que tenho chamado de acontecimento enunciativo (INDURSKY, 2002) e que consiste capturar o exato momento em que se dá a instauração de uma nova posição-sujeito no interior de uma FD, posição essa que traz para o interior da identidade a alteridade, provocando estranhamento, agitação nas fileiras do sentido.

Dessa forma, é porque o ritual falha que o sujeito pode se contra-identificar com os discursos que regulam sua FD, questionando-os e provocando novas tomadas de posição-sujeito, saindo completamente de uma FD para integrar-se a outra FD e, conseqüentemente a sua forma-sujeito, o que caracteriza a terceira modalidade da tomada de posição do sujeito, a desidentificação.

Ainda nesse sentido, Brandão (2012) vai atentar que, apesar de a FD determinar a seus falantes “aquilo que pode e deve ser dito” na busca de uma suposta homogeneidade

discursiva, é preciso ficar atento às contradições ideológicas que são recuperáveis no interior mesmo de uma formação discursiva. Cabe, pois, ao analista do discurso trabalhar seu objeto nessa tensão, buscando na sua materialidade, marcas das contradições ideológicas.

É através dessas reflexões sobre a formação discursiva e ideológica bem como de posição-sujeito que podemos compreender como os sujeitos se inserem no processo de discursividade e nas suas redes de sentidos, percebendo tanto a sua permanência quanto a ruptura, inscrevendo-os dentro de uma ou mais FD.

### **1.1.5 O primado do interdiscurso**

O interdiscurso é, sem dúvida, um dos elementos mais importantes no escopo teórico da AD pecheutiana, pois traz para o interior desta teoria a noção de que todo discurso se realiza a partir de um já dito. Já na primeira fase da AD, Pêcheux (2010 [1969]) postulava o fato de que, todo discurso se realiza por meio de outro discurso anteriormente dito, e que este processo discursivo não teria de direito início, consoante Pêcheux (2010 [1969], p.76), “Em outros termos, o processo discursivo não tem, de direito, início: o discurso se conjuga sempre sobre um outro discurso prévio”.

Esse conceito é amplamente discutido a partir da chamada terceira fase da AD, quando, Pêcheux (2009, p.149), de fato, define o interdiscurso: “propomos chamar interdiscurso a esse ‘todo complexo com dominante’ das formações discursivas”. Esse todo complexo com dominante a que se refere Pêcheux diz respeito a tudo que já foi dito e esquecido que se encontra no social de forma dispersa e que regula as formações discursivas. Com isso, ele afirma que nenhum discurso surge aleatoriamente do nada ou do acaso, mas possui uma relação de dependência com algo que já foi dito antes, em outro lugar, em outros momentos, pois, “algo fala antes, em outro lugar, independentemente” (PÊCHEUX, 2009, p. 149) e que ressoa nos discursos dos sujeitos quando estes então enunciando. Todavia, esse fato, o de que o sujeito retoma já ditos para poder enunciar, é para ele dissimulado. Isso porque o interdiscurso, segundo Pêcheux (2009) é também afetado pelo complexo das formações ideológicas. Deste modo, o sujeito afetado pelo esquecimento nº 1 põe-se na origem do dizer e acredita ser dono e senhor do seu discurso. Como afirma Pêcheux (2009, p. 150):

[...] essa identificação, fundadora da unidade (imaginária) do sujeito, apoia-se no fato de que os elementos do interdiscurso (sob sua dupla forma, [...]),

enquanto ‘pré-construído’ e ‘processo de sustentação’) que constituem, no discurso do sujeito, os traços daquilo que o determina, são re-inscritos no discurso do próprio sujeito.

O autor chama atenção para o fato de o sujeito pensar (imaginar) estar na origem do dizer (unidade fundadora) dissimulando que está afetado pelos elementos do interdiscurso, esses já ditos voltam atualizados no discurso do sujeito que toma a palavra.

Sobre os elementos do interdiscurso (como supracitados) é importante saber que Pêcheux (2009) vai abordar esses elementos como constitutivos do interdiscurso, quais sejam: o pré-construído e a articulação. O pré-construído corresponde ao que o autor caracterizou de “sempre-já-aí” da interpelação ideológica e a articulação que constitui o sujeito em sua relação com o sentido, de modo que ele representa no seu interdiscurso a forma-sujeito da formação discursiva a que ele se filia. É nesse sentido que temos a diferença entre o interdiscurso – constituição e o intradiscurso – formulação. Como define Orlandi (2012a, p. 33):

O que estamos chamando de interdiscurso – representa como um eixo vertical onde teríamos todos os dizeres já ditos - e esquecidos – em uma estratificação de enunciados que, em seu conjunto, representa o dizível. E teríamos o eixo horizontal – o intradiscurso – que seria o eixo da formulação, isto é, aquilo que estamos dizendo naquele momento dado, em condições dadas.

Assim sendo, a autora nos mostra a relação entre o interdiscurso (conjunto dos já ditos) e o intradiscurso (o que é dito no momento da enunciação), não podemos enunciar sem que o eixo vertical se faça presente, pois todo dito se assenta em outros já ditos e ao fazer, fazemos de determinada forma, em um dado momento da atualidade - é, porquanto, o eixo horizontal. Logo, todo dizer pressupõe a existência dos dois eixos.

É importante salientar que formações discursivas, formações ideológicas e interdiscurso estão imbricados, de modo que não existe formação discursiva sem que essa se submeta ao todo complexo com dominante, uma vez que todas as formações discursivas estão subordinadas ao conjunto do interdiscurso, como afirma Heine (2012, p.49): “Então, o interdiscurso seria esse conjunto de discursos que rege e regula toda prática discursiva, uma vez que todas as formações discursivas estão subordinadas ao conjunto dos já ditos”.

O interdiscurso não é jamais apreendido em sua totalidade, visto que seria impossível apreender tudo que já foi dito e esquecido em diferentes momentos, lugares e épocas. São

discursos que foram e são afirmados e reafirmados na prática social e que permeiam todo dizer. O que notamos são apenas gestos desse interdiscurso. Orlandi (2012a, p. 32), “afirma que as palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua”.

## 1.2 O SILÊNCIO E SUAS SIGNIFICAÇÕES

É corriqueiro pensar o silêncio, inclusive no senso comum, como o nada, a passividade, o lugar do vazio ou a simples ausência de sons. Se o sujeito mantém-se em silêncio é como se ele deixasse de produzir sentidos, ocupasse uma posição vazia desprovida de simbolismo. Na análise de discurso, este fato é reconfigurado e o silêncio não é o nada, mas é, ao contrário, fonte inesgotável de sentidos. O silêncio significa e o fato de estarmos em silêncio não quer dizer que não estejamos produzindo sentidos, uma vez que na AD o sujeito nunca deixa de produzir sentidos, ainda que esteja em silêncio, como diz Orlandi (2007, p. 11), “há um modo de estar em silêncio que corresponde a um modo de estar no sentido”.

Uma das principais características da AD pecheutiana é o fato de se trabalhar a opacidade da língua, de conceber a linguagem como dotada de incompletude. Isso implica pensar que quando enunciamos, quando tomamos a palavra, não a esgotamos, o que realizamos são retomadas de gestos de um “todo complexo com dominante” (PÊCHEUX, 2009), ou seja, gestos do interdiscurso, e este último não é, jamais, apreendido em sua totalidade, afinal, ele corresponde a tudo que já foi dito e esquecido e que sustenta todo dizer. Pois bem, essa “falta”, esse “não-dito”, ainda é de igual modo importante para o trabalho com o jogo simbólico. O silêncio é o lugar do possível, dos deslizos, da deriva, do diferente, tudo pode vir a ser antes que este seja rompido. Afinal, ele é também lugar da historicidade, da ideologia que constitui sujeitos e sentidos. Sobre isso, afirma Orlandi (2007, p. 68)

A hipótese de que partimos é que o silêncio é a própria condição da produção de sentido. Assim, ele aparece como o espaço ‘diferencial’ da significação: ‘lugar’ que permite à linguagem significar. O silêncio não é o vazio, ou o sem-sentido; ao contrário, ele é o indício de uma instância significativa. Isso nos leva a compreensão do ‘vazio’ da linguagem como um *horizonte* e não como *falta*. (grifos da autora)

Assim sendo, o silêncio é a condição básica para constituição de sentidos. Há sempre silêncio nas palavras, e este não é o nada, mas, matéria significante, aliás, só há palavras porque há silêncio. Os múltiplos sentidos que permeiam o silêncio não são interpretáveis, não

podemos interpretar o silêncio por meio de marcas formais na estrutura do texto, em verdade, ele é compreensível e o modo como procuramos compreender o seu funcionamento acontece por meio de pistas, traços discursivos que nos indica que este silêncio significa de tal forma, como assevera Orlandi (2007, p. 46): “É por meio de fissura, rupturas, falhas, que ele se mostra fugazmente”.

Neste momento, é relevante salientar que, na perspectiva discursiva, o silêncio não pode ser traduzido em palavras; as palavras significam de um modo e o silêncio de outro, ele é silêncio e é em sua condição de silêncio que produz seus efeitos de sentidos.

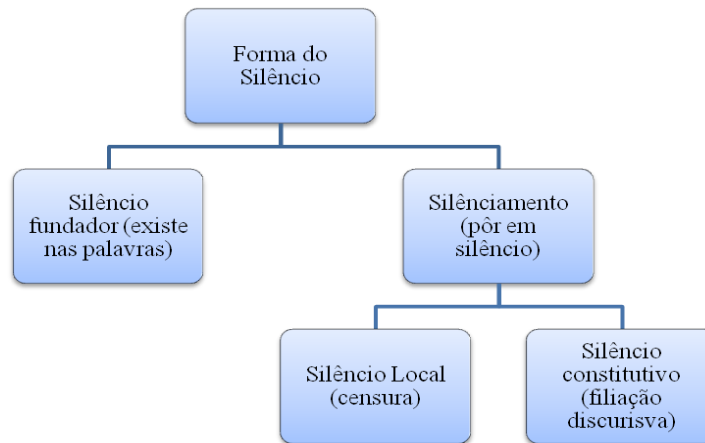
Pensar o silêncio como o lugar da multiplicidade não é confortável para os sujeitos que buscam constantemente, por meio da linguagem, controlar os sentidos, ainda que isto não seja possível. O que acontece é que o silêncio desestrutura, incomoda, aflige e o sujeito tenta a todo custo rompê-lo. Para Orlandi (2007), quando o homem descobre o valor do silêncio, cria a linguagem para retê-lo. Com a linguagem, o sujeito é afetado, também, pelo esquecimento nº 2 (da ordem da enunciação) achando que domina a significação dos seus enunciados, acreditando existir uma relação direta entre pensamento e mundo.

Assim sendo, o silêncio é “respiração”, é recuo necessário para constituição de sentidos. Se com a linguagem o sujeito procura estabelecer o “um” do sentido, o “múltiplo” fica a cargo do silêncio. Ele dá liberdade deliberada para sujeitos e sentidos se instituírem no processo da discursividade. É no funcionamento do silêncio que podemos atestar o movimento do discurso, isso equivale a dizer que o silêncio joga com o “um” e com “múltiplo”, com o mesmo e o diferente, com a paráfrase e com a polissemia.

No estudo do silêncio, destacamos alguns pontos que precisam ser esclarecidos; um é o fato de que, como já dito anteriormente, o silêncio não será o nada, mas sim, matéria significante; outro ponto, é o fato de ele não ser observável, não podemos observá-lo concretamente, ele é fugaz e escorre entre as palavras sendo preciso realizar os gestos de interpretação na sua fugacidade. Daí, não podemos confundi-lo com o implícito, já que este último se constitui a partir de um dito na textualidade. O silêncio não precisa de uma relação direta entre o dizer, ele por si só significa. Outro ponto importante é o fato de que a materialidade do silêncio não são as palavras. Silêncio não fala, ele significa.

Temos formas diferentes de silêncio que atravessam as palavras e que interferem na constituição dos sentidos. Desse modo, tem-se o silêncio fundador (que existe nas palavras) e a política do silêncio ou silenciamento (que já não é o silêncio, mas o pôr em silêncio). Este último se subdivide em: silêncio local e silêncio constitutivo.

Para ilustrar, vejamos o esquema abaixo:

**Esquema 2:** As formas do silêncio

**Elaboração:** Flágila Marinho da Silva, 2014

O silêncio fundador é aquele que existe nas palavras e, também, as atravessa. É o silêncio necessário, pois, na (ilusão da) sua ausência, o discurso ficaria inteligível, já que não é possível se dizer tudo. Como bem cita Orlandi (2007 p. 69): “[...] a busca da completude da linguagem - o que implica na ausência do silêncio – leva a falta de sentido pelo muito cheio”. Dessa forma, o silêncio é essencial para que as palavras possam fazer sentido, é essa relação com a incompletude da linguagem que permite o silêncio significa sempre e de variadas formas. Não existem, portanto, palavras sem silêncio, o sujeito precisa de silêncio para que seu discurso seja compreensível. No livro didático ora analisado explicitamos (no capítulo V dessa dissertação) que o silêncio fundador funciona nas questões que consideramos polissêmicas, questões essas que permitem ao sujeito-aluno assumir um posicionamento diante da interpretação do texto, esse silêncio sustenta a polissemia na medida em que cada sujeito-aluno irá se posicionar de um determinado lugar e, portanto, não dizendo tudo (porque não é possível) abre-se espaço para outros sentidos que ficaram no silêncio e que podem ser resgatados por outros gestos de interpretação. De acordo com Orlandi (2007, p. 69), quanto mais polissemia, mais silêncio: “Aí está, acreditamos, um dos aspectos da polissemia: mais se diz, mais o silêncio se instala, mais os sentidos se tornam possíveis e mais se tem ainda a dizer.” Infelizmente não tivemos muitas ocorrências de questões polissêmicas.

Esse modo de conceber o silêncio não leva o sujeito para o nada, nem o deixa à margem do processo de interpretação, mas traz o silêncio como sendo fundante: “Silêncio que atravessa as palavras, que existe entre elas, ou que indica que o sentido pode sempre ser outro, ou ainda que aquilo que é mais importante nunca se diz, todos esses modos de existir dos



sentidos e do silêncio nos levam a colocar que o silêncio é ‘fundante’.” (ORLANDI, 2007, p. 14). Fundante porque é matéria significativa e, como somos sujeitos eminentemente simbólicos, com ou sem palavras, estamos condenados a interpretar. Ele funda sentidos, sempre.

O silêncio local consiste no que é proibido; é a chamada censura, o que é impedido de dizer em determinada conjuntura. Isso não implica pensar que o sujeito tenha consciência desse silenciamento, pois, em se tratando de uma sociedade hierarquizada, em que as relações de poder atravessam as relações sociais, esse silenciamento é uma construção histórica e constitui as posições dos sujeitos, interpelando-os ideologicamente. Dessa forma, o sujeito enquanto sócio-histórico-ideologicamente marcado sofre, ainda que não tenha consciência, suas limitações discursivas em determinadas posições sociais. O silêncio local trabalha com a interdição, mas, não significa dizer que o sentido silenciado em um determinado local não possa surgir em outras condições de produção. E quando falamos em censura estamos pensando nesta enquanto materialidade discursiva, que implica considerar o linguístico e o histórico. Temos, portanto, outras formas de conceber a censura, sem ter que se fixar na busca de marcas estritamente formais no texto como forma de censurar o sentido. Sobre isso assevera Orlandi (2007, p. 76): “A censura não é um fato circunscrito à consciência daquele que fala, mas um fato discursivo que se produz nos limites das diferentes formações discursivas que estão em relação”.

Desse modo, a censura da qual falamos passa pela tentativa de interdição do sujeito em suas redes de significações, em suas formações discursivas. Foi desse modo que percebemos o funcionamento do silêncio no LD ligado à censura. Ora, há uma tentativa por parte das questões parafrásticas de controle dos sentidos, elege-se um sentido como legitimado e se conduz o sujeito-aluno a “extrair” do texto esse sentido. Não há espaço para movimentos por parte do sujeito-leitor, seus movimentos são delineados e bem conduzidos, temos, portanto, nessas questões, o silêncio local. Sobre isso atesta Orlandi (2007, p.104):

A censura tal como a definimos é a interdição da inscrição do sujeito em formações discursivas determinadas, isto é, proíbem-se certos sentidos porque se impede o sujeito de ocupar certos lugares, certas posições. Se se considera que o dizível se define pelo conjunto de formações discursivas em suas relações, a censura intervém a cada vez que se impede o sujeito de circular em certas regiões determinadas pelas suas diferentes posições.

É como se o livro dissesse que só podemos ir até aqui. Ao agir assim, o LD afeta a

identidade do sujeito, pois este não tem condições de se assumir como sujeito do seu discurso, esse movimento de identificação fica comprometido e o sujeito preso a um sentido legitimado, preso a uma única FD. É claro, que esse aluno pode ser um transgressor e assumir o discurso do mau sujeito (Pêcheux, 2010[1975]), resistindo a esse sentido e gerando outros, marcando sua posição discursiva. Todavia, nosso sujeito de análise é o sujeito-leitor imaginário, ou seja, o sujeito imaginado pelos autores do LD e que nos foi possível analisar pela discursividade das questões.

Em relação ao silêncio constitutivo, podemos dizer que este é da ordem da geração dos sentidos, pois, ao apropriar-se de determinadas palavras, apagam-se outras que poderiam gerar sentidos em outra direção, fazendo evocar outras significações. É a necessidade de dizer algo para evitar outros dizeres e, assim, ofuscar a constituição de outros sentidos advindos de outras formações discursivas e não desejados (é preciso se dizer ‘x’ para não deixar dizer ‘y’).

Quando se enuncia de um dado lugar, filiado a uma formação discursiva, regulada por uma formação ideológica, elegemos determinadas palavras e com isso, silenciemos tantas outras que podem ser resgatadas por outros sujeitos em outras posições discursivas. Esse espaço do silêncio é de igual modo relevante para perceber a maneira como o sujeito se inscreve no processo da discursividade, suas redes de significâncias e a relação que este faz da língua com a história. O silêncio constitutivo demonstra como os sentidos são gerados a partir da inserção do sujeito em suas formações discursivas. No livro que analisamos, encontramos o silêncio constitutivo funcionando nos módulos e com isso nos foi permitido perceber a maneira como o LD se filiou nas suas formações discursivas e ideológicas para discursivizar a miscigenação do Brasil, uma vez que, ao dizer, o LD silenciou outros dizeres, outro modo de dizer, e isso constitui sentidos. O silêncio constitutivo funcionou como indicador de filiações ideológicas por parte do LD.

Procuramos, aqui, discutir um pouco sobre a noção de silêncio trazida pela perspectiva discursiva, buscando mostrar o modo como o silêncio pode agir em diferentes situações, no nosso caso, diferentes situações dentro do Livro Didático de Língua Portuguesa.

## 2 ANÁLISE DE DISCURSO E A LEITURA: UMA CONSTRUÇÃO POSSÍVEL

Neste capítulo, realizaremos uma abordagem da leitura na perspectiva discursiva, mostrando algumas de suas particularidades no que concerne a concepção de texto, leitura e sentido bem como a noção de sujeito-leitor imaginário e os gestos de interpretação.

### 2.1 TEXTO, LEITURA E SENTIDO NA ANÁLISE DE DISCURSO: UMA ABORDAGEM DIFERENCIADA

Ao abordar o processo de leitura, neste escopo teórico, convém esclarecer que discurso não é sinônimo de texto, uma vez que o discurso, na sua constituição de sentidos, envolve diversos elementos, a saber: o social, o histórico, o ideológico e sua relação social com o interdiscurso. Assim, o texto é uma “peça” no sentido de engrenagem (ORLANDI, 2012b) para se chegar ao processo de discursividade. É uma unidade significativa, logo, ele é dotado, na AD, de incompletude. Não é fechado em si mesmo, pois sempre estabelece relações com outros textos e com outros discursos.

De acordo com Orlandi (2012c), o objeto teórico da Análise de Discurso é o discurso e o objeto empírico (analítico) é o texto, ou seja, parte-se do texto, de sua incompletude e opacidade para chegar ao processo discursivo. Na AD, o texto é uma unidade que produz sentidos, por isso, não importa a extensão ou o modo de constituição do mesmo: palavra, frase, período, se é escrito, oral, ou apenas imagético; o que importa é que ele funcione como unidade simbólica. É nesse sentido que Orlandi (2012a) vai atestar que o que significa é o texto e não a palavra – se a palavra produz sentido é porque ela tem textualidade, ou seja, existe um discurso que a sustenta. A Análise do Discurso também não se interessa pela ordem linguística, pelos aspectos formais do texto, mas o importante é ver como este estabelece a relação da língua com a história e com a ideologia.

Ainda segundo a autora, o texto é constituído “imaginariamente” de início, meio e fim, mas, ao ser compreendido como uma peça no sentido de “engrenagem”, ele assume uma nova dimensão, não tendo, na verdade, início nem fim, mas sendo parte do discurso, logo, relaciona-se com os já-ditos num jogo de tensão entre paráfrase e a polissemia.

O texto traz em si formações discursivas e ideológicas, afinal este foi produzido por um sujeito sócio-histórico-ideologicamente marcado e atravessado por diferentes vozes que vêm de outros lugares, de outros textos, de outros discursos (INDURSKY, 2010), sendo este

parte de um processo discursivo. Deste modo, cabe ao analista remetê-lo à discursividade, compreendê-lo à luz do discurso.

Sendo assim, a AD se debruça sobre o texto para analisar como este se insere na atividade discursiva, buscando as relações deste com a história, com as formações discursivas e as ideológicas, pois são estes os fatores que permitem o texto significar. Ela se interessa pela sua historicidade. Bem como cita Orlandi (2012a, p. 63):

O texto é uma unidade que o analista tem diante de si e da qual ele parte. O que ele faz diante de um texto? Ele o remete imediatamente a um discurso que, por sua vez, se explica em suas regularidades pela sua referencia a uma ou outra formação discursiva que, ganha sentido porque deriva de um jogo definido pela formação ideológica dominante naquela conjuntura.

Ainda no sentido de tomar o texto como um momento inicial, mas não o absoluto, a autora também ressalta:

Feita a análise não é sobre o texto que falará o analista, mas sobre o discurso. Uma vez atingido o processo discursivo que o é o que faz o texto significar, o texto ou os textos particulares analisados desaparecem como referências específicas para dar lugar à compreensão de todo um processo discursivo do qual eles – e outros quem mesmo conhecemos - são parte. Sem esquecer que todo dizer, discursivamente, é um deslocamento nas redes de filiações (históricas) de sentidos (Pêcheux, 1983) (ORLANDI, 2012d, p. 61).

Por isso, sendo o texto o lugar material dos discursos, ao ser lançado para o nível discursivo, ele não pode mais ficar em si mesmo, pois se relaciona com a exterioridade e isso implica pensar em outros textos, outros discursos, outros ditos que nem foram citados no corpo do texto, mas que se entrecruzam porque se inserem no interdiscurso, nas formações discursivas e ideológicas que permeiam todo e qualquer dizer. O texto enquanto unidade empírica (superfície linguística) não dá conta de todo esse processo, ele precisa alçar o discursivo, e, como diz Orlandi (2012b) servir de “engrenagem”.

Como já afirmado no capítulo anterior, a AD trabalha com a opacidade da língua, ultrapassando seus aspectos formais, indo para além da superfície linguística e do contexto imediato. Ela trabalha com o que Pêcheux chamou de real da língua, ou seja, a falha, e esta é constitutiva do sistema linguístico não podendo, portanto, ser negada. É porque a língua é opaca que um único texto pode simbolizar de modo diferente para sujeitos diferentes, como também simbolizar diferentemente para um mesmo sujeito, isso dependerá das suas condições

de produção. Assim, um sujeito-leitor não lê o mesmo texto da mesma forma em diferentes momentos, é nesse sentido que sujeitos e sentidos são constituídos no discurso. A AD não coaduna com a ideia de sentidos *apriorísticos*, tampouco com a ideia de controle dos sentidos, como critica Pêcheux (1990, p. 55):

O fantasma da ciência régia é justamente o que vem, em todos os níveis, negar esse equívoco, dando a ilusão que sempre se pode saber do que se fala, isto é, se me compreendem bem, negando o ato de interpretação no próprio momento em que ele aparece.

Nesta perspectiva teórica, o sentido não é dado, ele é negociado e envolve sujeitos históricos marcados pelas suas práticas sociais. A evidência dos sentidos é, desta forma, um efeito ideológico.

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. Para Orlandi (2012b, p. 10): “A leitura, portanto, não é uma questão de tudo ou nada, é uma questão de natureza, de condições, de modos de relação de trabalho, de produção de sentidos, em uma palavra: de historicidade”. Não é uma questão de tudo ou nada porque não equivale ao “certo” ou “errado” ao “válido” ou “inválido”, mas como a própria autora diz é uma questão de condições, de modos de trabalho, por isso, a AD preza pelas condições de produção da leitura, isso implica pensar num processo que envolve sujeitos historicamente determinados, o que recai sobre o fato de que a leitura não será um produto, onde contenha um sentido pronto para ser entregue ao sujeito-leitor que, dotado de passividade, o recebe sem questionamentos e o reproduza demasiadamente, mas, sempre tida como um processo, ela é, assim, produzida.

Para Orlandi (2012b), mais do que interpretar um texto é preciso compreendê-lo. Nesse caso a autora adverte que não é só atribuir sentidos ao texto, mas perceber como estes foram gerados. É se debruçar sobre o processo de constituição dos sentidos e não apenas o produto acabado. Isso implica pensar que a AD concebe a leitura como um processo que pode gerar múltiplos sentidos que se relacionam com as formações discursivas e ideológicas com as quais os sujeitos leitores se identificam, contra-identificam ou desidentificam no momento que entram em contato com a atividade discursiva, pois todo sujeito ocupa uma posição na instância social e dessa posição processa a sua significação.

Outro ponto importante para compreensão do processo de leitura na perspectiva discursiva é o que se entende por leitura parafrástica e leitura polissêmica. A paráfrase se

caracteriza como sendo o retorno ao mesmo campo do dizer, há sempre uma reformulação ou reprodução do enunciado fonte, na paráfrase algo se mantém. Enquanto que a polissemia se caracteriza pelo deslocamento, pela ruptura do sentido mesmo. De acordo com Orlandi (2012a), a paráfrase está ao lado da estabilização, enquanto a polissemia joga com o equívoco.

Assim, na perspectiva da AD, a paráfrase e a polissemia se caracterizam como os dois grandes processos de produção de sentidos na linguagem, daí ser difícil estabelecer uma separação estanque entre eles. Todo processo discursivo pressupõe uma tensão entre o mesmo e o diferente. Pois, ao retomar palavras, há o processo parafrástico, e é só a partir daí que se pode estabelecer o diferente, filiando-se em outras redes de sentidos, entretanto, só existe polissemia porque antes se tem paráfrase. E é justamente nesse jogo entre o mesmo e o diferente, entre o já dito e o que se vai dizer que sujeito e sentidos se significam. Conforme Orlandi (2012a p.36): “É condição de existência dos sujeitos e dos sentidos: constituírem-se na relação tensa entre paráfrase e polissemia. Daí dizermos que os sentidos sempre podem ser outros. Todavia nem sempre o são”. Dessa forma, Orlandi (2012a) chama atenção para o fato de que nem sempre esse espaço de subjetivação é oferecido quando se busca trabalhar com a linguagem. Para a autora, isso dependerá da maneira como são trabalhados sujeitos e sentidos dentro desse jogo de paráfrase e polissemia.

Nesse sentido, Orlandi (1996), ao teorizar sobre a leitura na perspectiva discursiva, atenta para o fato de que, o que vai definir se uma leitura tende a ser mais parafrástica ou mais polissêmica, serão as condições de produção dessa leitura. De acordo com Indursky (2010), se existem condições de produção do texto, também existem as condições de produção da leitura, e isso abre espaço para essa tensão entre o mesmo e o diferente, assim ela afirma:

O que equivale a dizer, no meu ponto de vista, que, se o texto é produzido sob determinadas condições de produção, a leitura também é feita a partir das condições de produção do leitor. Se as condições de produção do texto e da leitura não coincidem, abre-se espaço para que o texto produza não um e mesmo sentido, mas diferentes efeitos de sentido. (INDURSKY, 2010, p. 171)

Foi sobre a reflexão entre o mesmo e o diferente, isto é, entre o uno e a multiplicidade de sentidos que Orlandi (1996) propôs uma tipologia dos discursos. Dessa forma, existem, na conjuntura social, diferentes discursos com os quais o sujeito se relaciona, quais sejam: o lúdico, o polêmico e o autoritário, e afirma, também, que a partir dos diferentes discursos é que se definirá a relação entre a leitura parafrástica e leitura polissêmica.

O discurso lúdico é caracterizado como aquele que trabalha com a polissemia, que prima pela multiplicidade de sentidos, isto é, o uso da linguagem pelo prazer, sem finalidades específicas, o seu exagero é o *non sens*, como exemplos temos as propagandas, os poemas, as piadas, etc. Ainda de acordo com Orlandi (1996), apesar de ser esse o tipo mais desejável, não há espaço para o lúdico em nossa formação social, o lúdico é o que “vasa”, é o uso da linguagem por si mesma, ocupando, assim, um lugar marginal em nossa sociedade.

O discurso polêmico trabalha com a tensão, não é o sentido dado, nem o “qualquer um”, temos uma disputa pelo sentido a partir de posicionamentos diferentes. O objeto do discurso está presente, mas sob diferentes pontos de vista. É no discurso polêmico que melhor se pode notar o jogo entre o mesmo e o diferente, entre a paráfrase a polissemia, sendo que neste há uma busca pelo controle da polissemia. O exagero é a injúria (ORLANDI, 1996). A título de exemplificação, temos os discursos partidários e os discursos da sexualidade que trabalham com essa tensão, com efeitos de sentidos.

E o discurso autoritário é caracterizado pela estagnação dos sentidos outros. Há um agenciamento exclusivo do sentido. Há uma verdade absoluta que precisa ser homogeneizada; ela é imposta. O seu exagero é da ordem do militar, a exemplo do que acontece, em sua maioria, nos espaços educacionais, como o discurso pedagógico. Orlandi (1996) ainda ressalta que na sociedade atual o discurso autoritário é o dominante, o polêmico é admissível e o lúdico é ruptura.

Vale ressaltar que tipos de discursos não existem de forma estanque, não seguem uma ordem rigorosa de separação, pois num mesmo discurso podemos encontrar esses tipos de discursos funcionando. Não é uma questão de exclusão, mas antes de predominância.

Refletindo, ainda, sobre o funcionamento da linguagem no que tange aos processos de paráfrase e polissemia e na sua relação com os tipos de discursos propostos por Orlandi (1996, p. 155), a mesma esclarece:

Em relação à tensão entre os dois grandes processos – a paráfrase (o mesmo) e a polissemia (o diferente) – que consideramos ser o fundamento da linguagem, diríamos que o discurso lúdico é o pólo da polissemia (a multiplicidade de sentidos), o autoritário é o da paráfrase (a permanência do sentido único ainda que nas diferentes formas) e o polêmico é aquele em que melhor se observa o jogo entre o mesmo e o diferente, ente um e outro sentido, entre paráfrase e polissemia.

Aqui, interessa-nos refletir um pouco sobre o discurso pedagógico, caracterizado por Orlandi (1996) como sendo um discurso em que se predomina um tipo autoritário, pois não há

reversibilidade e a polissemia é negada, suprimida. Discurso este representado, também, pelo LD, uma vez que é no espaço pedagógico que ele encontra sua legitimação, dessa forma, pressupõe um saber que é institucionalizado e referenciado como verdade absoluta. Assim, ainda definindo discurso pedagógico, Orlandi (1996,p. 29) acrescenta: “é um dizer institucionalizado, sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende: a escola”.

Deste modo, a geração dos sentidos, por parte do discurso pedagógico (representado neste trabalho pelo LD) é realizada de forma mecanizada, os sentidos não são disputados, o que ocorre é uma inculcação do mesmo que ora está no texto, ora se encontra na figura do autor. O discurso pedagógico predominante é aquele onde indica que o aluno deve ser levado a interpretar de um determinado modo, o qual será único para todos os sujeitos-leitores. A AD, por sua vez, vem problematizar as formas de ler e de interpretar quando esta opta em estudar o discurso e traz esse como efeitos de sentido, o que contraria todo esse processo dominante de produção de leitura que perpassa esses manuais, pois nestes há uma institucionalização dos sentidos e isso é fortemente marcado quando se verificam as atividades de leitura nos livros didáticos.

Buscando compreender a geração dos sentidos e a maneira como o sujeito pode se relacionar com a leitura, Orlandi (1988) definiu três modos pelos quais os sujeitos podem se relacionar com os sentidos, a saber: o inteligível, o interpretável e o compreensível.

O inteligível corresponde à mera decodificação das palavras com seus significados dicionarizados. Não há espaço para produção de sentidos por parte do sujeito-leitor, uma vez que estes já se encontram fixados nas palavras, bastando, tão somente, a sua decodificação. Logo, o sujeito-leitor terá, apenas, que partilhar do código da língua (no caso a Língua Portuguesa) para poder “decifrar” determinado texto ou partes do texto.

No interpretável, há uma passagem da pura e simples decodificação para a semântica interna do texto. Nesse caso, para atribuição do sentido, o sujeito-leitor terá que levar em consideração o processo de coesão do texto para realizar o resgate do sentido tido “único” por meio da relação cotexto e contexto imediato. Assim, é a estrutura interna do texto que viabilizará a significação, sem deixar espaço para sentidos outros, pois não se ultrapassa, efetivamente, os limites da materialidade textual.

Esses dois níveis de leitura (o inteligível e o interpretável) estão dentro do que consideramos leituras parafrásticas já que pressupõem que o sujeito-leitor fique preso a materialidade do texto ou que procure depreender, a partir dela, o sentido legitimado. Tal



modalidade de leitura assume com primazia os espaços escolares quando se propõe trabalhar com a interpretação de textos.

Essa discussão recai sobre o que Pacífico (2012) denominou de fôrma-leitor em detrimento da função-leitor. Segundo a autora, a fôrma-leitor é caracterizada pela leitura parafrástica, no sentido de manter-se neste espaço sem uma abertura para outros gestos de leituras por parte de sujeito-aluno. Há, pois, uma busca pelos mesmos sentidos, sentidos estes como sendo os únicos possíveis, o que pressupõe que os alunos saiam desse espaço como sujeitos “padronizados”. Por isso, a autora usa a expressão fôrma-leitor, no sentido de molde, de modelamento para com todos os sujeitos-alunos. Essa denominação surge contrária à chamada função-leitor, na qual o sujeito-aluno é dotado de liberdade para filiar-se as suas formações discursivas e a partir da sua posição sujeito gerar os “seus” sentidos. Ainda segundo a autora, o sujeito-leitor que se põe no lugar da função-leitor questiona a literalidade, desconfia dos sentidos dados e compreende a geração dos sentidos por meio dos ditos, dos não-ditos, dos implícitos. Assim, Pacífico (2012, p. 34 e 35) define a fôrma-leitor:

[...] existem lugares de sujeito-leitor que assumem o que chamamos de fôrma-leitor (no sentido de fôrma, molde), fôrma esta determinada pela ideologia dominante em cada formação social, que tem como objetivo limitar o processo de significação do sujeito, sua possibilidade de interpretação; por isso, o sujeito-leitor que assume a fôrma-leitor realiza uma leitura inteligível (parafrástica), em que o controle de sentido sempre está presente.

Já no compreensível não cabe a atribuição de um sentido, mas dos sentidos possíveis atrelados ao texto em questão. O texto é tomado como um objeto linguístico-histórico, o que implica pensar que os seus sentidos são gerados pela relação língua e história. Nesse nível, não existe sujeito e sentido, *a priori*, mas ambos são construídos no processo da discursividade. Afinal, é produzindo sentidos que o sujeito se produz (Orlandi, 2012d). O sujeito-leitor é histórico, ideológico e afetado pelo inconsciente e esses fatores motivam a geração de sentidos e não somente os aspectos linguísticos.

Neste nível, o processo de leitura não requer a simples mobilização de elementos cognitivos do sujeito, que entra em contato com um texto, mas pressupõe que este mobilize elementos de sua memória social (interdiscurso) e da ideologia para gerar sentidos. Ele é, portanto, dotado de voz, elemento fundamental para geração de sentidos. Neste estágio, o sujeito é levado a perceber a opacidade do texto, não resgata apenas o sentido, mas compreende o processo pelo qual ele gerado. O sujeito-leitor significa se inscrevendo em suas

formações discursivas e ideológicas em determinadas condições de produção. Por isso, não se tem uma leitura, mas múltiplas leituras com seus múltiplos sentidos.

Esse nível de leitura se encaixa na leitura polissêmica, pois promove uma abertura ao simbólico, uma vez que pode haver uma maior relação com os gestos do interdiscurso, levando o sujeito a assumir a função-leitor. De acordo com Pacífico (2012, p. 38), “a função-leitor permite ao sujeito estranhar o óbvio, investigar porque determinado enunciado foi produzido de uma forma e não de outra, o que fica oculto quando um enunciator diz A e não B”.

Dessa forma, a leitura polissêmica dá maior mobilidade aos sujeitos, que poderão realizar diferentes leituras, como afirma Orlandi (2012c, p. 64):

A multiplicidade de leituras, vista a partir desta relação imperfeita do texto com a discursividade, deixa de ser algo psicológico, da vontade do sujeito, e passa a ter uma materialidade: a textualidade, enquanto matéria discursiva, dá ensejo a várias possibilidades de leituras.

De acordo com a autora, o texto, em sua constituição, é marcado por pontos de deriva. Não há um controle de sentido, pois não depende de uma vontade psicológica e, ao entrar no espaço da discursividade, diferentes leituras podem ser atribuídas para o mesmo texto. Diferentes gestos de interpretação podem ser apreendidos a partir de filiações discursivas diversas. Nessa acepção, o texto é tido como um *bólido* de sentidos (Orlandi, 2012d). Ainda neste processo da compreensão que pressupõe uma leitura polissêmica, o leitor extrapola o texto, faz inferências, compreende os não-ditos, compreende os vários sentidos que o texto pode fazer emergir. Dessa forma, compreender, na AD, não é “encontrar” o sentido, mas entender porque esse sentido foi gerado, quais as condições de produção que favoreceram para o seu surgimento.

Para Orlandi (2012a, p. 26):

Compreender é saber como um objeto simbólico (enunciado, texto, pintura, música etc) produz sentidos. É saber como as interpretações funcionam. Quando se interpreta já se está preso a um sentido. A compreensão procura a explicação dos processos de significação e permite que se possam “escutar” outros sentidos que ali estão, compreendendo como eles se constituem.

Assim, nem os sujeitos nem os sentidos estão fixados e completos, mas são sempre abertos ao processo de significação. Isso não implica dizer que, pelo fato de serem abertos,

não sejam regidos, controlados; pelo contrário, é justamente pela sua abertura que o processo de significação sofre suas determinações. É nesse contexto que se trabalha a paráfrase (o mesmo) e a polissemia (o diferente), como afirma Orlandi (2012a 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 [...].

A AD trabalha com multiplicidade de leituras, mas são as leituras possíveis atreladas a um determinado texto. É nesse sentido que Pêcheux (1990, p. 56) atesta: “Não se trata de pretender aqui que todo discurso seria como um aerólito miraculoso, independente das redes de memória e dos trajetos sociais nos quais ele irrompe [...]”. O sentido não é “qualquer um” como muitos tentam encarar, mas, é um sentido gerado no processo de leitura, por meio de uma interação entre sujeitos filiados a determinadas formações discursivas.

Dessa forma, na AD, a leitura é um momento complexo de constituição de sentidos que envolvem sujeitos, uma vez que, se pode ir desde uma leitura parafrástica (equivalência) até uma leitura polissêmica (distanciamento). Na leitura parafrástica, há uma manutenção/reprodução do sentido que se acredita ser o sentido do texto, enquanto que a polissemia dá margens para múltiplos sentidos, ou seja, para a multiplicidade de leituras, pois a língua não funciona sozinha, ela é constituída de historicidade e, portanto, é sujeita à falha, ao equívoco, não descritos em regras.

Como bem salienta Pêcheux (1990, p. 53):

[...] 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.

Isso implica pensar que a língua não funciona isoladamente, mas sempre atrelada aos fatores sociais, históricos e ideológicos, o que dá margem para sentidos outros, pois cada sujeito irá se relacionar com o texto a partir da sua posição sujeito, por meio dos seus gestos de interpretação. Isso poderá levá-lo ao mesmo espaço do dizer, se identificando com a formação discursiva do sujeito que produziu o texto e, conseqüentemente, com a forma-

sujeito dessa FD, bem como distanciar-se dessa FD, filiando-se a outras, promovendo um deslocamento de sentidos, tecendo outras redes de significação também possíveis e que não foram imaginadas pelo sujeito-autor. Afinal, o sujeito não tem total domínio dos efeitos de sentidos dos seus enunciados. E, por isso, todo dizer pode tornar-se outro, resgatado a partir da falha, do equívoco e da tensão que permeiam o processo de produção de sentidos, isto é, entre paráfrase e polissemia, porque a língua jamais será dotada de completude.

Sendo assim, a AD vem ressignificar as noções sobre leitura e leitor, dando suportes teóricos e metodológicos para a ideia de leitura como atividade discursiva complexa, já que a mesma vem, como salienta Orlandi (2012c), romper com as evidências do sentido, colocando o olhar leitor diante da opacidade do texto, mostrando-lhe outras maneiras de ler (o que o texto expõe e o que ele silencia), levando-o a compreender os processos de significação. Isto é, o leitor transcende a leitura parafrástica e caminha para uma leitura polissêmica.

### **2.1.1 O sujeito-leitor imaginário e os Gestos de interpretação: eles existem na textualidade**

É sabido que a perspectiva teórica da AD não concebe o sujeito como dono e origem do seu dizer. Nesse sentido, o sujeito é construído sócio-historicamente e afetado pelo inconsciente. Ou seja, há presença do Outro no sujeito, outras vozes o constitui, vozes que conclamam a família, a religião, o Estado, as leis, a escola e que o fazem pensar e agir de determinada forma e não de outra, de gerar determinados sentidos e não outros. Pois bem, em se tratando da leitura dentro desta filiação teórica é imprescindível apreender a noção de leitor, este sujeito-leitor que se relaciona com a geração de sentidos por meio da sua inscrição em formações discursivas e afetado por ideologias. Como assevera Indursky (2010b, p. 172):

O leitor é tomado, nesta perspectiva teórica, como um sujeito ideologicamente constituído e é como tal que vai aproximar-se do texto, enquanto lugar material e opaco, para produzir sua leitura, examinar os processos semânticos que aí se instauram e submetê-los à interpretação.

Levando em consideração essa reflexão sobre o sujeito dentro da AD pecheutiana, procuramos, neste trabalho, apreender a noção de sujeito-leitor imaginário constituído pelas questões do livro didático, refletindo sobre que posição no discurso esse sujeito é levado a ocupar. Para tanto, vamos compreender como este sujeito é concebido no processo de produção da linguagem dentro da AD.

É notório que no processo de produção de um texto há o sujeito-autor. Segundo Orlandi (2012c), o texto da maneira como ele se apresenta (unidade empiricamente que o sujeito tem diante de si) é composto (imaginariamente) de início, meio e fim, logo é construído por um sujeito que é responsável em dar-lhe coerência, progressão, não contradição, linearidade e põe-se na origem do seu dizer. Pois bem, nos estudos da AD, esta é uma das funções que o sujeito pode assumir e, a esta função sujeito, a AD chama de função-autor. Assim sendo, o sujeito-autor, ao entrar no processo de produção do texto pode, por meio das formações imaginárias, projetar-se para o lugar do sujeito-aluno (para quem ele destina seu texto) e “apreciar” esse lugar social inscrevendo na textualidade um sujeito-leitor imaginário também chamado, segundo Orlandi (2012c), de leitor virtual<sup>3</sup>.

Dessa forma, o sujeito-leitor imaginário será compreendido a partir do que Pêcheux (2009[1969]) denominou de formações imaginárias (que se pode compreender a partir da retomada do esquema de formações imaginárias colocado no capítulo anterior). Lembramos, portanto que, para o referido filósofo, o que funciona no processo discursivo é uma série de formações imaginárias que correspondem às imagens que se fazem do lugar de si e do lugar do outro, são, portanto, as regras de projeções no jogo discursivo. Logo, o sujeito-autor faz uma determinada imagem do lugar social do aluno (nesse caso o sujeito-leitor imaginário do livro didático), imaginando um sujeito-leitor para quem destina seu texto. Para Orlandi (2012b, p. 10) o sujeito-leitor imaginário é:

Um leitor constituído no próprio ato da escrita. Em termos do que denominamos ‘formações imaginárias’ em análise de discurso, trata-se do leitor imaginário, aquele que o autor imagina (destina) para o seu texto e para quem ele se dirige. Tanto pode ser seu ‘cúmplice’ ou seu ‘adversário’.

Outro ponto importante para compreender a constituição do sujeito-leitor imaginário é a noção de gestos de interpretação abordada por Orlandi (2012c) nos estudos sobre a leitura discursiva. Sabemos que os gestos foram definidos por Pêcheux (2010[1969]) como atos no nível simbólico, ou seja, aplaudir, assoviar em uma reunião, atirar bombas etc. Contudo, a autora chama a atenção para sua posição quando fala de gestos de interpretação, esclarecendo-a e fazendo um alargamento dessa noção trazida por Pêcheux (2010 [1969], p. 25). Segundo ela:

---

<sup>3</sup> Vale ressaltar que para este trabalho adotaremos a nomenclatura de sujeito-leitor imaginário, no sentido de ficar mais próximo das formações imaginárias estabelecidas por Pêcheux (2009[1969]).

[...] quando falo em gesto de interpretação—aproximando a noção de interpretação e de gesto – estou considerando a interpretação como uma prática simbólica, uma prática discursiva que intervém no mundo, que intervém no real do sentido. Estou assim estendendo a noção de gesto para outros aspectos da prática simbólica, não considerados por M. Pêcheux.

Ainda de acordo com autora, há no texto gestos de interpretação que podem ser compreendidos por meio da sua textualização. Deste modo, de acordo com Orlandi (2012e, p. 171): “No próprio texto, em sua constituição, há gestos de interpretação que mostram a posição ou as posições do sujeito que o produziu. Compreender significa, então, explicitar os gestos de interpretação constituídos pelo sujeito, gestos estes inscritos no texto”.

Na perspectiva da AD, ao lê um texto já existirá nele a inscrição de um sujeito-leitor imaginário, o que implica pensar em uma “interação” entre sujeitos, conforme afirma Orlandi (2012b, p. 10):

Se se deseja falar em processo de interação da leitura, eis aí um primeiro fundamento para o jogo interacional: a relação básica que instaura o processo de leitura é o do jogo existente entre o leitor virtual e o leitor real. É uma relação de confronto. O que, já em si, é uma crítica aos que falam em interação do leitor com o texto. O leitor não interage com o texto (relação sujeito/objeto), mas com outro(s) sujeito(s) (leitor virtual, autor etc).

Deste modo, Orlandi (2012b) nos mostra que em se tratando de interação, no momento da leitura, há de se pensar em sujeitos envolvidos, ou seja, um sujeito real (aquele que lê o texto), um sujeito-leitor imaginário (aquele que foi imaginado pelo sujeito-autor) e o sujeito-autor (aquele que se põe na origem do texto para dar-lhe coerência, progressão, não contradição e é afetado pela ilusão do fechamento do texto). Logo, a autora refuta a ideia de que exista interação entre leitor e texto (sujeito e objeto) como defendem algumas teorias de texto.

Compreendendo, então, como a AD concebe o sujeito-leitor imaginário é, pois, este que nos interessa para realização deste trabalho, como sendo uma das categorias que iremos analisar por meio das atividades de interpretação propostas pelo LD.

### 3 CONSIDERAÇÕES SOBRE O LIVRO DIDÁTICO

O livro didático é uma ferramenta importante no processo de ensino e aprendizagem, afinal, ele se configura como sendo um material de apoio pedagógico para os professores, nesse sentido, ele é um suporte para o conhecimento e uma base metodológica para o ensino. Apesar dos avanços tecnológicos ofertados pela sociedade moderna, o livro didático ainda continua sendo um recurso muito usado entre professores e alunos. Todavia, esse *status* lhe confere uma demasiada importância e nesse espaço pedagógico, o LD sofre, muitas vezes, um deslocamento, ou seja, sai do seu lugar de auxílio e ocupa o lugar de “centralidade” no que se refere ao ensino.

Sendo assim, nesta seção, realizamos, num primeiro momento, um breve histórico sobre o LD no Brasil, buscando explorar os aspectos políticos ideológicos que permeiam essa constituição histórica e, em um outro momento, realizamos algumas reflexões acerca do discurso pedagógico, bem como o uso e valor que este assume no espaço escolar, sem perdermos de vista que LD é um *lócus* de circulação de discursos e, portanto, carregado de ideologias.

#### 3.1 A CONSTITUIÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL

Quando tomamos o LD como objeto de estudo é imprescindível que possamos, num primeiro momento, contextualizar a sua história o que nos demanda compreender suas condições de produção. Deste modo, começamos por abordar, ainda que de forma sucinta, a constituição histórica do LD no Brasil e em seguida realizamos uma reflexão sobre o LD no discurso pedagógico bem como seu uso e valor. É importante salientar que para o referido trabalho, ressaltamos alguns pontos considerados mais pertinentes para a constituição histórica do livro didático.

A história do livro didático no Brasil está intimamente ligada a uma política do livro didático, uma vez que este não tem uma história própria, senão um trajeto político-ideológico no que concerne a estrutura educacional brasileira, esse fato marca o aspecto ideológico que subjaz a construção do sentido sobre o livro didático.

De acordo com Freitag (1997), a história do LD passa por uma série de leis e decretos numa época em que se buscava a chamada democratização da educação:

Poder-se-ia mesmo afirmar que o livro didático não passa de uma sequência

de decretos, leis e medidas governamentais que se sucedem, a partir de 1930, de forma aparentemente desordenada, e sem a correção ou a crítica de outros setores da sociedade (partidos, sindicatos, associações de pais e mestres, associações de alunos, equipes científicas etc.). (FREITAG, 1997, p. 11)

Foi, portanto, na década de trinta que a política do livro didático começou a fervilhar, ainda de acordo Freitag (1997), a escolha desse momento se deu porque: “[...] a partir deste período que se desenvolveu no Brasil uma política educacional consciente, progressista, com pretensões democráticas e aspirando a um embasamento científico” (FREITAG, 1997, p. 12). 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 temos pela primeira vez o conceito do que seria o então livro didático:

Art.º 2 § 1º - Compêndios são livros que exponham, total ou parcialmente, a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares; 2º - Livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula; tais livros também são chamados de livros de texto, livro-texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático. (OLIVEIRA, 1984, p. 22-23)

É nesse período, também, que o livro didático toma um caráter mais organizacional e sistemático, inclusive, com a criação do CNLD – Comissão Nacional do Livro Didático que 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 pedagógica. Afinal, esse era o objetivo do Estado naquele momento, tanto era assim que neste mesmo decreto, em seu artigo 20, foram enumerados onze impedimentos à autorização do uso do livro que se caracterizavam como sendo de ordem política-ideológica. A título de exemplificação, vale a explanação desses “impedimentos”:

Art. 20. Não poderá ser autorizado o uso do livro didático:

- a) que atente, de qualquer forma, contra a unidade, a independência ou a honra nacional;
- b) que contenha, de modo explícito ou implícito, pregação ideológica ou indicação da violência contra o regime político adotado pela nossa nação;
- c) que envolva qualquer ofensa ao chefe da nação, ou às autoridades constituídas, ao Exército, a Marinha ou as demais instituições nacionais;



- d) que despreze ou escureça as tradições nacionais, ou tente deslustrar as figuras dos que se bateram ou se sacrificaram pela pátria;
- e) que encerre qualquer afirmação ou sugestão, que induza o pessimismo quanto ao poder e ao destino da raça brasileira;
- f) que inspire o sentimento da superioridade ou inferioridade do homem de uma região do país com relação ao das demais regiões;
- g) que incite ódio contra as raças e as nações estrangeiras;
- h) que desperte ou alimente a posição e a luta entre as classe sociais;
- i) que procure negar ou destruir o sentimento religioso, ou envolva combate a qualquer confissão religiosa;
- j) que atente contra a família, ou pregue ou insinue contra a indissolubilidade dos vínculos conjugais;
- k) que inspire o desamor à virtude, induza o sentimento individual, ou combata as legítimas prerrogativas da personalidade humana. (OLIVEIRA, 1984, p. 35)

Como podemos notar tais impedimentos se destinavam explicitamente a questões de controle ideológico. No presente decreto é predominante a formação discursiva de servidão ao estado, atrelada a uma formação ideológica de ordem, de obediência ao regime político. Os “impedimentos” procuram garantir um controle social, no sentido de despolitização dos sujeitos, buscam o conformismo em relação às classes sociais, ou seja, não podendo haver mobilização na busca por melhores condições de vida. A ênfase de forma exagerada nos aspectos morais, cívicos e políticos, explicita que a função do LD era formar sujeitos dotados de passividade diante do cenário político do Brasil, isso é visível logo nos três primeiros impedimentos relacionados, claro, à obediência aos seus governantes. O livro, assim como tudo, girava em torno da servidão à pátria, por isso o livro deveria funcionar discursivamente como um “adestrador”, de opiniões dos sujeitos-alunos para atuar de uma determinada forma dentro da estrutura social.

Em contrapartida, os artigos que foram destinados aos aspectos pedagógicos, além de serem em menor quantidade quando comparados aos de ordem ideológica, recaem sobre a utilização da norma padrão da língua, ou seja, os aspectos gramaticais, ortografia oficial, dentre outros, explicitando assim a concepção de língua que predominava na época bem como a concepção de ensino. A língua tida como estrutura e o ensino como sendo mecânico e autoritário. A título de exemplificação, vejamos os artigos tidos de ordem pedagógica:

Art. 21. Será ainda negada autorização de uso ao livro didático;

- a) que esteja escrito em linguagem defeituosa, quer pelo inconveniente ou abusivo emprego de termo ou expressões regionais ou da gíria, quer pela obscuridade do estilo; [...];

Art. 22. Não se concederá autorização, para uso no ensino primário, de livros didáticos que não estejam escritos na língua nacional.

Art. 23. Não será autorizado o uso do livro didático que, escrito em língua nacional, não adote a ortografia estabelecida pela lei.

Art. 24. Não poderá ser negada autorização para uso de qualquer livro didático, por motivo de sua orientação religiosa.

(BRASIL, 1938)<sup>4</sup>

Cabe ressaltar, nesse momento, as condições de produção em que tais discursos ocorriam, afinal, o Brasil estava num período totalitarista e isso se desdobrava sobre a consolidação do livro didático. É notório que nesse momento do Brasil, o livro didático se subordinasse a critérios estruturais, centralizadores e controladores de uma política que prezava a unidade e a identidade nacional. Consoante Oliveira (1984, p. 34):

O estado novo é rico em legislação e decretos que visam à constituição do que na época se denominava, insistentemente, a “consciência nacional”, a “construção da nacionalidade”, a “afirmação do Estado Nacional”. O momento da construção era visto ao mesmo tempo, como o momento do expurgo de tudo o que ameaçasse o projeto de definição da brasilidade. A retórica sempre presente, e hoje já tão desgastada, dizia respeito à presença no cenário nacional de ideologias contrárias à segurança e à ordem da Nação. O livro didático não só não escapou a essa discussão como acabou se tornando, potencialmente, um dos grandes veículos de transmissão do ideário estado-novista. (grifos do autor)

O livro era uma ferramenta poderosa que o Estado tinha a seu favor e, sob a alegação de um patriotismo, de uma brasilidade, o governo buscava controlar ideologicamente o seu povo e usava o livro didático como um meio pelo qual conseguiria manter a ordem e o seu domínio.

A comissão CNLD logo começou a sofrer duras críticas questionando-se a sua legitimidade e comprometimento pedagógico, entretanto, o tempo passava e ela seguia cada vez mais forte. E como prova desse fortalecimento, em 1945 o decreto 8.460/45 legitima e garante mais poderes a comissão. De acordo com Freitag (1997), a CNLD seguia sem que nada fosse resolvido, isto é, o impasse sobre a centralização do poder, o risco da censura, das acusações de vantagens comerciais, da manipulação política relacionadas ao então livro didático.

Na década de sessenta (pleno regime militar), o sistema educacional brasileiro segue com seus interesses políticos e controle ideológico, pois mais uma vez o Brasil estava inserido

---

<sup>4</sup> Disponível em < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>>

num contexto social de autoritarismo. Num regime militar usa-se a imposição. Impõe-se um modo de pensar e agir sob a alegação de uma ordem e uma unidade nacional. O Estado busca controlar a formação do sujeito no que concerne à visão de mundo, os valores, as atitudes, e esse controle acontece por meio de repressões, mas, sobretudo, por meios ideológicos. Isso abrangia, inclusive, a elaboração do LD que deveria adotar uma determinada postura para ser utilizado nas escolas, dessa maneira, o Estado controlava a formação dos estudantes, até mesmo, por meio da imposição de disciplinas, a exemplo da disciplina Moral e Cívica, obrigatória em todos os níveis, cujo objetivo era fortalecer ainda mais o sentimento patriota e promover a unidade nacional.

Nesse período, várias medidas foram tomadas em relação ao ensino no Brasil, inclusive, com a obrigatoriedade do ensino de oito anos. São assinados vários acordos, dentre eles um acordo entre o MEC e USAID (Ministério da Educação e Sindicato Nacional de Editores de Livros e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional) que visava à disponibilidade gratuita de milhares de livros para os estudantes brasileiros. Esses livros, porém, eram válidos por apenas um ano, tinha-se o chamado livro descartável (e eram desconsiderados).

Juntamente com o acordo MEC/USAID criava-se naquele momento a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático – COLTED que passou a assumir a responsabilidade de gerir toda a logística em relação à aquisição do livro didático, além disso, visava à criação de um programa com novas instalações de bibliotecas e também um curso de formação para professores em todos os níveis de ensino. A COLTED se tornou uma grande polêmica, pois com o passar do tempo, o que se via era uma verdadeira disputa pelo mercado livreiro e com isso um enorme gasto com esse setor já que a “disponibilidade financeira com que contava esse programa era farta”. Segundo os críticos da época o que se tinha era um controle americano do mercado de livros didáticos, pois as editoras aproveitavam-se desse momento e corriam para garantir suas participações, por meio de produções aceleradas, buscavam estratégias de atuação junto às Secretárias de Educação com o intuito de que seus livros entrassem na lista de livros indicados pelo MEC.

Na verdade, toda essa logística em relação ao livro didático, como mudanças, inovações, livros diversificados era apenas aparente já que nenhuma dessas ditas mudanças apresentavam, de fato, inovações no campo pedagógico, na didática de ensino, mas apenas no que concernia a questões gráficas. O que se via mesmo era controle não apenas mercadológico, mas também ideológico, 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. Ainda sobre medidas adotadas nesse período, salienta Freitag (1997, p. 27): “controlam-se ideológica e politicamente os materiais de ensino e os conteúdos de curso mediante os cursos de moral e cívica e os livros didáticos produzidos com o auxílio dos acordos [...]”. De acordo com Oliveira (1984), o resultado desse programa foi um grande escândalo da COLTED, envolvendo vários setores do mercado livreiro, como transportadoras, editoras, fabricantes de caixas dentre outros com gastos públicos enormes e sem nenhuma fiscalização eficiente. A COLTED foi extinta em 1971 e a responsabilidade do programa do livro didático é passada para o INL e tempos depois transferida para o a FENAME (Fundação Nacional do Material Escolar).

Em 1980 há menções do programa do livro didático em relação à criança carente, mas é em 1983 pela lei 7.091 que se cria a Fundação de Assistência ao Estudante – FAE, substituindo a então FENAME. A FAE é mais um órgão subordinado ao MEC que tinha como função apoiar as secretarias de 1º e 2º grau a desenvolverem programas de subsídio aos estudantes, para tanto, foram reunidos em uma só instituição vários programas<sup>5</sup> de assistências pelo governo. Mais uma vez, os críticos alertavam fervorosamente para os problemas decorrentes dessa centralização da política assistencialista do governo. A política assistencialista dentro das escolas traz no mínimo duas reflexões: primeiro, o compromisso do Estado não é somente com os mais carentes, mas com todos do País; segundo, ao desenvolver essa política de assistência, o Estado se distancia ainda mais do verdadeiro compromisso com a educação, qual seja: formar os sujeitos para os desafios da vida em sociedade (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. Outra mudança também corresponde à durabilidade do livro nas escolas, não sendo mais um material descartável, mas, reutilizável, durável e que tivesse boa qualidade. De acordo com Rangel (2003), a FAE instituiu 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 do LD inscritos no PNLD a uma aprovação prévia dos avaliadores oficiais. 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

---

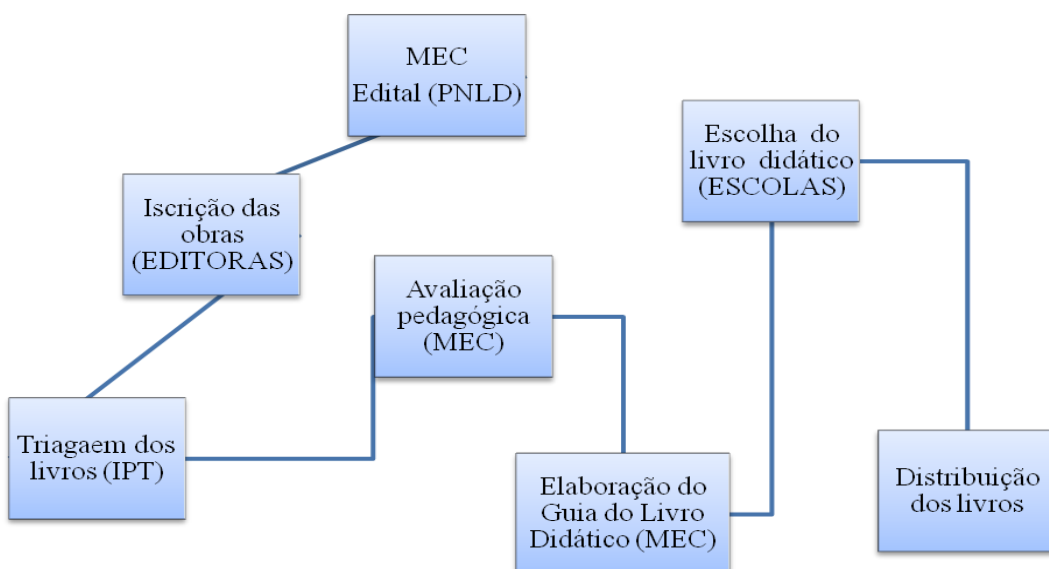
<sup>5</sup>A saber o PNAE (Programa Nacional de Alimentação Escolar), o PLIDEF (Programa do Livro Didático – Ensino Fundamental), programa editoriais, de material escolar, bolsas de estudos etc.

decisão tomou um caráter federal e passou a generalizar a participação dos estados e, mais precisamente dos professores nas escolhas do livro didático. Desde então, o PNLD vem se aperfeiçoando para atingir seu maior objetivo – a qualidade do livro didático. Em fevereiro de 1997 a FAE é extinta e o funcionamento do PNLD é transferido integralmente para o FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação).

Atualmente o PNLD funciona da seguinte forma: o Ministério da Educação (MEC) lança um edital contendo as regras e os critérios de avaliação para inscrição das obras no programa PNLD. Em seguida, as editoras inscrevem seus livros para avaliação, estes livros passam por uma triagem realizada pelo Instituto de Pesquisa Tecnológica (IPT) do Estado de São Paulo, para verificação das normas técnicas dispostas no edital. O próximo passo consiste em enviar essas obras para a secretária de educação básica. Nesse momento, uma junta de especialistas (por área) realiza a avaliação pedagógica dos livros e elabora o Guia do Livro Didático contendo as resenhas dos livros aprovados. Esse guia é encaminhado para as escolas e também disponibilizado no site do FNDE para que as escolas juntamente com seu corpo docente possam escolher o livro que será adotado pela escola. Feita a escolha, as escolas encomendam os livros ao MEC que será responsável em adquirir das editoras os exemplares na quantidade informada e disponibilizá-los às escolas com duração trienal.

Exemplificando, podemos sintetizar esse processo no seguinte esquema:

**Esquema 3:** Funcionamento do PNLD



**Elaboração:** Flágila Marinho da Silva Lima, 2015

Depois de explicar um pouco sobre a história e o funcionamento do LD desde a década de 30 até os dias atuais. Partiremos, então, para o segundo momento no qual realizamos uma reflexão acerca do LD e do discurso pedagógico, problematizando seu uso e valor no decorrer da sua constituição como objeto de apoio pedagógico, inclusive, a constituição sócio-histórica do sentido sobre o livro didático.

### 3.2 O LIVRO DIDÁTICO E O DISCURSO PEDAGÓGICO

No breve histórico que realizamos anteriormente, notamos que a história do livro didático no Brasil está absolutamente ligada a questões sociopolíticas e estruturais do país. Esse fato concedeu ao livro didático um caráter muito mais político-ideológico que propriamente pedagógico, pois a cada nova gestão ou interesses políticos, novas leis, decretos e medidas eram tomados no que se refere à educação e o livro didático acabou se tornando um meio pelo qual a classe dominante fazia seu papel de dominação ideológica. Nesse sentido, temos o que Althusser (1985) chamou de Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE), de acordo com o autor a escola é um dos AIE, exercendo um papel extremamente importante nesse modo de reprodução social, assim ele afirma:

Cremos, portanto, ter fortes razões para pensar que, por detrás dos jogos do seu Aparelho Ideológico de Estado político, que estava à boca de cena, o que a burguesia criou como Aparelho Ideológico de Estado nº1, e portanto dominante, foi o aparelho escolar, que de facto substituiu nas suas funções o antigo Aparelho Ideológico de Estado dominante, isto é, a Igreja. Podemos até acrescentar: o duo Escola-Família substituiu o duo Igreja-Família. (ALTHUSSER, 1985, p. 62)

Nesta passagem, o autor salienta a atuação da escola a serviço de um aparelho ideológico-político e a força que esta adquiriu, substituindo, inclusive, a Igreja. Nesse sentido, podemos pensar o livro didático como uma ferramenta dentro da escola funcionando e representando o Aparelho Escolar que por sua vez representa o Aparelho Ideológico político. Ainda segundo Althusser (1985, p. 66) e reforçando a atuação da escola, o Aparelho Ideológico do Estado mais atuante é o Aparelho ideológico escolar, assim o referido pensador afirma: “Mas nenhum Aparelho Ideológico de Estado dispõe durante tanto tempo da audiência obrigatória (e ainda por cima gratuita...), 5 a 6 dias em 7 que tem a semana, à razão de 8 horas por dia, da totalidade das crianças da formação social capitalista”.

Como em todo discurso, pensar o discurso do LD nos leva a constituição sócio-histórica dessa materialidade linguística discursiva. Ao longo dos anos, o livro didático se apresenta como um facilitador do processo de ensino e aprendizagem, uma ferramenta de auxílio aos educadores. Porém, no decorrer desse processo, o livro didático vem sendo discursivizado por professores, alunos e gestores como um material “imprescindível” para que o processo de aprendizagem ocorra, como se todo esse processo se limitasse tão somente ao uso do LD. O que notamos com esses discursos é uma reverência a metodologias, conteúdos

e, sobretudo aos discursos (tidos como verdadeiros) veiculados pelo livro didático. Como assevera Souza (2011, p. 27):

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

Sabemos que a maioria dos LDs inclusive o que foi analisado nessa dissertação, traz um sujeito-leitor imaginário e essa imagem perpassa pela não criticidade do aluno, aquele que apenas resolve as atividades segundo os comandos do LD. Porém, não podemos deixar de salientar que, mesmo o livro atuando dessa forma e sendo este uma ferramenta do Aparelho escolar (ALTHUSSER, 1985), o sujeito-aluno pode, também, mostrar-se resistente a essa situação de simples recepção dos sentidos, ou localização de partes do texto; ele pode oferecer uma resistência aos sentidos já prontos e assumir o que Pêcheux (2009, p. 199) designou de mau sujeito, isto é, “o sujeito da enunciação ‘se volta contra’ o sujeito universal por meio de uma ‘tomada de posição’ que consiste, desta vez, em uma separação [...]”. Desse modo, o sujeito-aluno pode oferecer resistência à ideologia dominante por meio de modificações nos sentidos, adotando uma postura de estranhamento, de distanciamento, abrindo espaço para a polissemia, se contra-identificando com a formação discursiva predominante do livro didático até chegar a sua ruptura. Afinal, o sujeito-aluno não está condenado a receber os sentidos de forma passiva, mas pode, inserir-se nas suas redes de significações e adotar sentidos outros, ou seja, filiando-se a outras formações discursivas e conseqüentemente a outras ideologias. O fato é que, ainda que estejamos dentro de um AIE e dentro de um discurso autoritário, com situações de censuras, ainda assim, os sentidos podem sofrer deslizamentos, haja vista que não controlamos os sentidos dos nossos enunciados e estes estão sempre passíveis de se tornarem outros.

Pois bem, dentro desse espaço discursivo sobre o LD funcionando como um AIE, entendemos que os sentidos não surgem por acaso, mas são construídos na sua relação com a história e com ideologia, assim se deu a construção sócio-histórica do sentido sobre o livro didático. Logo, perpassa pelo imaginário da sociedade, de uma forma geral, o que vem a ser um livro didático e qual o seu papel dentro da escola. Criou-se ao longo dos anos essa ideia de necessidade, de “bem maior”, o material mais esperado por pais, alunos e professores na



ilusão de que esses livros contenham um conhecimento capaz de garantir ao alunado as condições necessárias para o processo de ensino e aprendizagem. Na verdade, temos o que Pêcheux (2010[1969], p.82) chamou de formações imaginárias<sup>6</sup>, de acordo com o autor, “O que funciona no processo discursivo é uma série de formações imaginárias”. Por conseguinte, o sujeito ao enunciar pode, pelo processo de antecipação, experimentar o lugar (construção social) do outro e assim projetar o seu discurso. Desse modo, criou-se dentro da estrutura social uma imagem sobre o livro didático, da mesma forma que os sujeitos-autores do livro didático e até mesmo as editoras (porque sabemos que possuem autonomia para realizarem alterações nas obras por interesses de mercados) também criaram a imagem do sujeito-aluno e, dessa forma, faz-se esse jogo de relações de imagens na discursivização sobre o livro didático e sobre processo de antecipação os LDs projetam seus discursos filiando-se a formações discursivas e ideológicas. Portanto, é nessa relação de imagens e sobre o processo de antecipação que os discursos vão sendo perpetuados e cristalizados ao logo do tempo.

Sobre esse jogo de relações de imagens, em especial no campo da educação, Orlandi (1996) vai trabalhar dentro do que ela denominou de discurso pedagógico (doravante DP). De acordo com a autora, existem três tipos de discurso em funcionamento: o lúdico, o discurso polêmico e o discurso autoritário.

O discurso lúdico preza pela pluralidade de sentidos, a polissemia é aberta. Nesse discurso os participantes se entregam ao objeto em questão, é o uso da linguagem sem uma finalidade específica, mas está mais ligado ao uso da linguagem por prazer, o seu exagero é o *non sens*. O discurso polêmico é caracterizado pela tensão entre o mesmo e o diferente, neste, os participantes não se expõem totalmente, mas tentam dominar (ilusoriamente) o referente, há uma tentativa de controle da polissemia, o seu exagero é a injúria. E o discurso autoritário que prevalece a univocidade, o sentido não é aberto, o contrário, este se encontra estagnado. Não há uma relação entre o objeto e os seus participantes, mas um agente exclusivo que viabiliza o sentido único. No autoritário não há espaços para outros sentidos, estes já estão pré-definidos e legitimados. O exagero desse discurso é da ordem militar, no sentido de cumprir “ordens”.

O discurso pedagógico (ORLANDI, 1996), definido pela autora como um discurso circular, ou seja, um dizer institucionalizado estaria então dentro do chamado discurso autoritário, já que nesse espaço há uma primazia pelo controle dos sentidos. Tão logo, o

---

<sup>6</sup> O processo das formações imaginárias está devidamente explicitado no capítulo V desta dissertação, mais precisamente, no subitem que trata da formação do sujeito-leitor imaginário.

processo de ensino surge como uma inculcação: “Mais do que informar, influenciar, ou persuadir, ensinar aparece como inculcar” (ORLANDI, 1996, p. 17). A escola cria um saber legitimado em vez de mostrar as diferentes perspectivas de como os fatos podem ser vistos. O professor surge como uma figura que detém o conhecimento e está ali para inculcar este saber no aluno. Ainda sobre o jogo de imagens salienta Orlandi (1996), temos uma imagem predominante sobre o aluno, é a imagem social do aluno como sendo aquele que não sabe e vai à escola para aprender. E temos a imagem predominante do professor como aquele que domina o saber e por isso está na escola para ensinar/inculcar; ainda nesse jogo de imagens, podemos acrescentar a imagem que tanto professor como aluno fazem do livro didático como aquele que incorpora todo o conhecimento. Todavia, entre o ideal e o real há um espaço de mediações que é preenchido pela ideologia e o livro didático se insere nesse espaço de mediador. Como salienta Orlandi (1996, p. 22):

Podemos citar, por exemplo, o material didático, que tem esse caráter de mediação e cuja junção sofre o processo de apagamento (como toda mediação) e passa de instrumento a objeto. Enquanto objeto, o material didático anula sua condição de mediador. O que interessa, então, não é saber o material didático para algo. Como objeto ele se basta em si mesmo [...]. A reflexão é substituída pelo automatismo, porque, na realidade, saber o material didático é saber manipular.

A partir dessa reflexão proposta por Orlandi (1996), podemos pensar o livro didático como sendo um material didático que, *a priori* seria de mediação, mas que sofre esse “apagamento” e passa para o automatismo. Então, saber usar o livro didático é responder aos seus exercícios sem que um processo de intervenção e problematização sejam realizados.

Deste modo, de uma forma geral, não há um estranhamento (nem por parte do professor, nem por parte do aluno) em relação aos discursos nem à metodologia ofertada pelo livro. O livro didático faz parte do discurso pedagógico autoritário, uma vez que as atividades, muitas vezes, aparecem na forma imperativa como: copie, transcreva, faça, retire, cite, dentre outras, evidenciando esse caráter autoritário e mesmo automático do material didático. Os exercícios propostos, em sua maioria, não incitam o aluno à criticidade, limitam a reflexão, não prezam pela argumentação (exemplos que corroboram com essa reflexão estão devidamente analisados no capítulo V desse trabalho), havendo uma primazia pelas atividades tidas parafrásticas que se caracterizam como o retorno ao mesmo espaço do dizer, sem instigar uma ruptura, sem instigar a polissemia, sem direcionar para outros ditos e não-ditos, mas que no processo discursivo constituem sentidos. Como salienta Orlandi (1996, p.32):

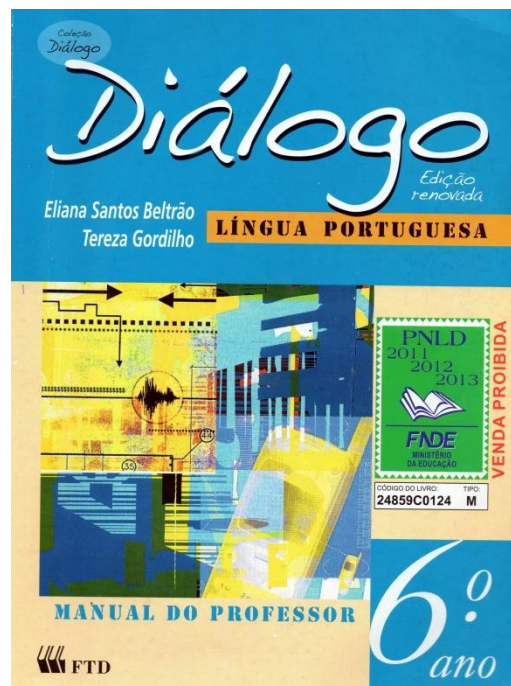
“O autoritarismo está incorporado nas relações sociais. Está na escola, está no seu discurso pedagógico. Pois bem, uma forma de interferir no caráter autoritário do DP é questionar os seus implícitos, o seu caráter informativo, sua unidade e atingir seus efeitos de sentido”.

Destarte, como nenhum discurso é dotado de ingenuidade nem de neutralidade, neste momento, podemos refletir por que as práticas pedagógicas não conseguem, ainda, transformar o ensino das escolas, dos livros didáticos. O que temos é uma posição ideológica que permeia a construção do que é ensinar nas escolas; uma posição ideológica que permeia essa resistência que os livros têm em mostrar os vários pontos de vista de um determinado objeto, incitando à criticidade, à ruptura, ou seja, trazer para o cerne da questão a problematização dos discursos que circulam no meio social.

A escola (AIE) reproduz o discurso dominante sob a alegação do novo que nada mais é do que as velhas práticas com novas roupagens. Assim continuamos a agir do mesmo modo, mas sob outras condições de produção. Como exemplificação, podemos tomar a coleção com a qual trabalhamos intitulada: “Coleção Diálogo”.

Vejamos uma das capas, é importante ressaltar que a mudança de uma capa para outra é tão somente a referência ao ano que a obra se destina, sendo assim, não há necessidade de trazermos as duas capas:

Exemplo: 1



**Fonte:** Livro didático de Língua Portuguesa, Coleção Diálogo 6º ano, capa.

Na capa é possível ver que o nome “diálogo” se destaca e assume primazia no espaço

central, isso faz com que a primeira palavra a ser lida na disposição da capa seja o nome “diálogo”, pois bem esse essa titulação nos permite, por meio de gestos do interdiscurso, gerar alguns efeitos de sentidos, como: conversa, camaradagem, enfim, processo pelo qual todos os interlocutores estejam envolvidos. Um efeito de sentido que pode ser atribuído à escolha dessa nomenclatura pode ser exatamente a tentativa por parte dos sujeitos-autores do livro de burlar a ideia já cristalizada de livro como autoritário. É a essa ideia fixa que permeia o espaço discursivo escolar, que a palavra diálogo se contrapõe silenciando o autoritarismo, visto que se opta em usar a palavra “diálogo” e não “outra” e essa escolha envolvem posicionamentos ideológicos. Dessa maneira, temos o não-dito, no sentido de que essa coleção se apresenta como diferente das demais, pois nela, você encontra um “diálogo”, um gesto de recusa as práticas anteriores, com as quais os sujeitos-autores desse livro não concordam e buscam se filiar a outras formações discursivas de língua e de ensino.

Todavia, resta questionarmos: até que ponto existe esse diálogo? Há de fato, uma troca, uma conversa com o sujeito-aluno? Diante dos resultados obtidos (que estão explanados no capítulo V dessa dissertação) pudemos notar que, apesar dos pequenos avanços, a prática pedagógica do livro ainda continua a limitar ao aluno uma postura mais crítica. O diálogo não acontece e a primazia é a literalidade do sentido e a univocidade do sentido postulado pelo sujeito-autor do livro didático, marcando assim, sua posição ideológica dominante. É como se o sujeito-aluno só pudesse ter acesso a determinados discursos, só pudesse ir a um determinado ponto, sem deixá-lo se inserir, de fato, no processo discursivo.

A título de ilustração trouxemos uma questão e que atesta esse limite nos movimentos discursivos do aluno. Ressaltamos que este exemplo não faz parte dos exemplos analisados do capítulo V desta pesquisa. Vejamos, então:

Exemplo: 2

4. Copie a afirmativa que revela o que o leitor poderá apreender por meio da leitura desse texto.

- a) Tomar conhecimento das razões de determinados problemas para, a seguir, assumir uma posição favorável ou contrária ao que é dito pelo autor
- b) Tomar conhecimento de uma experiência pessoal do autor
- c) Tomar conhecimento de um fato que se passou com o autor e das consequências desse fato para a comunidade.

a. Tomar conhecimento das razões de determinados problemas para, a seguir, assumir uma posição favorável ou contrária ao que é dito pelo autor

**Fonte:** Livro didático de Língua Portuguesa, Coleção Diálogo 6º ano, p. 154

Notemos que a questão começa com o verbo no imperativo o que funciona como uma

marca discursiva de autoridade “copie” indicando que o sujeito-aluno deve seguir comandos; outra marca linguística que o LD costuma usar é o verbo “revelar” como se algo estivesse “escondido” bastando que alguém o encontre, ao optar pelo uso dessa construção discursiva em suas questões, o LD se filia a uma ideologia de língua como transparente, sentido único e engessado ao texto. Em seguida é questionado sobre o que o sujeito-leitor poderá apreender por meio da leitura do texto, todavia, não se deixa em aberto para que o sujeito-leitor possa realizar seus gestos de interpretação, marcando seu espaço discursivo. As “apreensões” já se encontram elencadas restando, apenas, ao sujeito-leitor a sua localização, funcionando tão somente como um “exercício de fixação”, já que ainda terá que transcrever opção considerada correta. Notamos, também, que de acordo com a resposta legitimada há um dado interessante, que é justamente a tomada de posição como descreve a alternativa (a), mas em momento algum é solicitado que este sujeito-leitor possa expor o seu ponto de vista e defender a sua posição. O livro limita e silencia essa postura que o aluno poderia tomar.

Diante do exemplo acima, podemos notar que esses alunos são levados a lerem os textos de uma forma unificada, sem refletir sobre as ideologias que os constituem, não atentando para o jogo de imagens que ocorre em toda e qualquer produção da linguagem. Não é agenciado um trabalho com processo discursivo, pois não é interrogado acerca de “quem enuncia”, de “onde enuncia”, “para quem enuncia”, o que permitiria refletir sobre os lugares sociais ocupados pelos sujeitos em nossa sociedade e que afetam a produção da linguagem bem como dos sentidos. De acordo com Orlandi (1996), ao se apropriar da linguagem o sujeito-aluno nunca o faz de forma individualizada, mas sempre de forma social, marcado pelo Outro e isso é refletindo no modo como o sujeito realiza essa apropriação, na ilusão de ser sujeito origem quando na verdade é justamente essa ilusão de ser origem que indica sua interpelação ideológica.

Sendo assim, na exploração do texto por parte dos livros didáticos, bem como na sala de aula, onde, de fato, o LD funciona, o que surge acaba sendo o que Orlandi (1996) designou de “inculcar”. Assim, ensinar a leitura é inculcar um sentido uno. Ainda sobre isso afirma Coracini (1995, p. 19):

Raramente se observa, na prática de sala de aula, a concepção de leitura enquanto processo interativo (leitor-texto-autor), a partir da recuperação explícita do que se acredita serem as marcas deixadas pelo autor, únicas responsáveis pelos sentidos possíveis. Mais raramente ainda, para não dizer nunca (...), a concepção discursiva se vê contemplada: raramente são permitidas, em aula, outras leituras que não sejam a do professor, ou melhor, do livro didático que o professor lê e respeita como portador da verdade, como representante fiel da ciência, já que constitui, muitas vezes, o único

suporte teórico do conhecimento do professor e das aulas por ele ministradas.

Na perspectiva discursiva a qual defendemos neste trabalho, o sujeito-leitor precisa entrar em interação<sup>7</sup> com os sujeitos constituídos na leitura (sujeito-leitor, sujeito-autor, sujeito real). Desse modo, ao entrar nesse processo, ele pode fazer as suas relações levando em conta sua ideologia, crenças, visão de mundo, formações imaginárias, suas filiações discursivas, enfim, fatores que mostram que o sujeito-leitor não é único, mas clivado e é dessa forma que ele se apresenta para realizar o seu gesto de leitura em meio a outras possíveis.

Trabalhar a multiplicidade de leitura, trazendo-a para o LD, recai sobre o que Coracini (2011) aponta quando salienta que trabalho deste tipo não surge para propor mudança metodológica ou de conteúdo, mas, sobretudo, para problematizar a tendência à homogeneização de tudo e de todos. Outrossim, procuramos abrir espaços para deslocamentos e possíveis rupturas. O livro didático, porém, busca essa homogeneidade, busca a estabilização dos sentidos, busca trabalhar com o que Pêcheux (1990) chamou de relativamente estável. Por isso, o livro não pode ser visto como o centro das aulas de Língua Portuguesa, mas como a base a partir da qual o professor poderá planejar outras atividades que permitam aos alunos saírem da superfície linguística para o processo discursivo. Com essa busca pela estabilização dos sentidos, é importante também refletir sobre o livro “manual do professor” que contém as respostas consideradas “corretas”, e com isso percebemos outra tentativa de controle dos sentidos, uma vez que o professor já é direcionado para o almejo das respostas exatamente como estão no livro do professor.

O fato de o LD assumir um controle sobre a prática do professor, implica perceber uma “alienação” no uso do mesmo. De acordo com Freitag (1997), uma pesquisa realizada por Oliveira (1985) em relação ao uso do livro didático pelo professor constatou que o livro assumia na sala de aula um lugar privilegiado, não sendo apenas um instrumento auxiliar, mas, sobretudo um guia que vai sendo seguido e conduz a prática do professor. Não há uma reflexão sobre os conteúdos ideológicos são absorvidos pelos professores que os transferem para os alunos.

O que pudemos perceber diante dessa pesquisa é que apesar de alguns avanços em relação à educação, sobretudo, sobre os aspectos teóricos e metodológicos, ainda, vivemos

---

<sup>7</sup>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.

esse mesmo impasse em relação ao uso do LD no espaço escolar. Isso pode ser facilmente observado por meio dos discursos que circulam sobre o mesmo, a necessidade que se construiu desse auxílio. Muitos professores, por questões outras, não chegam à sala de aula preparados para enfrentarem o desafio de ensinar e o LD acaba sendo a sua “válvula de escape” . 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 e aprendizagem.

O uso do LD ainda precisa ser discutido e refletido ao longo da formação e atuação docente, cremos que a sua presença não poderia significar ausência de autonomia pelo professor, mas esse desafio, ainda, é constante. O professor precisa ir além do livro, confrontar posturas, instigar conflitos de posições, levar outras fontes de conhecimentos, propiciar novas pesquisas. 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.

#### 4 A METODOLOGIA: UMA ESPECIFICIDADE DA ANÁLISE DE DISCURSO

Sabemos que a leitura é de grande relevância para a formação do sujeito, por permitir que este seja inserido num contexto de descobertas, de subjetivação, de pontos de vista. Desde cedo, o sujeito é envolvido nas práticas de leituras. Somos chamados a interpretar sempre, nos constituímos enquanto sujeitos interpretando, somos, de fato, sujeitos simbólicos. Sabemos, também, que a escola se configura como um espaço legitimado para o trabalho com a leitura e é nesse espaço que atua o LD. Outro fato relevante é que na perspectiva discursiva, o silêncio é fonte de sentidos e o seu funcionamento sinaliza a maneira como o LD ora interdita a voz e outros sentidos possíveis, bem como, ora proporciona que a multiplicidade dos sentidos seja possível, além de evidenciar filiações discursivas e ideológicas por parte dos sujeitos autores do LD. Pois bem, foram essas considerações que nos motivaram a pesquisar o funcionamento do silêncio e como a leitura é trabalhada no LD e se esta estimula o sujeito a compreender não o único, mas os múltiplos sentidos de um texto; se o LD contribui para a formação de um leitor que tenha capacidade de perceber as diversas vozes que constituem o texto e que consiga caminhar para além de uma leitura parafrástica na busca da polissemia, da alteridade.

Assim sendo, a hipótese principal norteadora deste trabalho centra-se na ideia de que o LD não consegue, ainda, contribuir para a formação de leitores capazes de compreender o processo de constituição dos sentidos, pois não leva em conta o processo sócio-histórico-ideológico em que esses estão envolvidos, silenciando a voz dos sujeitos-alunos.

A AD propõe modos de problematizar a leitura, assim, ela coloca o dito em relação ao não dito, ou dito de outro modo, em outro lugar. Segundo Orlandi (2012a, p. 59), “a proposta é de construir um dispositivo de interpretação”, com isso, o analista precisa conceber a língua dotada de opacidade, desconfiar dos sentidos naturalizados, concebendo os sujeitos como construções sócio-historicamente determinadas, interpelados pelo inconsciente e pela ideologia. Pêcheux (1990, p. 53) esclarece: “Todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação. É nesse espaço que pretende trabalhar o analista de discurso”. De acordo com o autor o analista precisa ficar atento aos pontos de fuga, de deriva para compreender o processo discursivo, pois é neste momento que a língua se insere na história para funcionar.

Na AD, todos somos sujeitos históricos e interpelados pela ideologia, nos filiamos a redes de significação a partir da nossa posição-sujeito, nos aproximamos de um determinado



objeto simbólico enquanto sujeitos marcados pelas práticas sociais e históricas e é assim que construímos os nossos efeitos de sentidos. Dessa forma, para prática de análise em AD é imprescindível que possamos partir de um dispositivo teórico, que vai mediar o movimento entre a descrição e a interpretação, pois, como bem disse Pêcheux (1990), descrição e interpretação em um só batimento. Por isso, a necessidade de se construir um dispositivo teórico, haja vista que, enquanto analista, também estamos envolvidos no processo de interpretação.

Sendo assim, o dispositivo teórico promove um deslocamento que permite ao analista assumir uma posição sujeito-pesquisador que não será neutra, mas que lhe permitirá atravessar os efeitos de evidências, o sentido único, literal promovido pelo efeito ideológico. Essa posição (sujeito pesquisador) será, assim, relativizada frente à interpretação. Como assevera Orlandi (2012d, p. 84):

O gesto do analista é determinado pelo dispositivo teórico enquanto que o gesto do dispositivo comum é determinado pelo gesto ideológico. [...] Nos dois gestos temos mediação. Mas a mediação da posição construída pela analista não reflete, ao contrário, trabalha a questão da alteridade. Na mediação do dispositivo ideológico, o sujeito está sob o efeito do apagamento da alteridade (exterioridade, historicidade): daí a ilusão do sentido já lá, de sua evidência.

Em suma, o analista precisa buscar compreender os gestos de interpretação que os sujeitos realizam quando mobilizam suas redes de significação. Ele parte do texto enquanto objeto empírico para chegar ao discurso, procurando por meio dos ditos, os não-ditos ou ditos em outros lugares, de outras maneiras, na busca daquilo que foi silenciado e que, de igual modo, traz significados e aponta para posturas ideológicas.

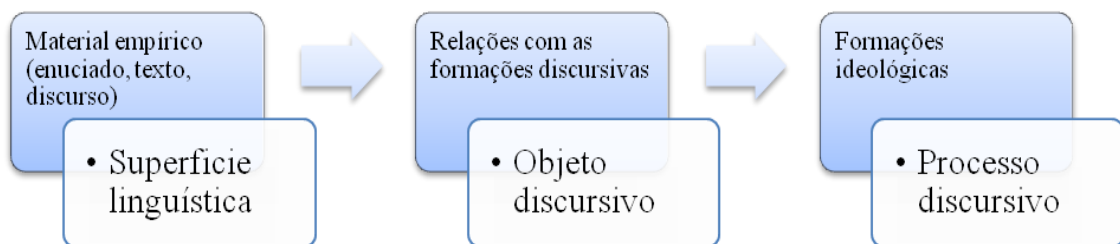
É importante ressaltar, ainda, de acordo com Orlandi (2003), que o *corpus* em AD não segue critérios empíricos (positivistas), mas, sobretudo, teóricos. Isso implica pensar sobre a exaustividade do *corpus* que nesta perspectiva discursiva se dá em relação aos critérios e objetivos propostos pelo analista. O *corpus*, enquanto material empírico, permanecerá permeado de outras possibilidades de estudos, de questionamentos, de inquietações. Assim, acontece com o nosso *corpus* (o LD), que permanece recheado de outras possibilidades de análise. Isso acontece porque o que nos interessa são os processos discursivos e não o texto em si, como esclarece Orlandi (2003, p. 10-11):

Visamos o texto enquanto exemplar do discurso, remetendo-o a uma formação discursiva que o regula e que, por sua vez, tem uma relação determinada com a formação ideológica. É nessa remissão à ideologia que encontramos o que é sistemático, regular, constante, em relação ao funcionamento do discurso. Não analisamos o sentido do texto mas como o texto produz sentidos. Também não trabalhamos com a organização do texto. O que nos interessa é o que o texto organiza em sua discursividade, em relação à ordem da língua e a das coisas.

Tendo esclarecido sobre o lugar do analista do discurso frente ao objeto teórico e a especificidade do *corpus*, vejamos agora, três momentos importantes na análise do *corpus* e que mostram bem esse caminho metodológico do analista do discurso. Tais etapas são possíveis de serem trilhadas ao se utilizar desse arcabouço teórico/metodológico da AD. O primeiro momento consiste em passar de uma superfície linguística para chegar ao segundo momento caracterizado como objeto discursivo e, por fim, ao terceiro momento com a chegada ao processo discursivo.

A título de ilustração, vejamos o esquema abaixo:

**Esquema 4:** Etapas da metodologia em AD



**Elaboração:** Flágila Marinho da Silva Lima, 2014

Como explicitado no esquema acima, o analista deve, diante da superfície linguística, ou seja, o seu *corpus* bruto, procurar romper com as evidências dos sentidos, como diz Orlandi (2012a) é a “de-superficialização” para perceber a materialidade linguística e indagar-se: onde se diz, porque se diz. Ainda segundo a autora, nesse primeiro momento, procura-se dar conta do esquecimento nº 2 da ordem da enunciação que traz a impressão de que o que foi dito só poderia ser realizado daquela maneira. É preciso levar em consideração tudo que está ali marcado na superfície discursiva e, por meio de pistas no fio do discurso, o sujeito,

desnaturalizando o sentido, procura chegar ao segundo momento da análise – o objeto discursivo.

O segundo momento busca transformar essa superfície linguística em objeto discursivo, procurando as suas relações com a ou as formações discursivas. Nesta ocasião, vale refletir sobre o que se diz e o que não se diz, o que é dito neste discurso e em outros discursos em outras conjunturas. Supera-se o esquecimento nº2 para dar lugar ao esquecimento nº1 e mostrar a relação do sujeito com os já ditos. Lembremos que esse objeto discursivo não é dado, tal como foi a superfície linguística, há um trabalho de interpretação. Pois, a superfície já foi trabalhada, desnaturalizada, esse caminho agora é o que permite ao analista começar a compreender o modo de funcionamento dos discursos. É nesse trabalho que o analista começa a configurar seu *corpus*, inclusive, por meio de recortes, estes não entendidos como sequências discursivas isoladas, mas como um lugar onde existe um modo de funcionar do discurso e que pode ser explorado. Consoante a Orlandi (1996), o recorte é uma unidade discursiva, um elemento correlacionado de linguagem e situação.

No terceiro momento, o analista procura relacionar as formações discursivas com a ideologia, buscando uma compreensão mais ampla do processo de geração dos sentidos, para isso, ele busca as formações ideológicas, pois estas são as responsáveis pela constituição dos sentidos e dos sujeitos. Com isso, o analista chega ao processo discursivo caracterizado como o mecanismo que permite compreender o funcionamento da linguagem.

#### 4.1 CARACTERIZAÇÃO E RECORTE DO *CORPUS*

A coleção Diálogo da editora FTD é uma coleção renomada com grande aceitação tanto em escolas públicas como em particulares em Salvador e Feira de Santana - Ba. Todos os livros (6º, 7º, 8º, 9º), pertencentes ao ensino fundamental II, são organizados por módulos com temáticas, logo, todos os textos explorados no interior de cada módulo giram em torno de um tema central.

Para a realização desta pesquisa, foi selecionado o ano inicial (6º ano) e o ano final (9º ano) do ensino fundamental II. Esse recorte foi necessário para que a pesquisa, em nível de mestrado, fosse, portanto, exequível, uma vez que não seria possível analisar toda a coleção devido à quantidade de textos e atividades a serem observadas. Esse “recorte” em AD é perfeitamente plausível, uma vez que, o que nos interessa não é o material empírico como um todo, mas a discursividade que este traz e que é possível de ser mensurada por meio dos chamados recortes, estes carregam um modo de funcionamento dos discursos e que são

possíveis de serem explorados. Outro ponto que achamos relevante para a preferência do 6º e do 9º ano, foi o fato de o 6º ano se configurar como o ano inicial e o 9º o ano final, tal escolha foi, portanto, realizada com o desígnio de perceber se há uma mudança no trabalho com interpretação dos textos advindos da diferença dos anos para as quais os livros se destinam. Outro recorte também realizado foi em relação à quantidade de módulos presentes em cada livro (7 para cada um), dos quais selecionamos para a nossa pesquisa um módulo de cada livro.

Nosso *corpus* final foi, portanto, o módulo 4 do livro do 6º ano com o tema: *O papel de cada um; e o módulo 3 do livro do 9º ano com o tema: As mil faces do Brasil*. Vale ressaltar que nosso objetivo foi verificar o modo de constituição de duas categorias, quais sejam: sujeito-leitor imaginário e sentido a partir do silêncio; além dessas duas categorias, realizamos a análise de como o silêncio constitutivo funciona no módulo indicador de tomadas de posições discursivas ideológicas por parte do LD. Para tanto, realizamos a análise da seção “Dialogando com texto”, pelo fato de a mesma trazer atividades de interpretação que eram de interesse para a nossa pesquisa, para observação das categorias: sujeito e sentidos. Para o silêncio constitutivo no módulo, realizamos a análise do módulo como um todo. Sendo assim, nossa análise se deteve basicamente em dois momentos:

1. Primeiro – análise das questões das atividades de interpretação de textos, para verificação da constituição do sujeito e do sentido por meio do funcionamento do silêncio;
2. Segundo – análise dos módulos para observação do modo de constituição do silêncio constitutivo.

No quadro abaixo, buscamos estruturar como o módulo se organiza para explorar o trabalho com a leitura e a interpretação e com os aspectos gramaticais da língua. Neste momento, faz-se necessário refletir sobre algumas divisões que o LD apresenta quando busca trabalhar, por exemplo, a leitura. Notemos que há duas seções: Texto e Dialogando com o texto. O fato de LD separar o texto e o trabalho com a interpretação em seções diferentes nos indica que o mesmo assume uma determinada concepção de leitura, é como se o livro concebesse a existência de um texto anterior ao processo de interpretação e que o concebesse apenas como uma estrutura linguística formal. No entanto, não é possível fazer tal separação, não há sentidos sem posições ideológicas, visto que, a medida que lemos, vamos simultaneamente criando nosso espaço simbólico.

Outro ponto a ser observado e que corrobora com essa concepção de leitura e

interpretação adotada pelo livro, é o fato de o LD eleger a seção “Texto” para o trabalho (propriamente dito) com a interpretação e as demais seções exploram aspectos normativos à língua. Nesse sentido é possível observar um fato interessante: na seção “Texto” há sempre textos verbais escritos e relativamente longos, com poucas imagens; enquanto que para as demais seções há uma exploração maior de outros gêneros discursivos como: charges, propagandas, tirinhas etc. Aliás, a tirinha é uma constante na seção de trabalhando a gramática. Desse modo, o LD se filia a uma formação discursiva que concebe o texto como estrutura exclusivamente verbal, sendo escrito e longo, enquanto que os demais gêneros, por estarem alocados em outras seções, não seriam considerados textos, nem fonte de discursividade. Sabemos que tais gêneros são altamente explorados no ambiente extra escolar, e que carregam uma carga simbólica imensurável, podendo assim gerar uma multiplicidade de leituras e posicionamentos diferentes para cada sujeito-leitor. Todavia, o LD parece desconsiderar isso e concebe uma postura metodológica retrógrada, se filiando a uma ideologia, ainda, dominante nos espaços discursivos das escolas.

Bem, feitas essas ressalvas, vejamos o quadro e sua divisão.

**Quadro 1-** Das seções dos livros

<b>6º Ano</b>		
<b>4º módulo - Tema: O papel de cada um</b>		
<b>Seções</b>	<b>Função</b>	<b>Descrição</b>
Texto	É uma seção regular e se caracteriza como um espaço que traz textos diversos para a leitura.	Texto1: Brasil Texto 2: Lucas pescador.
Dialogando com o texto	Seção regular. Espaço destinado para atividade de interpretação de textos.	São trabalhadas as questões referentes aos textos da seção Texto.
Ampliando o tema	Ampliar o tema que foi trabalhado na seção Texto. Com isso, trabalha a intertextualidade (diálogo entre textos).	Texto1: Testamento. Texto 2: O índio. Em seguida exploram-se algumas poucas questões.

Trabalhando a gramática	Trabalhar as regras da gramática normativa.	Busca trabalhar aspectos estruturais da língua. Predominância de textos no gênero tirinha.
Trabalhando a ortografia	Trabalhar questões ortográficas de Língua Portuguesa.	Explora os aspectos normalizadores da língua escrita.
Produzindo texto	Trabalhar a produção escrita.	Título: S.O.S. Terra que futuro queremos para nosso planeta? Como garantir esse futuro?
<b>9º Ano</b>		
<b>3º módulo – Tema: As mil faces do Brasil</b>		
Texto	Trabalhar leituras	Texto 1: Histórias de mãe e filho. Texto 2: As leituras indígenas.
Dialogando com o texto	Atividade de interpretação de textos	São trabalhadas as questões referentes aos textos da seção Texto.
Ampliando o tema	Trabalhar outra leitura que também explore a temática do módulo.	Tema referente à ampliação do texto 1: Fotos que contam histórias. Tema referente ao texto 2: O último Quarup. (Apenas leitura não há exploração com atividades).
Trabalhando a gramática	Explora aspectos gramaticais da estrutura da língua.	Introduzido pelo texto que traz o título: Guardiã do divino.

Trabalhando a linguagem	Explora aspectos normativos da língua.	Introduzido pelo texto: um caminho de ouro (explora os aspectos culturais de Paraty).
Produzindo texto	Trabalha a produção escrita.	Título do texto: Mostra: Brasil, mostra a sua cara.

**Fonte:** Diálogo: Língua Portuguesa, 6º e 9º  
**Elaboração:** Flágila Marinho da Silva Lima, 2014

A partir do quadro acima foi possível ter um panorama de como os módulos se organizam, bem como as seções constitutivas em cada um deles.

#### 4.1.1 Técnica de Análise de dados

Para analisar os dados realizamos, num primeiro momento, a classificação das questões dentro das duas grandes modalidades de leituras postuladas por Orlandi (1996): a paráfrase e a polissemia. Em seguida, dentro de cada uma dessas modalidades, observamos como se constituem os sujeitos e os sentidos a partir do funcionamento do silêncio.

Para analisar a categoria sujeito, nos pautamos no esquema de Pêcheux (2010[1969]) das formações imaginárias, o qual serviu como base para que percebêssemos como se constituía o sujeito-leitor imaginário (sendo esse o sujeito foco do nosso trabalho), observando como o silêncio, por meio das atividades de interpretação, funciona para a construção dessa imagem do sujeito-leitor.

Em relação à categoria sentido, tivemos como base a noção de paráfrase e polissemia da AD pecheutiana ancoradas no agir do silêncio. Buscamos perceber, através dos gestos de interpretação inscritos na textualidade das questões, quais das questões de interpretação proporcionavam uma maior abertura para o simbólico.

A fim de observar o modo como o silêncio funciona no processo de construção do sentido bem como a forma como o sujeito-leitor imaginário é moldada a partir do silenciamento, foram exploradas as seguintes categorias de acordo com o quadro abaixo.

Como exemplificação, segue quadro que mostra de forma sucinta os procedimentos realizados.

**Quadro2:** Técnicas de Análise

CATEGORIAS	RECORTE	BASE DA ANÁLISE	QUESTÃO DE PESQUISA
Sujeito	Atividades de interpretação de textos.	Formações imaginárias de Pêcheux (1969).	Como o silêncio age interditando a voz do sujeito-aluno?
Sentido	Atividades de interpretação de textos.	Paráfrase e polissemia.	Como o silêncio age nos dois grandes processos da linguagem: paráfrase e polissemia?

**Fonte:** Diálogo: Língua Portuguesa, 6º e 9º.

**Elaboração:** Flágila Marinho da Silva Lima, 2014

Além de observar como o silêncio age nas duas categorias acima explicitadas, observamos, também, o modo como este silêncio funciona na representação discursiva do Brasil nos módulos ora analisados. Para isso, nos detivemos nos módulos como um todo, observando temas, capas, seções, textos verbais, não verbais, dentre outros e aplicados a eles a noção de silêncio constitutivo postulada por Orlandi (2007).

Em relação às categorias sujeito e sentido nos detemos, como já explanado, na seção “Dialogando com o texto” que busca trabalhar as atividades de interpretação de textos uma vez que, por meio das formulações das questões, da sua textualidade, dos seus gestos, podemos verificar como o LD concebe o sujeito-leitor e como o sentido é trabalhado neste espaço.

Nesta seção, realizamos uma análise de 47 questões e as classificamos de acordo com nossa proposta de trabalho, ou seja, nos blocos das questões que pressupõem uma leitura mais parafrástica e das questões que pressupõem uma leitura mais polissêmica. O quadro abaixo traz de forma geral a quantidade das questões e suas classificações.

**Quadro 3** – Quantidade de questões analisadas



<b>MODOS DE LEITURA</b>	<b>6º ANO</b>	<b>9º ANO</b>	<b>TOTAL POR MODOS DE LEITURA</b>
<b>PARAFRÁSTICAS</b>	18	14	32
<b>POLISSÊMICAS</b>	6	9	15
<b>TOTAL DE QUESTÕES ANALISADAS</b>	<b>24</b>	<b>23</b>	<b>47</b>

**Fonte:** Diálogo: Língua Portuguesa, 6º e 9º  
**Elaboração:** Flágila Marinho da Silva Lima, 2014

De acordo com os dados do quadro acima, percebemos que num total de 47 questões analisadas, 32 dessas pressupõem uma leitura parafrástica e 15 polissêmicas. Diante desses resultados, fizemos um recorte<sup>8</sup> para análise de algumas das questões que seriam exploradas no corpo do texto dessa dissertação, já que não teríamos condições de apreciar todas, o que deixaria o trabalho extenso e não seria necessário, posto que muitas possuem características semelhantes. Desse modo, de um total de 47 questões analisadas, trouxemos para o corpo do nosso trabalho um recorte de 11 questões sendo 4 do 6º ano e 7 do 9º ano.

Procuramos trabalhar com as atividades de interpretação de textos, bem como com os módulos do LD aplicando o processo metodológico proposto por Pêcheux (2010[1969]), ou seja, tomá-los como superfícies linguísticas, procurando desnaturalizá-los e buscar na opacidade da língua as filiações discursivas e ideológicas que permeiam a construção do sujeito-leitor imaginário, a geração dos sentidos, a representação do índio, do negro e do branco.

Num primeiro momento, realizamos a apreciação do material bruto, com leituras, releituras, na busca de pistas e vestígios de um modo de funcionar dos discursos. No segundo momento, esse material já se encontrava como objeto discursivo e trabalhamos através de recortes na busca pelas formações discursivas com as quais os LDs se filiam. Ao chegar no processo discursivo (terceira etapa), já nos encontrávamos com as formações discursivas

---

<sup>8</sup> Vale lembrar mais uma vez que a AD trabalha com noção de recorte por entender que este não é um elemento isolado, mas uma unidade discursiva (Orlandi, 2012d) dotada de significação. Uma parte que encontramos vestígios de um modo de funcionamento do discurso

sobre o sujeito-leitor imaginário e sobre a constituição dos sentidos, bem como as ideologias presentes no modo de discursivizar a miscigenação do Brasil. Foi assim, o nosso percurso metodológico apoiado nos pressupostos da teoria pecheutiana. As análises dos dados estão apresentadas e discutidas no capítulo V dessa dissertação.

## **5 UMA LEITURA DISCURSIVA SOBRE OS MODOS DE FUNCIONAMENTO DO SILÊNCIO NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Nesse capítulo, objetiva-se realizar a análise de dados tendo como base as atividades de leitura propostas no livro didático<sup>9</sup> ora analisado, observando o modo de funcionamento do silêncio ao regular o processo de leitura no mesmo. Desta forma, conforme já explicitado no capítulo que apresenta a metodologia, pretendemos responder as questões de pesquisas do quadro 2: como o silêncio age interditando a voz do sujeito-aluno? E como o silêncio age nos dois grandes processos da linguagem: a paráfrase e a polissemia?.

Outro ponto importante para o trabalho da análise com os pressupostos da AD é o fato de atentarmos para as condições de produção do discurso. Logo, para verificar o modo de constituição do sujeito, dos sentidos no livro didático é necessário pensá-lo dentro das suas condições de produção, tendo em vista que ele é um difusor de discursos e, tão logo, de ideologias, o que implica pensar que não apenas transmite conhecimento linguístico, mas constitui-se como um espaço de discursos em efervescência e atende a um público que busca uma formação leitora. Por conseguinte, é preciso cogitá-lo como um modo de funcionamento da linguagem que vai muito além de trabalhos gramaticais e leituras parafrásticas dos textos. É preciso compreendê-lo em sua magnitude e entender que no processo de produção de linguagem as condições de produção do discurso são essenciais.

Se pensarmos nas condições de produção do LD no Brasil no sentido restrito, temos o fato de que na sala de aula ele se configura como material utilizado pelo professor na sua prática pedagógica, e no sentido amplo, aparece como difusor de discursos e tido, na esfera do discurso educacional, como portador de verdade. Construído sócio-historicamente e ideologicamente como um espaço imprescindível para a formação do sujeito-leitor, verificamos uma formação discursiva que nos parece preponderante dentro do discurso

---

<sup>9</sup>Vale advertir que o trabalho de análise de questões do estudo do texto no Livro didático já vem sendo realizado, inclusive a partir de outras correntes teóricas como a Linguística Textual (doravante LT). Sabemos que a LT considera atualmente o sujeito social dotado de uma face intencional, individual e trabalha com a questão do contexto imediato e a memória cognitiva. Sabemos também que a LT considera a relação entre texto, leitor e autor no processo de leitura e enfatiza as questões cognitivas na geração de sentidos. Todavia, não é objetivo deste trabalho proceder do mesmo modo que se trabalha na LT ou nas teorias de cunho pragmático, principalmente, porque para este trabalho utilizamos de outra concepção de leitura que não coaduna com a ideia de interação leitor, texto, autor e de sujeito intencional uma vez que, na AD, ele é sempre assujeitado. Desse modo, a própria noção de sentido se modifica com a Análise de discurso, pois ela não leva em consideração os aspectos cognitivos da interação dos sujeitos em contextos diversos, mas considera o sentido diferentemente como relacionado sempre ao interdiscurso e às Formações Discursivas em que os sujeitos se inserem.

educacional, no que se refere ao LD, qual seja: a de que o mesmo é portador de verdades inquestionáveis servindo como base indispensável para o ensino.

Feitas essas observações gerais sobre o trabalho aqui desenvolvido, daremos início às análises de dados.

### 5.1 O MODO DE FUNCIONAMENTO DO SILÊNCIO NA CONSTRUÇÃO DO SUJEITO-LEITOR IMAGINÁRIO E DO SENTIDO EM ATIVIDADES DE INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS DO LIVRO DIDÁTICO

Para a análise dos dados pautamo-nos nas seguintes categorias<sup>10</sup>: sujeito e sentido, mostrando o modo como o silêncio age na construção da imagem do sujeito-leitor e na construção dos sentidos a partir das atividades de interpretação de textos. Cabe ressaltar, mais uma vez, como abordamos o funcionamento do silêncio para este trabalho. Assim, é sabido que no viés discursivo o silêncio é fonte de sentidos e pode agir de diferentes formas, logo, Orlandi (2007) aborda três modos de funcionamento do silêncio, temos, então: o silêncio, aquele que existe nas palavras, que por si só significa, ele atravessa as palavras e possibilita diferentes produções de sentidos. Ora, do mesmo modo que a língua, o silêncio também é opaco e incompleto. Sendo assim, nunca chegamos à exaustividade das palavras, dos discursos, não damos conta de todo esse “complexo com dominante” o qual Pêcheux (1969) definiu. E se algo sempre fica, fica então, o silêncio para que outras possibilidades de leituras sejam realizadas. Esse é o silêncio que atravessa as palavras, que simplesmente existe e não podemos fugir disso.

Outro funcionamento é o silenciamento, agora, é o pôr em silêncio, e nesse sentido temos: o silêncio local e o silêncio constitutivo. O silêncio local envolve a censura, é a interdição que surge forçando o silenciamento de sentidos; enquanto que o silêncio constitutivo surge como uma “brecha” que mostra/sinaliza ideologicamente o funcionamento de um dado discurso, é o que: para dizer é preciso não dizer. Ao dizer algo o sujeito se filia a uma formação ideológica dada porque deixou de dizer outra coisa, de outro modo, em outro lugar etc. Tão logo, são os modos de funcionamento do silêncio: silêncio local, silêncio fundador e silêncio constitutivo que interessam a essa pesquisa. Esse silêncio que atua de uma

---

<sup>10</sup>Vale ressaltar que a divisão das categorias: sujeito e sentido possui um caráter eminentemente metodológico, uma vez que sabemos da impossibilidade de separar sujeito e sentido já que os dois se constituem mutuamente na atividade discursiva.

forma nas questões parafrásticas, de outra nas questões polissêmicas e de outra maneira no discurso trazido pelo módulo em relação à discursividade do negro, do branco e do índio.

Para observar esse funcionamento do silêncio na geração de sentidos no LD, inicialmente nos debruçamos sobre o processo de leitura, investigando como o sujeito-leitor imaginário e os sentidos são tratados no livro didático analisado. Para isso, observamos que há dois processos diferentes de geração de sentidos no LD: a leitura parafrástica e a polissêmica. Na leitura parafrástica, o silêncio age para impedir que a voz do sujeito-aluno se manifeste, uma vez que a paráfrase baseia-se na repetição de sentidos. Já na leitura polissêmica, há o funcionamento do silêncio de modo inverso: ele funciona como propulsor da polissemia, levando o sujeito-leitor a encontrar sempre outros sentidos. Na abordagem do modo de constituição do sujeito-leitor imaginário e dos sentidos (os dois primeiros itens citados acima), classificamos as questões dos textos dentro do que Orlandi (1996) chama de leitura parafrástica e leitura polissêmica. A leitura parafrástica se caracteriza como o retorno ao mesmo espaço do dizer, é o reconhecimento, a reprodução dos sentidos ofertados pelo sujeito-autor. Com isso o que temos são, apenas, reformulações do enunciado fonte, sem instigar um deslocamento de sentidos, a multiplicidade de leituras. Já a leitura polissêmica constitui-se pela atribuição de sentidos múltiplos; é pensar o texto como “ponto de partida” procurando os diversos sentidos que podem ser atribuídos ao mesmo, abrindo-o para o simbólico. É nesse sentido que Orlandi (2012c) vai considerar o texto como uma peça no sentido de engrenagem.

Na leitura polissêmica o sujeito significa e se significa indefinidamente. Como o nosso objeto é o livro didático que tem como seu espaço de circulação legitimado, o espaço escolar, podemos, assim, dizer que ele pertence ao discurso pedagógico, caracterizado por Orlandi (1996) como discurso autoritário, e nesse espaço discursivo (escolar), temos a primazia pelo trabalho com a leitura parafrástica.

Outro conceito que refletimos, e que também se encontra na parte teórica, foi o que Pacífico (2012) designou de fôrma-leitor em detrimento da função-leitor. Assim, as questões tidas parafrásticas tendem a exercer uma função de modelo, molde em que todos os sujeitos e os sentidos seriam iguais, sendo isso considerado por Pacífico (2012) fôrma-leitor, enquanto que a função-leitor estaria para a polissemia, uma vez que trabalha com o sentido plural, com a heterogeneidade dos sujeitos e dos sentidos.

Outro ponto importante ao se trabalhar no espaço da constituição do sujeito, bem como na geração dos sentidos, é compreender a classificação proposta por Orlandi (1988) ao abordar as relações dos sujeitos com a constituição dos sentidos, que são: o inteligível, o

interpretável e o compreensível. Como já explicitado nesse trabalho, o inteligível é tido como a pura e simples decodificação; o interpretável é o sentido gerado por meio da semântica interna do texto e com pequenos movimentos para o contexto imediato; e o compreensível como, de fato, promovendo uma geração de sentidos e não apenas pressupondo o resgate deste. É, pois, no compreensível que temos a reflexão dos sentidos possíveis que podem ser atrelados ao texto e de como estes funcionam.

Antes de iniciar a análise, torna-se imprescindível, ainda, o esclarecimento sobre a noção de interpretação abordada nesse trabalho. Sabemos que interpretar, para Pêcheux (2010), é compreender como os sentidos são gerados, é desnaturalizá-los, já que esta naturalização é um efeito ideológico. Neste sentido, seria possível dizer que a interpretação é algo inerente à construção de sentidos no processo discursivo.

É comum ler no LD “atividades de interpretação”, porém, essa noção de interpretação trazida pelo LD em suas atividades de exploração da leitura não coaduna com a defendida por Pêcheux (2010 [1975]) já que a ideia de interpretação trazida pelo LD pressupõe um sentido fixado, inerte e que deve ser descortinado pelo sujeito. Vale salientar que essa noção de interpretação como sentido único e preso ao texto é o que, em geral, encontramos no ambiente discursivo da escola bem como nas atividades de exploração dos textos por parte do LD. Deste modo, a noção de interpretação que perpassa o trabalho escolar não alcança o que Orlandi (1988) classificou de compreensível, ficando entre o inteligível e o interpretável.

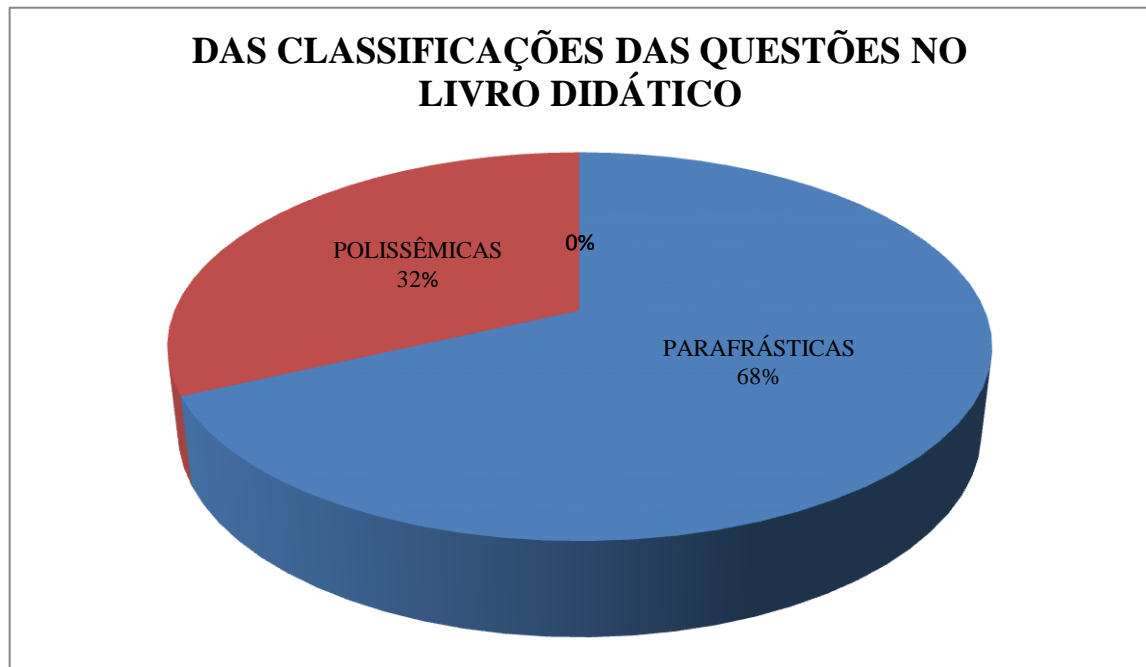
Para a análise de dados, buscamos compreender o modo como as atividades dos livros analisado, ao se encaixarem no modo de leitura parafrástica ou polissêmica a partir do funcionamento do silêncio, constroem determinada imagem do sujeito-leitor imaginário, a qual será analisada aqui, levando em consideração também os processos de relação com os sentidos dentro da leitura parafrástica e polissêmica. Vale ressaltar que, ao analisar os dados classificando as questões dentro dos modos de leitura parafrástica e polissêmica, notamos uma peculiaridade num determinado tipo de questão, as tidas, pelo LD, como opinativas. Estas seriam questões que envolveriam uma grande abertura do simbólico, fazendo com que o leitor nem ficasse preso à semântica interna do texto, nem o extrapolasse percebendo o processo ideológico da construção dos sentidos. Assim, a maior parte dessas questões permitia que se estabelecesse “qualquer sentido” de acordo com a experiência pessoal do sujeito-leitor, sem, na maioria das vezes, problematizar sua relação com os aspectos históricos e ideológicos.

Sabemos que a Análise de Discurso condena a ideia de que qualquer sentido é possível em um texto. Como atesta Pêcheux (1990, p. 56), “Não se trata de pretender aqui que todo discurso seria como um aerólito miraculoso, independente das redes de memória e dos

trajetos sociais nos quais ele irrompe [...]”. Deste modo, há limites para esta abertura, o que não é contemplado por questões desse tipo.

A partir da análise do material, foi elaborado um gráfico que mostra as porcentagens de ocorrência das questões analisadas de acordo com os modos de leitura citados anteriormente. Vejamos o gráfico que segue:

**Gráfico 1** –Modos de leitura



**Fonte:** Diálogo. Livro de Língua Portuguesa 6º e 9º ano.

**Elaboração:** Flágila Marinho da Silva Lima, 2014.

Percebemos pelos dados do gráfico uma predominância das questões no nível da paráfrase com o percentual de 68% das questões analisadas. Isso implica pensar que a exploração da leitura pelo LD permanece diretamente atrelada ao texto, com a ilusão do sentido pronto e sem espaço para a constituição do efeito-leitor, caracterizando o que Orlandi (1988) chamou de interpretável, haja vista que ao intérprete cabe, segundo Orlandi (2012b), somente reproduzir o que já está lá produzido. Em outros momentos, a função desse sujeito-leitor imaginário é tão somente decodificar palavras ou partes do texto, o que recai sobre a relação do sentido dentro do inteligível. Assim, questões que se apresentam com enunciados como: copie, transcreva, segundo o narrador, ou mesmo outras que não trazem diretamente esses verbos, mas pressupõem uma atividade mecânica de transcrição da resposta por parte dos sujeitos leitores, demonstram um certo “distanciamento” do sujeito-leitor para a geração de sentidos, e sua relação com o texto se estabelece puramente de forma mecanizada,

sem maior abertura para o simbólico, pois o comando da questão acaba por ser o de: resgate, identificação, localização. É a predominância do trabalho da leitura parafrástica.

Nessas questões notamos o silêncio funcionando como interdição, ou seja, o silêncio local, há nesse espaço uma certa censura do que pode e não pode ocorrer, assim, o sujeito-leitor é levado, conduzido a gerar um único sentido, aquele sentido que o LD legitimou como verdadeiro e possível, a imagem do sujeito-leitor é construída a partir de um sujeito sem voz, sem participação, dotado de passividade, que apenas responde a comandos. É o silêncio silenciando sujeito e sentido.

Já a leitura polissêmica ficou com o resultado de 32%, evidenciando, deste modo, que ainda existe uma grande carência no que tange à exploração da leitura sob o viés discursivo pelo LD. Isso porque nesse resultado existe uma particularidade, ou seja, dentro desse resultado existem as questões que, de fato, abrem para o simbólico culminando numa reflexão sobre o funcionamento da linguagem e inserindo o sujeito na discursividade, não sendo este mais um espectador dos sentidos ofertados. Levando em conta esse tipo de questão, ficaríamos, tão somente, com 6%. Estaria aí, por exemplo, o que Orlandi (1988) denominou de compreensível. Os outros 26% ficariam por conta das questões tidas como opinativas que recaem sobre o que chamamos de “qualquer sentido”, já que em sua maioria essas questões não chamam o sujeito-leitor a uma responsabilidade de reflexão, ficando literalmente no nível da “opinião”. Percebemos que essas últimas questões procuram dar uma “voz” ao sujeito-leitor, no entanto, essa “voz” se configura, quase sempre, como um espaço do “vale tudo”, sem culminar relações complexas nem fomentar um processo de autoria<sup>11</sup> por parte do sujeito-aluno; essas questões apresentam-se mais como uma “camuflagem” para um “ouvir” o sujeito-leitor. Nessas questões o silêncio funciona como aquele que possibilita a multiplicidade dos sentidos e os diferentes posicionamentos dos sujeitos, isso ocorre porque ao abrir espaço para sujeitos e sentidos, nunca será possível se dizer tudo e, nesse caso, o que fica silenciado (pelo caráter incompleto do silêncio) pode ser apreendido em outros gestos de interpretação. É o silêncio sustentando a polissemia.

Diante desses resultados, fica evidente que, apesar de existirem algumas poucas questões que permitam os gestos de interpretação dos sujeitos abrindo espaço para o polissêmico, o LD se filia predominantemente a formações discursivas que consideram a

---

<sup>11</sup>De acordo com Orlandi (2012d) a autoria é uma função que o sujeito assume toda vez que se põe na origem do dizer, produz um texto com unidade, coerência, não-contradição e fim.



leitura um produto onde se busca um sentido verdadeiro e, conseqüentemente, se filia a uma formação ideológica de língua como transparente.

### 5.1.1 Da constituição do sujeito-leitor imaginário e do sentido

No processo de produção do texto, o sujeito enunciador pode “apreciar” o lugar do sujeito-leitor por meio do procedimento de antecipação, isto é, o sujeito-autor projeta-se imaginariamente para o lugar do sujeito-leitor e, conduzido por esse imaginário, inscreve na sua textualidade um sujeito-leitor imaginário, também chamado, segundo Orlandi (2012c) de leitor virtual. É, portanto, esse sujeito (o sujeito-leitor imaginário) o explorado pela nossa pesquisa. Tão logo, essa projeção, ou seja, esse deslocamento da posição do sujeito-autor para a posição do sujeito-leitor é perfeitamente plausível, uma vez que, segundo Pêcheux (2010 [1969], p. 82), o que funciona no processo discursivo é uma série de formações imaginárias.

Retomando o esquema de Pêcheux que já foi trazido no capítulo teórico desse trabalho, o colocamos a seguir.

**Imagem 2** – Formações Imaginárias

Expressão que designa as formações imaginárias	Significação da expressão	Questão implícita cuja “resposta” subentende a formação imaginária correspondente	
A	$I_A(A)$	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em A	“Quem sou eu para lhe falar assim?”
	$I_A(B)$	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em A	“Quem é ele para que eu lhe fale assim?”
B	$I_B(B)$	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em B	“Quem sou eu para que ele me fale assim?”
	$I_B(A)$	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em B	“Quem é ele para que me fale assim?”

**Fonte:** Pêcheux (2010[1969] p. 82).

Por meio desse esquema, Pêcheux (2010[1969]) demonstra como, no processo de produção do discurso, acontecem as chamadas formações imaginárias, que por sua vez, fazem parte das condições de produção do discurso, evidenciando como os sujeitos se inserem na atividade discursiva. Assim, o sujeito-autor pode pensar: quem sou eu (autor) para que me fale assim, e quem é ele (sujeito-leitor) para que eu lhe fale assim? Notemos que são projeções, ou seja, posições sociais. É o lugar ocupado pelo sujeito-autor e o lugar do sujeito-leitor. Vale salientar, nesse momento, que no espaço escolar podemos encontrar alunos que se posicionem contrários aos sentidos trazidos como verdadeiro pelo sujeito-autor, e agindo assim assumem o que Pêcheux (2010[1975]) chamou de mau sujeito, mostrando resistência à formação discursiva trazida pelo LD. Nesse caso, a imagem que se teria desse aluno, não seria mais o de um aluno repetidor, mas de um aluno questionador, crítico, que ressignifica a partir da sua posição discursiva. Todavia, para o nosso trabalho temos o chamado sujeito-leitor imaginário e este será observado pela discursividade das questões presentes no LD e que mostra a imagem que o sujeito-autor faz desse sujeito-leitor.

Por meio desse jogo de imagens no processo discursivo, podemos pensar em gestos de interpretação, sobretudo, porque o sujeito escolhido para este trabalho foi o sujeito-leitor imaginário (inscrito no texto). Ao falar em gestos de interpretação, Orlandi (2012) faz um alargamento da noção trazida por Pêcheux (2010 [1969]) que atesta o gesto como um ato no nível simbólico<sup>12</sup> e cita o fato de assoviar, bater palmas, atirar bombas; Orlandi (2012c) vai aproximar a noção de gesto com a de interpretação, e afirmar que a interpretação é também um gesto, pois é uma prática discursiva que intervém no mundo. Sendo assim ela afirma:

Quando falo em gesto de interpretação – aproximando a noção de interpretação e de gestos – estou considerando a interpretação como uma prática simbólica, uma prática discursiva que intervém no mundo, que intervém no real do sentido. Estou assim estendendo a noção de gesto para outros aspectos da prática simbólica, não considerados por M. Pêcheux. (ORLANDI, 2012, p. 25)

Partindo desse princípio, a autora afirma que não é só quem lê que produz gestos de interpretação, quem escreve também o faz. Isso porque, ao escrever, o sujeito-autor deixa pistas que sinalizam sua posição na atividade discursiva, como salienta: “No próprio texto, em sua constituição, há gestos de interpretação que mostram a ou as posições do sujeito que o produziu” Orlandi (2012d, p.171). Do mesmo modo, é possível depreender a imagem do

---

<sup>12</sup> É preciso ressaltar que no processo discursivo o que temos são atos no nível simbólico como defende Pêcheux (1969) e não “atos” no sentido pragmático, qual seja, o de fazer alguma coisa, realizar uma ação.

sujeito-leitor constituído no texto pelo autor por meio dos gestos inscritos nas questões analisadas.

Pautamo-nos nessa reflexão dos estudos discursivos para apreendermos, por meio dos gestos de interpretação das questões, como os sujeitos autores do LD ora analisado constituíram o sujeito-leitor imaginário, este por sua vez, inscrito no texto.

Na AD, não se coaduna com a ideia de que existem sentidos prontos. Não existirão sentidos, *a priori*. Todos os sentidos serão possíveis até que se entre em contato com a discursividade e, em condições dadas, sofram o processo de determinação histórica fazendo com que determinados sentidos sejam gerados e não outros. Os sentidos são, pois, motivados a partir das posições que os sujeitos ocupam no discurso e, conseqüentemente, suas filiações nas formações discursivas. Como assevera Pêcheux (2010), o sentido de uma palavra, expressão ou proposição etc., não existe em si mesmo, ou contrário é determinada pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico em que estas palavras, expressões ou proposições são produzidas.

A partir das reflexões, analisamos algumas questões dentro das categorias sujeito e sentido, apreendendo o modo como estas inscrevem o sujeito-leitor imaginário bem como trabalham com o processo de significação. Para tanto, como já salientado na metodologia, trazemos a noção de recorte da AD que segundo Orlandi (1996, p.139): “é uma unidade discursiva: fragmento correlacionado de linguagem – e – situação”. Entendido assim, o recorte vai se diferenciar de segmentos, pois não é uma parte isolada do todo, mas uma parte que ajuda a compreender o funcionamento discursivo do todo. Procuramos fazer recortes das questões que se mostram totalmente presa ao texto, outras que provocam um pequeno movimento entre o texto e o contexto imediato, outras abertas à significação e às questões que pressupõe apenas uma opinião descompromissada.

Enfim, já tendo esclarecido alguns pontos fundamentais da teoria para apreciação da categoria sujeito-leitor imaginário e de sentido, podemos iniciar as análises de algumas questões.

**a) A leitura parafrástica e a constituição do sujeito-leitor imaginário a partir do silêncio.**

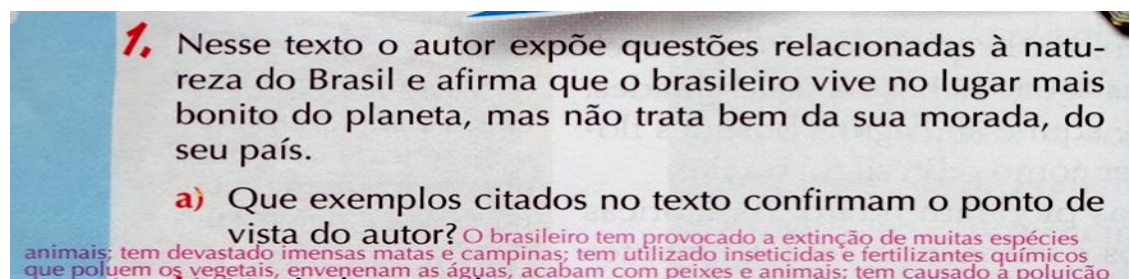
Neste item, procuramos explorar alguns exemplos de questões que pressupõem uma leitura parafrástica, observando o modo como o sujeito-autor do LD constitui o sujeito-leitor imaginário nas mesmas a partir do silêncio. Para esta análise, apanhamos uma questão do 6º e

uma do 9º ano. Desse modo, trouxemos uma questão do texto 1 do 4º módulo do 6º ano e uma questão do texto 2 do 3º módulo do 9º ano. Com isso, buscamos explorar, ora o texto 1 ora o texto 2 do 6º e 9º anos dos referidos módulos, haja vista que estes constituem parte do nosso *corpus*. Outro ponto, como já salientado na parte metodológica, foi o fato de mantermos essa ordem, ou seja, do 6º ano para o 9º ano, porque o nosso propósito foi observar o tratamento dado à leitura por meio das formulações das questões, levando em consideração o ano inicial (6º) e o ano final (9º) para verificar se esse fator modifica a constituição do sujeito-leitor imaginário.

Notemos que nessas questões classificadas como parafrásticas há um funcionamento do silêncio como interdição, isto é, o silêncio agindo como “moldador” desse sujeito e assim contribuindo para a construção da imagem do sujeito-leitor dessas questões como sendo “repetidor” de sentidos, uma vez que interdita a sua voz, a sua participação e o lança, apenas, como mero espectador do processo de leitura e interpretação. Nesse caso, o silêncio funciona como uma espécie de censura na medida em que interdita a voz do sujeito-aluno por meio de atividades que pregam a repetição, o controle, a exploração de informações do co-texto, como bem salienta Orlandi (2007, p. 76), ao falar do silêncio ligado à censura: “a censura pode ser compreendida como a interdição da inscrição do sujeito em formações discursivas determinadas”. E é justamente isso que ocorre na relação do sujeito com esse tipo de questões, segundo a autora, o silêncio enquanto censura afeta, inclusive, o processo de identidade do sujeito, fazendo relação com o nosso trabalho, notamos que as questões não abrem espaço para a subjetivação do sujeito-leitor, impossibilitando suas filiações discursivas diversas ao interpretar o texto.

Vejamos o primeiro exemplo:

Exemplo 3:



**Fonte:** Livro didático de Língua Portuguesa, Coleção Diálogo 6º ano, p. 154

Nesse exemplo, temos a primeira questão que busca explorar o texto 1 do 4º módulo do 6º ano. A título de contextualização, fizemos um breve resumo sobre o texto 1 explorado

pela questão, intitulado “Brasil”. No texto, o autor discute sobre as mudanças causadas pela devastação ocorridas no Brasil no que se refere à fauna e à flora. Afirma que o país é lindo, mas muito dessa beleza foi se perdendo ao longo do tempo pela ação do homem, e que ultimamente isso tem se intensificado com a atividade poluente de fábricas e lavouras que afeta o ar, rios e os alimentos. Por fim, o autor chama atenção para a mudança desse cenário por meio de atitudes preserváveis, caso contrário, tudo irá se acabar, inclusive a vida humana, fruto da ignorância e ganância.

Na questão, os enunciados “o autor expõe” e “afirma” demarcam uma assertiva sobre o assunto, enfatizando o ponto de vista do sujeito-autor, o enunciado “o autor expõe” ainda nos passa uma ideia de que o sujeito-leitor imaginário deve captar o sentido pronto e intencionado pelo autor. Tais enunciados funcionam para a geração de sentidos, pois direcionam o olhar do sujeito-leitor para um determinado modo de perceber a produção da linguagem, ou seja, o foco da pergunta não será o ponto de vista do sujeito-leitor, mas do sujeito-autor do texto. O sujeito terá que se limitar a este ponto de vista e a partir daí prosseguir com a leitura parafrástica.

Em seguida, na opção (1a) temos, de fato, a pergunta: “Que exemplos citados no texto confirmam o ponto de vista do autor?”. Nessa questão é interessante perceber o funcionamento discursivo das preposições NO e DO, já que demonstram a relação que o sujeito-leitor deve ter com o texto (deve reproduzi-lo). Desse modo, o sujeito-leitor imaginário é aquele que se prende ora ao texto (citados NO texto) ora ao sujeito-autor (ponto de vista DO autor) para resgatar sentidos já prontos. Com isso, a questão limita os gestos de interpretação do sujeito-leitor, pois os exemplos foram citados NO texto e o ponto de vista DO autor foi ofertado pela questão.

Notamos também que a preposição DO funciona discursivamente como um distanciamento entre o sujeito-leitor e o texto. Ao pedir a confirmação do ponto de vista DO autor, por meio de exemplos outros, a atividade pressupõe que o sujeito seja capaz de encontrar outras formulações, ou seja, paráfrases do enunciado fonte, que no caso é o ponto de vista do autor do texto e que já foi ofertado pela assertiva da questão, melhor perceptível na passagem: “afirma que o brasileiro vive no lugar mais bonito do planeta, mas não trata bem da sua morada, do seu país”. Com isso temos um distanciamento do sujeito-leitor para com o texto, já que os exemplos devem ratificar o ponto de vista do sujeito-autor. Ao sujeito-leitor cabe, unicamente, mostrar a capacidade de apreender diferentes formulações de um mesmo enunciado, realizando assim, uma leitura parafrástica. Deste modo, as marcas linguísticas DO e NO sinalizam a posição discursiva do LD ao trabalhar com questões desse tipo, ou seja, o

referido manual se filia a uma FD de leitura como decodificação governada por uma FI de língua como transparente e concebe o sujeito como repetidor do sentido postulado pelo sujeito-autor.

Para corroborar com a análise supracitada vejamos, então, a parte do texto que deixa de forma explícita a resposta requerida. Tal resposta foi localizada logo na primeira parte do texto, mais precisamente no segundo parágrafo:

Trecho 1:

A verdade é que nós, brasileiros, não tratamos bem de nossa morada. Acabamos com milhares de espécies animais, grandes e pequenas, para criarmos, em lugar delas, aquelas poucas que nos são mais úteis, como as vacas, os cavalos, os jumentos, as cabras, os porcos, as galinhas, os patos, os perus etc. Acabamos, também, com imensas matas e campinas, a fim de plantar capim para os bichos ou lavouras para nossa comida.

**Fonte:** Livro didático de Língua Portuguesa, Coleção Diálogo 6º ano, p. 152 - 153

Como se pode notar, apesar de não ter um verbo que indique claramente que o sujeito-leitor deve transcrever trechos do texto para responder à questão, é efetivamente isso que é proposto pela questão. A localização da parte que contém a resposta esperada não demanda maiores dificuldades, nem uma maior reflexão por parte dos sujeitos-leitores. Isso porque ao ler o enunciado “não tratamos bem da nossa morada” o sujeito-leitor já é remetido a parte da questão, tendo em vista que esse enunciado também compõe a formulação da mesma. No decorrer da leitura os exemplos são mostrados e basta identificá-los e transcrevê-los. Nesse caso, o sujeito-leitor nem é provocado a gerar sentidos, por meio de gestos no interdiscurso, como: o desmatamento, o desperdício de água, a poluição do ar, das águas, do meio ambiente, a industrialização dos alimentos, o consumismo, dentre outros, gestos esses que permitiram ao sujeito-leitor a sua inscrição no social enquanto um sujeito sócio-histórico e assim formular exemplos e refletir sobre suas supostas consequências, todavia está restrito, tão somente, ao movimento de localização e reprodução. Com isso, a questão constrói um sujeito-leitor imaginário repetidor de sentidos. Questões desse tipo caracterizam bem o que afirma Grigoletto (2011, p.81): “[...] as tarefas dos alunos são extremamente limitadas e ‘mecanizadas’, com ênfase na utilização de habilidades simples, tais como o reconhecimento de informações explícitas no texto e a cópia”.

Observa-se que esse movimento de leitura também está presente no livro do 9º ano, apesar de este ser um ano que deveria exigir atividades mais complexas por se tratar do último ano deste ciclo de estudos. Para tanto, segue uma questão do texto 2, do 3º módulo do 9º ano, que, igualmente, foi classificada como parafrástica por possuir as mesmas características da questão anterior. Antes, porém, fizemos um breve resumo para contextualizar o texto 2. Este intitulado: As leituras indígenas. O texto é um depoimento do indigenista Orlando Villas Bôas que narra um pouco de sua convivência com os indígenas durante a expedição Roncador-xingu. Como o próprio título sugere, o texto foca na capacidade que a comunidade indígena tem de realizar outras leituras diferentes das que nós, os não indígenas, realizamos, explorando outros códigos e não apenas o código verbal. No decorrer do texto o indigenista expõe vários casos que ratificam seu depoimento mostrando como os indígenas são capazes ler, por exemplo: a leitura dos regimes dos ventos, o tempo, o comportamento dos animais, dentre outros. E mostra-se encantado com a sabedoria e a cultura da comunidade indígena. Agora, segue uma pergunta sobre o referido texto, proposta no Livro.

Exemplo 4:

**1.** Nesse interessante depoimento, o indigenista Orlando Villas Bôas avalia o hábito da leitura entre os brasileiros.

**b)** Que revelação o indigenista apresenta que se contrapõe à ideia de que a leitura atinge poucos brasileiros? *Ele revela que os indígenas estão gostando de aprender a ler.*

**Fonte:** Livro didático de Língua Portuguesa, Coleção Diálogo 9º ano, p. 122

Do mesmo modo, em (1b) do 9º ano, notamos que a questão preza pelo não movimento do gesto de interpretação do sujeito-leitor, a não ser que este se posicione como um “mau sujeito” (PÊCHEUX, 2010[1975]). Notamos também o funcionamento do silêncio como interditando a polissemia e direcionando a voz do aluno para sentidos mesmos. Tudo está apontado e o sujeito-leitor é conduzido, igualmente, a explorar partes do texto e não a sua totalidade. Alguns enunciados apontam para o direcionamento que sujeito-leitor terá que percorrer para abarcar a resposta almejada. Assim, em: “Que revelação o indigenista apresenta”, podemos notar que ele “revela” algo e esta revelação precisa ser encontrada e decodificada. Esse é o desafio imposto ao sujeito-leitor que, sem grandes esforços, pode retroceder ao texto e por meio de uma leitura mecanizada encontrar na superfície textual essa revelação.

Vejamos:

Trecho 2:

No entanto, veja você, segundo as informações que nós tivemos, os índios estão gostando de aprender a ler.

**Fonte:** Livro didático de Língua Portuguesa, Coleção Diálogo 6º ano, p. 118

Nesse caso, logo após a leitura do primeiro parágrafo onde o indigenista avalia o hábito da leitura, encontramos a contraposição desejada pela questão que se configura como resposta legitimada pelo LD, que, aliás, é introduzida por uma conjunção adversativa “No entanto” trazendo justamente a ideia de contraste, de adversidade. Esta marca linguística mostra um modo de funcionamento do discurso, pois indica uma voz de contradição que desponta um embate discursivo: enquanto uns não gostam de ler, ou não realizam leituras frequentes, outros o fazem. Outro funcionamento dessa marca linguística na questão recai sobre o fato de esta sinalizar um posicionamento ideológico do indigenista: a surpresa com o fato de que os índios, apesar de não terem tanto acesso a livros como os brancos, realizam leituras e gostam de ler. Esse jogo discursivo evidencia a heterogeneidade própria do discurso, inerente ao próprio sistema linguístico.

A busca pela univocidade do autor é uma constante, já que a “revelação” (cobrada pela questão) é do indigenista, que é o autor do texto com isso o que ocorre é uma busca, por parte do sujeito-leitor, em captar os gestos de leitura do autor. Nesse caso, o sujeito-leitor não tem condições de criar seus gestos de leitura a partir da reflexão sobre os índios no Brasil. O sujeito-leitor fica, portanto, silenciado e amordaçado sem gestos de interpretação que extrapolem os comandos da questão.

Questões como estas podem ser caracterizadas com o que Pacífico (2012) chama de tentativa de apagamento da constituição histórica do sujeito e do sentido, uma vez que todos os sujeitos-leitores irão depreender a mesma “parte do texto”, mais uma vez o LD se filiando a uma ideologia de língua como transparência, ou seja, retirando desta o que para AD é constitutivo – o equívoco. Tal fato mostra em nosso trabalho o funcionamento do silêncio local, da censura à voz do aluno como sujeito-leitor.

É importante notar que o exemplo acima citado foi extraído do livro do 9º ano, o que provoca um certo desconforto, visto que a este ano não caberia mais questões desse nível, pois, partimos do pressuposto de que do 6º ao 9º ano um caminho foi percorrido no que se refere à exploração da leitura. Deste modo, se pensarmos na trajetória dessa abordagem da leitura, poderíamos inferir que o sujeito-leitor deveriaser levado a ocupar posições discursivas cada vez mais complexas no que concerne as suas possibilidades de reflexões frente aos textos.



O sujeito-leitor continua a ser imaginado como um sujeito repetidor, pois não se insere, de fato, na atividade discursiva. Não há uma disputa pelo sentido e o movimento do sujeito continua a ser limitado, amordaçado.

Para Kleiman (2013), o trabalho com atividade desse tipo, ou seja, a decodificação, é uma prática empobrecida, e pode ser perfeitamente dispensável já que em nada modifica a visão de mundo do sujeito-leitor. Ainda, segundo a autora esse tipo de pergunta:

(...) compõe-se de uma série de automatismo de identificação e pareamento das palavras do texto com as palavras idênticas numa pergunta ou comentário. Isto é, para responder a uma pergunta sobre alguma informação do texto, o leitor só precisa o passar de olho pelo texto à procura de trechos que repitam o material já decodificado na pergunta. (KLEIMAN, 2013, p. 30)

Um ponto importante para essa reflexão e já salientando na parte teórica foi o que Pacífico (2012) denominou de fôrma-leitor em detrimento da função-leitor. Assim, a autora chama atenção para o fato de a leitura inteligível levar sempre o sujeito-leitor a ocupar esse espaço caracterizado por ela de fôrma-leitor, no sentido de molde, modelar, padronizar. Ou seja, todos os sujeitos-leitores saem do processo da leitura parafrástica com o mesmo sentido, com a mesma noção, enfim, com o mesmo “pedaço do texto”. Ao analisar tais questões, notamos que esta denominação é perfeitamente plausível, pois partindo do princípio de que o que se tem é, realmente, um “molde” no sentido e que tanto sujeito como sentido são “padronizados” pelas perguntas do texto e levam os sujeitos a ocuparem a mesma posição discursiva. Tão logo, não direcionam o olhar leitor para a opacidade da língua, não estimula o sujeito aos gestos de leituras, não há condições de produção para um trabalho que preze mais a polissemia.

Vejam os mais um exemplo que compõe a leitura parafrástica, evidenciando mais uma vez o modo de funcionamento do silêncio local, na censura aos sentidos. Nessa pergunta há uma especificidade: percebemos que o sujeito-leitor imaginário permanece preso à materialidade textual, porém, a questão pressupõe uma pequena inferência do sujeito-leitor, isto é, de um pequeno movimento, contanto que este não ultrapasse os limites do texto e do contexto imediato<sup>13</sup>. Ao trabalhar a literalidade do sentido e a limitação do sujeito inferimos

---

<sup>13</sup> É importante deixar claro que a separação entre contexto imediato e contexto amplo, que fazem parte da chamada condições de produção na AD, é tão somente para fins didáticos, pois, na AD sabe-se que todo acontecimento enunciativo abrange de igual modo os dois contextos: o imediato (restrito) e o sócio histórico (amplo)

que o LD assume uma postura ideológica de conceber o sujeito como aquele que está inserido sempre nos mesmos movimentos de interpretação.

Segue exemplo retirado do livro do 9º ano.

Exemplo 5:

5. A leitura do texto revela que essas comunidades indígenas seguem normas de comportamento adotadas por todos.

As comunidades vivem com extremo respeito pelo próximo e demonstram

a) A partir das normas descritas no texto, o que fica explícito sobre essas comunidades?

valores como paciência, amizade, companheirismo.

**Fonte:** Livro didático de Língua Portuguesa, Coleção Diálogo 9º ano, p. 123

Nessa questão solicita-se ao sujeito-leitor que extrapole, de forma incipiente, a materialidade textual, pois ele terá que partir das normas descritas NO texto, e mais vez temos a preposição NO funcionando discursivamente como o lugar onde se retoma para encontrar o sentido. Todavia, a questão não pede “as normas descritas no texto”, mas o que pode ser apontado “a partir” delas dando, portanto, uma ideia de que o sujeito-leitor precisa partir da materialidade textual e fazer uma leve relação entre o que está no texto e o que se pode pensar por meio dessa informação. Todavia, note que o LD continua a adotar uma concepção e língua como translúcida, pois mais uma vez usa a marca linguística “revelar” que funciona discursivamente como algo que tem uma existência pré-estabelecida, *a priori*.

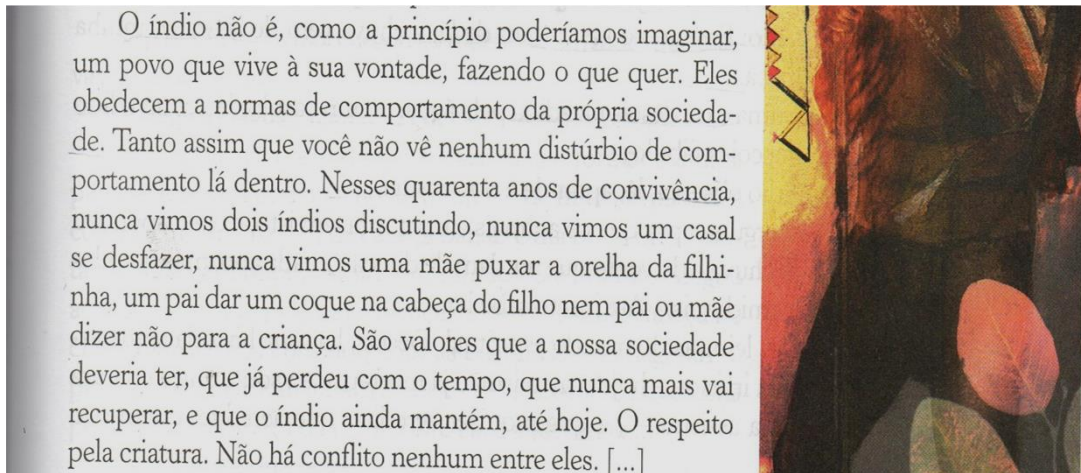
No entanto, mais uma vez, o sujeito é podado a fazer outros gestos de leitura, sendo seu olhar novamente conduzido para um ponto em particular do texto, e levado a procurar o que “fica explícito” enunciado trazido na constituição da questão, mas esse “explícito” não se refere à resposta presa, pronta e acabada que o sujeito-leitor deverá reproduzir; provoca, ao contrário, um efeito de sentido de que esta resposta é fácil, de que algo é mostrado, dado, ofertado e, tão logo, o sujeito-leitor não pode gerar outra resposta, apenas esta que fica explicitada depois da leitura de uma determinada parte do texto. O sujeito, mais uma vez, precisa nesse leve movimento entre o texto e o contexto imediato<sup>14</sup> reproduzir o sentido já posto como exato.

---

<sup>14</sup>Retomando contexto imediato segundo Orlandi (2012a) são as circunstâncias da enunciação, ou seja, o local e os sujeitos, é o aqui e agora.

A título de exemplificação segue a parte do texto em que o sujeito-leitor pode depreender o que se pede:

Trecho 3:



**Fonte:** Livro didático de Língua Portuguesa, Coleção Diálogo 9º ano, p. 119

O fragmento acima mostra a abordagem solicitada pela questão, isto porque o enunciado “obedecem a normas de comportamentos” também está presente de forma similar na elaboração da questão “seguem normas de comportamentos...” essa paráfrase direciona o olhar do sujeito-leitor para este ponto, o que corrobora com a ideia de que o sujeito-leitor é direcionado, conduzido, levado sempre a se fixar em alguma parte do texto e a partir desse ponto fazer leituras parafrásticas. A continuidade da leitura segue com exemplos que demarcam essas normas e finaliza com os enunciados “O respeito pela criatura” e “Não há conflitos nenhum entre eles”. Tão logo, a partir dessa leitura não fica difícil para o sujeito-leitor fazer a inferência desejada pela questão, pois, ao se comportar dessa maneira, a comunidade indígena demonstra valores, como: amizade, cooperação, paciência, companheirismo, compreensão, dentre outros.

Pelos exemplos acima, fica evidente que o LD demarca um limite entre o sujeito e a sua participação na geração dos sentidos. Há, de fato, uma distância entre a volta ao mesmo espaço do dizer e a possibilidade de deslocamento dos sentidos. Ao sujeito-leitor imaginário é incumbido o resgate de um sentido já posto, esse sujeito é limitado e não tem voz, não há uma instigação para que o sujeito-leitor, por meio da sua inscrição no interdiscurso, nas suas filiações em formações discursivas e pensando o processo da linguagem como sempre atrelado ao social, ao histórico e, sobretudo ao ideológico, possa refletir sobre os sentidos gerados e outros possíveis.

O fato de todos os sujeitos-leitores serem levados a encontrarem respostas idênticas atesta o que Grigoletto (2011) sinalizou da tentativa de uniformização do sujeito-leitor por parte do LD.

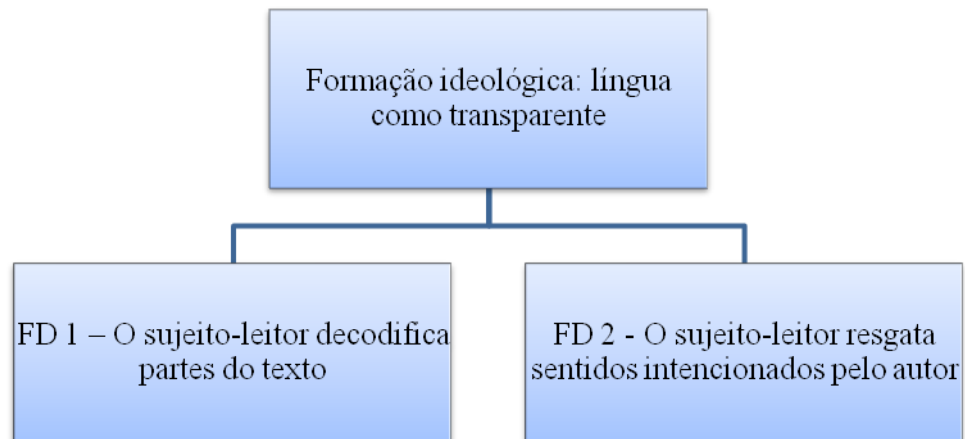
Orlandi (1996), ao refletir sobre o processo de leitura, alerta para o fato de pensar as condições de produção da leitura, e pensar nelas é pensar: que sujeito-leitor queremos formar com determinadas atividades? Certamente, o sujeito-leitor imaginário das condições de produção dos exemplos supracitados não possui espaço para significar e se significar. Há um limite traçado para sua inscrição aos gestos do interdiscurso e, conseqüentemente, os gestos de interpretação (interpretação no sentido pecheutiano de desnaturalização dos sentidos).

Diante das análises dessas questões, podemos ratificar o processo de produção da leitura sob a óptica do que Pacífico (2012) classificou de fôrma-leitor, pois os sujeitos constituídos nessas condições de produção da leitura são levados a assumirem sempre as mesmas posições no discurso, ou seja, decodificando e buscando o sentido legitimado, dado pelas questões. Questões assim demonstram a posição discursiva do LD, e conseqüentemente, dos sujeitos autores, a filiação a uma ideologia que concebe a língua comotranslúcida. Da mesma forma, o sujeito-leitor imaginário é concebido como aquele que é levado a ocupar o lugar-comum frente à leitura. Não há um trabalho de problematização da leitura mostrando outras maneiras de ler, sobretudo relacionando o trabalho da linguagem ao aspecto ideológico. Pelo contrário, o próprio LD age ideologicamente sobre o sujeito na tentativa de moldar a sua visão, de limitar seu modo de apreensão da polissemia.

Filiado a uma ideologia de transparência da língua, o LD concebe o processo de produção da linguagem como um produto, linear e perfeito, o que vai de encontro aos postulados da AD, uma vez que esta preza pela desnaturalização dos sentidos e dos sujeitos.

Em suma, de acordo com a análise dos gestos de interpretação inscritos na textualidade das questões que pressupõem uma leitura parafrástica, podemos verificar que o sujeito-leitor imaginário é constituído, predominantemente, como um sujeito que não se insere na atividade discursiva da leitura, mantendo um distanciamento com a produção dos sentidos. Questões desse tipo pressupõem, nesse caso, um sujeito-leitor imaginário movido a ocupar sempre a mesma posição discursiva, ou seja, de repetidor de sentidos, sem ter acesso aos já-ditos (interdiscurso) bem como a inscrição em FDs e FIs. Com base nessas reflexões, podemos depreender as seguintes FDs governada pela FI de língua como transparente:

Segue esquema:

**Esquema 5:** Formação Ideológica e Formação Discursiva: o sujeito na paráfrase

**Elaboração:** Flágila Marinho da Silva, 2014

Pensando o LD muito mais do que um facilitador de aprendizagens, mas, sobretudo como um difusor de discursos verificamos que o mesmo funciona ideologicamente como um espaço que privilegia a formação de um sujeito-leitor imaginário podado, sem movimentos para geração de sentidos, ou seja, dependente. Assim, o LD se filia a uma formação discursiva de leitor como aquele necessitado de condução, ou como aquele que reproduz os sentidos intencionados pelo autor, que não tem condições de gerar uma autonomia de leitura bem como de geração de sentidos. Com isso, serve a uma ideologia dominante de manter o sujeito-leitor em determinados lugares dentro do discurso, mais precisamente, no lugar-comum concebendo a língua como transparente, sem conclamar uma postura reflexiva frente à leitura, sem estimular uma problematização da leitura por meio da desnaturalização dos sentidos e perceber que nenhum discurso é dotado de ingenuidade e que a língua se inscreve na história para produzir sentidos (Orlandi, 2012a). Na AD, os discursos não são coisas do acaso e nem servem para transmitir mensagens prontas, eles são sócio-historicamente construídos e indicam posições ideológicas.

Diante dessas análises, pudemos perceber o modo como o silêncio local age sobre a construção imaginária do sujeito-leitor por meio das formulações das questões. É possível notar a construção imaginária de um sujeito-leitor inerte, que necessita de comandos regulares e permanentes para se proceder à interpretação, é o sujeito repetidor. A este sujeito é negado o direito de ocupar outros lugares, de se posicionar diferentemente daquilo que é o “esperado” pelo LD, é o silêncio funcionando como uma espécie de censura, e sobre isso assegura Orlandi (2007, p. 76): “Como, no discurso, o sujeito e o sentido se constituem ao mesmo

tempo, ao se proceder desse modo se proíbe ao sujeito ocupar certos “lugares”, ou melhor, proibem-se certas ‘posições’ do sujeito”.

Nas questões parafrásticas há uma preocupação constante com os movimentos do sujeito que irá proceder à interpretação do texto, o que nos levou a essa conclusão no funcionamento do silêncio como silêncio local foi que observamos um distanciamento entre esse sujeito e o processo de geração de sentidos, ele não participa desse processo, ao contrário, apenas, decodifica palavras e localiza informações explícitas no texto. Nesse sentido, a voz do sujeito-leitor é silenciada. Assim, não é que este sujeito não saiba, ou não queria responder, mas, sim, que pelo fato de ter sido silenciado, é excluído do processo de geração de sentidos.

### b) A leitura parafrástica e a construção de sentidos a partir do silêncio

Se no item anterior, analisamos como o silêncio constitui o sujeito-imaginário no processo de leitura, nesse item, veremos como o silêncio constitui os sentidos nesse processo.

Nas questões parafrásticas que envolvem a construção do sentido, também, pudemos concluir, por meio das análises, que o silêncio continua a funcionar como interdição, na medida em que cobra um sentido institucionalizado, tido verdadeiro e legitimado, agindo assim, o LD silencia outras possibilidades de leituras, de sentidos. Vejamos, então, as análises:

Exemplo 06:

3, Leia a tirinha.

www.falamentino.com.br

Luís Augusto Gouveia. Fala Menino! Produções.

a) Transcreva da resposta de Lucas a um dos rapazes da comunidade uma frase que transmite, com outras palavras, a ideia da tirinha. “A gente vive uma vida muito cheia de coisas pra fazer. Lá a gente tem obrigações que aqui vocês não têm. / Temos cobranças da sociedade, da família [...]”

**Fonte:** Livro didático de Língua Portuguesa, Coleção Diálogo, 6º ano, p. 170

A questão em destaque faz parte do texto 2 do 4º módulo do 6º ano e tem como título “Lucas Pescador”. Nesse texto, o autor descreve a experiência do jovem, Lucas de 14 anos,

que faz uma viagem a uma aldeia indígena, na companhia de Daniel Munduruku (narrador da história). No transcorrer dos acontecimentos, de uma forma geral, a discussão gira em torno das diferenças entre a cultura branca e a cultura indígena, como, por exemplo, a maneira de conseguir o sustento, como se dá o aprendizado nesse espaço, a maneira de lidar com o tempo, o sofrimento, o respeito à natureza. Lucas mostra-se curioso e aprende muito sobre o modo de vida dessa comunidade, costumes, crenças e, sobretudo, a relação que esta tem com a natureza.

Sobre a questão em destaque, vemos que a formulação pede que o sujeito-leitor leia a tirinha. Nesta há o seguinte diálogo protagonizado entre pai e filha, mas somente a voz da filha é colocada, como se pode ver: “Eu sei que o Sr. tá cheio de trabalho, papai...”; “Sei sei... sai de uma reunião pra outra...”. O diálogo continua e dessa vez aparece outra criança, supostamente outro filho, já que ela usa o “conosco”, demonstrando que não é filha única. Esta outra criança passa e observa a conversa, “Eu sei dos dias que o Sr. passa no escritório sem tempo pra brincar conosco...”; “É muita responsabilidade eu sei...”; e, então, a filha finaliza “O Sr. acha que eu ando estressada por quê?”.

Seria, portanto, uma boa oportunidade de o livro problematizar essa representação da questão do tempo para a sociedade capitalista, os sentidos diversos da falta de tempo dos pais para com os filhos, dentre outras coisas, retomando os já ditos, mostrando como essas ideias interpelam os sujeitos e os constituem, ou seja, naturalizam a falta de tempo não havendo reflexão sobre suas consequências. Entretanto, o que ocorre é, apenas, um pedido de transcrição: “transcreva da resposta de Lucas a um dos rapazes”, com essa assertiva o sujeito-leitor terá que procurar no texto o momento que Lucas responde a alguém sobre a falta de tempo. Assim há uma predominância com o trabalho parafrástico em detrimento da polissemia. Chama a atenção o comando em “outras palavras” que direciona para o mesmo sentido, porém com diferentes palavras, não há espaço para outro sentido, mas o legitimado pela questão. Há uma busca por um sentido, literal, ímpar, e imprescindível, para que se possa legitimar a resposta. Agora, vamos observar a parte do texto que contém essa ideia com outras palavras, no caso do texto, com as palavras de Lucas, explicitando como o LD prima por uma abordagem parafrástica.

Trecho 4:

lá é muito diferente. A gente vive uma vida muito cheia de coisas pra fazer. Lá a gente tem obrigações que aqui vocês não têm. Temos cobranças da sociedade, da família, da escola, dos nossos amigos... Temos que aprender milhões de coisas que nunca vão servir pra nada em nossa vida. Aqui pelo menos vocês só aprendem o que precisam e nada mais.

**Fonte:** Livro didático de Língua Portuguesa, Coleção Diálogo 6º ano, p. 166

Essa passagem do texto mostra Lucas (o menino que vai passar uns dias em uma aldeia) em diálogo com alguns rapazes da aldeia. Lucas fala a um deles sobre como é a vida das pessoas na cidade e atrela a noção da falta de tempo a ter “muitas coisas pra fazer”, “ter obrigações”, “cobranças” enunciados que promovem um efeito de sentido que dialoga com a ideia da tirinha da questão colocada no exemplo 04. Nesse sentido, tal passagem se configura como a resposta solicitada pela atividade. O sujeito-leitor não terá muitas dificuldades de encontrar essa parte do texto, pois o próprio comando da questão facilita por meio da indicativa “momento em que Lucas responde”, basta que o sujeito-leitor se dirija ao texto e procure por esse momento para localizar o sentido pretendido pela questão. Isso pode ser confirmado com a expressão “transmite (...) a ideia da tirinha” indicando a existência de um sentido pronto que deve ser transmitido e captado pelo sujeito-leitor, novamente a FI de língua como transparente e reguladora de sentidos. Por sua vez, essa questão foi classificada como requerendo um trabalho com a inteligibilidade, pois ao propor uma transcrição de um determinado trecho, privilegia o trabalho da decodificação, o sentido unilateral, e uma concepção de texto como unidade fechada em si mesma, sem relação com os aspectos históricos, sociais e ideológicos.

Orlandi (2012b) em suas reflexões tem defendido o trabalho com a leitura no espaço escolar considerando a polissemia dos sentidos, sem descartar o processo parafrástico, mas afirmando que é preciso ir além, vendo o texto como um objeto linguístico-histórico e por isso suscetível de leituras diferentes, as chamadas múltiplas leituras. Entretanto, atividades como esta têm ganhando cada vez mais espaço no LD o que demonstra primazia pela leitura parafrástica em detrimento da polissêmica. Ratificando a afirmação anterior, segue mais um exemplo de questão que adota uma postura de leitura parafrástica cujo foco é a reprodução de um dado trecho do texto, dessa vez a questão é do texto 1, do 3º módulo do 9º ano.



Novamente, por se tratar de um texto ainda não explorado, faz-se necessário uma contextualização com um resumo. Pois bem, o texto 1 do 3º módulo do livro do 9º ano tem como título “Histórias de mãe e filho”, do escritor Moacyr Scliar (2006). O texto é um conto e quem narra é o filho de Raquel. Assim, o narrador conta a história de Raquel e sua família que saem da Rússia fugindo da pobreza e das perseguições causadas pela guerra. O lugar escolhido para o refúgio, por meio de uma publicidade de colonização, foi o Brasil. A família de Raquel segue para o Brasil em busca de melhores condições de vida. Raquel era uma moça simples que amava ler livros e na viagem clandestina ao Brasil conhece Davi que também fugia da Rússia para o Brasil como tantas outras famílias, também, gostava de ler. O amor aos livros fez os dois criarem um sentimento de amizade tão grande que posteriormente descobrem-se apaixonados. Algumas famílias de imigrantes russos (como a de Davi) passaram por dificuldades de adaptações, principalmente no trabalho com a lavoura. E decidem arriscar a sorte na cidade grande (São Paulo). Esse fato separa Raquel de Davi que mantém contato por cartas. Posteriormente a família de Raquel também deixa a lavoura e resolve ir morar em São Paulo a convite da família de Davi. Raquel e Davi se casam e continuam com seu amor pelos livros, pela leitura, cinema, teatro, pelas artes em geral. Grávida, Raquel lia constantemente, agora, para seu filho, ainda, no ventre. Raquel morre no parto e seu esposo Davi continua com a prática de leituras para o filho, mantendo vivo o desejo da esposa, que sonhava vê-lo um grande leitor e se possível um grande escritor. O desejo foi realizado, pois o narrador da história (filho de Raquel) é também o escritor do conto. Por meio desse conto Moacyr Scliar mostra-se apaixonado pela história de seus pais e a maneira como eles influenciaram na sua paixão pela leitura e pela escrita, hoje um grande escritor.

Segue uma das questões que propõe analisar o texto:

Exemplo 07:

*Incomuns, atípicos de ocorrer numa cidade.*

**2.** Segundo o narrador, a escolha do Brasil como um lugar para emigrar surgiu devido a um folheto distribuído por uma companhia de colonização. Nele, um desenho chamava a atenção.

**a)** Que aspectos culturais e geográficos foram destacados no desenho do folheto que assinalam as diferenças entre o Brasil e o sul da Rússia?

*O sol brilhando em um céu azul, campo com árvores frutíferas, uma menina lendo um livro.*

**Fonte:** Livro didático de Língua Portuguesa, Coleção Diálogo 9º ano, p. 108


Podemos verificar mais um exemplo de leitura parafrástica. A questão trabalha a imagem feita do Brasil por meio de um folheto numa campanha de colonização. Esse aspecto poderia ser explorado pela questão, enfatizando as condições de produção desse discurso, procurando desafiar o sujeito-leitor com questionamentos do tipo: como o Brasil é representado nessa imagem? Porque uma campanha de colonização? E o porquê de tais elementos aparecerem nessa imagem e não outros? Em contrapartida, a questão decide adotar, mais uma vez, o processo de decodificação de parte do texto. Pois, ao pedir “Que aspectos culturais e geográficos” já se sabe quais os aspectos explorados e em “foram destacados no desenho do folheto” tão logo, basta voltar à leitura e encontrar a parte em que há a descrição do folheto apresentado na Rússia.

Segue, deste modo, o trecho em que o sujeito-leitor pode encontrar a resposta da atividade:

Trecho 5:

Na capa do folheto havia um desenho, colorido, mostrando um agricultor trabalhando no campo, sob um céu muito azul. Ao fundo, árvores frutíferas — uma laranjeira carregada de laranjas — e animais: vacas, cabritos, cavalos... Na janela da casa, não muito grande, mas muito bonita, várias crianças, todas sorrindo felizes, e uma delas lendo um livro. Um letreiro dizia: “Brasil: aqui está o futuro”.

— Brasil? — perguntou minha avó. — Onde fica o Brasil? É depois de Odessa?



**Fonte:** Livro didático de Língua Portuguesa, Coleção Diálogo 9º ano, p. 102

Pelo trecho acima, podemos concluir que este é o espaço circunscrito pela questão, pois o enunciado “na capa do folheto havia um desenho...” mostra que o folheto começou a ser descrito. Dessa forma, o sujeito-leitor no decorrer das questões precisa tão somente destacar os aspectos geográficos (céu muito azul, árvores frutíferas) e o aspecto cultural, nesse caso representado pelo livro (uma menina lendo um livro). Pela simplificação e reducionismo do sentido da questão, classificamos esta como uma leitura inteligível, visto que, ao partilhar uma língua tais informações ficam explícitas.

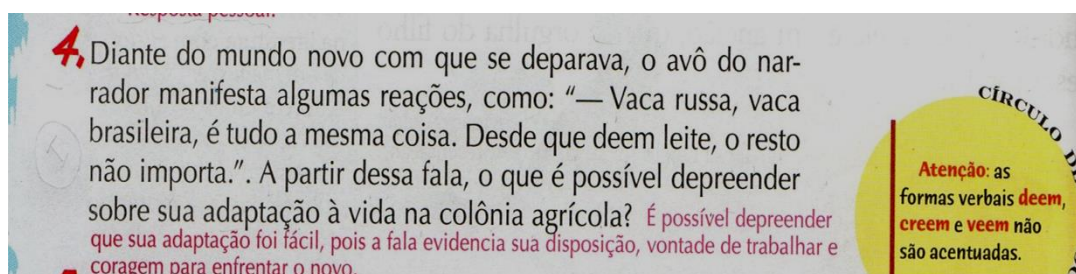
A marca linguística “segundo” (conjunção), a princípio, traz o efeito de sentido de que o sujeito-leitor vai se basear no texto, para a partir dele, observar a ideia do narrador, o que culminaria para um trabalho de interpretabilidade, pois o foco para geração de sentido estaria na imagem do sujeito-autor. Todavia, o que ocorre é um trabalho de inteligibilidade, uma vez que o comando é de localização e transcrição, apenas. O enunciado “foram destacados” também contribui para que possamos apreender como a questão formulada opta

em trabalhar a inteligibilidade, pois esse enunciado ratifica a explicitude dos sentidos. Em todo o caso, tanto a inteligibilidade quanto a interpretabilidade são processos que desencadeiam o trabalho com a reprodução de sentidos, com pouco espaço para a irrupção do outro. Afinal, esta se caracteriza como o reconhecimento que pode ser desenvolvido tanto pela reprodução como pela reformulação do sentido ofertado pelo sujeito-autor (ORLANDI, 1996). Questões assim ratificam a posição ideológica do LD, a língua dotada de transparência se constituindo como instrumento de comunicação em que os sentidos são transmitidos de um interlocutor ao outro sem interferências, não há equívoco e o conteúdo deve ser codificado da forma como foi “planejado”.

Em se tratando de formulação das questões não houve uma diferença significativa entre o 6º e o 9º ano, ambas as questões analisadas prezaram pelo trabalho com a paráfrase simples e traquejaram o processo de geração de sentido de maneira incipiente.

Segue mais um exemplo.

Exemplo 08:



**Fonte:** Livro didático de Língua Portuguesa, Coleção Diálogo 9º ano, p. 108

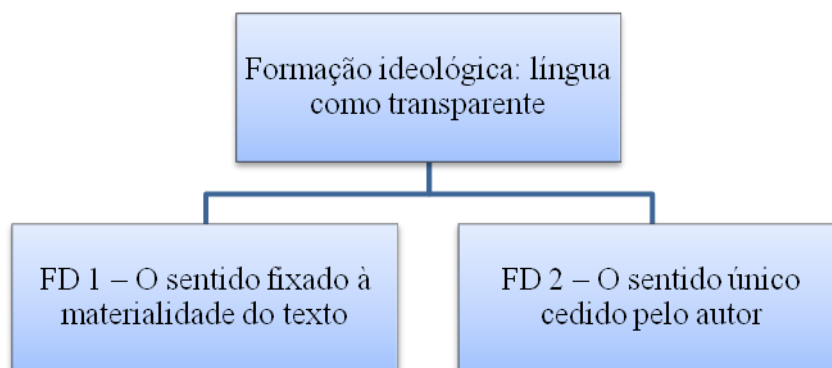
A questão propõe trabalhar um enunciado proferido por um dos personagens do texto, no caso, o avô do narrador. Não temos a sinalização de um retorno à leitura a partir de uma cópia, mas uma inferência que deve ser feita levando em consideração tal enunciado retirado de um determinado lugar no texto. Se o sujeito-leitor retornar ao enunciado em destaque “- Vaca russa, vaca brasileira, é tudo a mesma coisa. Desde que deem leite, o resto não importa”, um pouco antes encontrará outro enunciado “Meu avô logo se adaptou à nova vida” que sinaliza para parte da resposta almejada pela questão. No enunciado “a partir da fala” notamos que a questão limita a geração de sentidos por meio de partes do texto já que o sujeito-leitor terá que “partir” desta para fazer suas inferências. O grau de leitura continua sendo considerado baixo, simples, já que a inferência não exige complexidade, nem se considera a exterioridade constitutiva dos discursos. Tais considerações podem ser perceptíveis, também, na expressão “depreender” que traz o efeito de que o sujeito-leitor, por meio da fala do avô,

poderá “tirar”, “localizar”, “desvelar” um sentido que possivelmente está nas chamadas “entrelinhas” como se fosse possível fixar um sentido a uma materialidade textual, sem que a este fossem possíveis pontos de deriva.

Em consonância com a análise, percebemos mais um trabalho simples de interpretabilidade, pois a semântica interna do texto oferece todos os elementos necessários para a localização do sentido “pretendido”. Destarte, o sujeito-leitor, ao retornar a leitura do parágrafo ou mesmo pelos enunciados em destaque, pode fazer uma relação entre texto e contexto imediato para perceber que a adaptação do avô foi fácil, que não haveria dificuldades com o trabalho, que ele mostrava-se disposto ao serviço, dentre outros.

Vejamos um esquema em relação à formação ideológica e as formações discursivas que perpassam as questões:

**Esquema 6:** Formação ideológica e Formação discursiva: o sentido na paráfrase



**Elaboração:** Flágila Marinho da Silva Lima, 2014

Nesse caso, a FD 1 diz respeito a geração dos sentidos fixados ao texto, ou melhor, ao contexto seria o caso das questões classificadas como inteligíveis. E a FD 2 condiciona o sentido gerado pelas inferências que levam em conta o texto e o contexto imediato nesse caso, temos as questões interpretáveis focando o sentido pretendido e, assim, o que verificamos foi que ora o sentido está no texto, ora está no sujeito-autor, ora pode ser qualquer um.

Em suma, o LD funciona ideologicamente como aquele que difunde um discurso dominante de que ler é resgatar sentidos estanques. Sendo assim, o que temos foi o que Pêcheux (in Orlandi, 1997, p. 58), ao abordar a divisão social da leitura, asseverou:

(...) a alguns, o direito de produzir leituras originais, logo "interpretações", constituindo, ao mesmo tempo, atos políticos (sustentando ou afrontando o poder local); a outros, a tarefa subalterna de preparar e de sustentar, pelos

gestos anônimos do tratamento "literal" dos documentos, as ditas 'interpretações' ...".

Desde modo, entendemos que, por meio das nossas análises, quem faz uma leitura no nível do inteligível e do interpretável onde se busca a literalidade do sentido fica com o que Pêcheux designou de "tarefa subalterna", enquanto que quem faz a leitura compreensível em que os sentidos são gerados pelas filiações em redes de significações desenvolvem uma leitura "original".

Nessas questões o silêncio continua a funcionar como uma condição de censura, pois limita a geração dos sentidos por meio dos gestos de interpretação dos sujeitos, isso acontece, inclusive, pelo fato do LD se filiar a uma FI de língua como transparente. Afinal, quando o LD busca a "estabilidade dos sentidos", ele põe em silêncio uma gama de outras possibilidades de sentidos que seriam possíveis caso não houvesse o que Pêcheux (1969) designou de "busca pelo logicamente estabilizado". O silêncio segue significando nessa forma de proceder por parte do LD, e indica que o mesmo, nessas questões, está a serviço de uma ideologia dominante, que busca condicionar o sujeito a um determinado lugar, um sujeito sem gestos de sentidos outros, mas sempre reproduzindo o que, de fato, é interessante para as classes imperantes. É sabido que mesmo diante de nuances de censura, os sentidos não são, de todo modo, controlados, eles sempre podem surgir por meio da chamada "resistência", surgindo em outros espaços, de outras maneiras, recai sobre o que Pêcheux (2010[1975]) chamou de mau sujeito, este sendo o que resiste e vai de encontro a uma formação discursiva, mostrando resistência por estar se identificando com uma outra FD. Isso pode ocorrer no espaço escolar, todavia, pela realidade do ensino o aluno também "seria" considerado, por uma questão de relação de força, o "errado", já que, o LD legitima uma postura, um sentido. O silêncio, então, age interditando essa voz do sujeito-aluno.

### **c) A leitura polissêmica e a construção do sujeito-leitor imaginário: as possibilidades do silêncio**

Uma das características a que nos atemos para classificar algumas questões como polissêmicas foi a diferente forma de inserção do sujeito-leitor no processo de geração de sentidos por parte das formulações das questões. O que possibilita que isso ocorra é o caráter incompleto da linguagem. É, então, o silêncio que se apresenta permitindo que algo seja sempre silenciado para que outros sujeitos em outras posições, outros lugares possam lançar outros gestos de interpretação. Nesse sentido, temos o silêncio fundador, aquele que

simplesmente existe nas palavras e promove essa relação do sujeito com suas filiações discursivas diversas.


As questões polissêmicas abrem espaço para o sujeito se manifestar. Esse sujeito é chamado a enunciar, a fazer relações mais complexas e toma a leitura do texto como ponto de partida e não como um *locus* de sentidos prontos e imutáveis. Com isso, as questões polissêmicas promovem o chamado efeito-leitor. Não nos esqueçamos de que na AD, o sujeito é constituído dos dois esquecimentos: o do nível da enunciação (esquecimento nº 2) e do nível ideológico (esquecimento nº 1) e é este que constitui o efeito-leitor. Como assevera Pêcheux (2010 [1975], p. 160):

Isso nos levará a reformular uma das questões centrais a que se refere à leitura, ao efeito leitor como constitutivo da subjetividade, e caracterizado pelo fato de que, para que ele se realize, é necessário que as condições de existência deste efeito, estejam dissimuladas para o próprio sujeito.

O sujeito-leitor dissimula o fato de resgatar jáditos e assim pode se subjetivar no processo de discursividade, imprimido suas reformulações, deslocando sentidos etc. Mas, para que isso aconteça é preciso que existam as condições de produção de uma dada leitura, é nesse sentido que Orlandi (2012c) vai afirmar que existem textos que expõe mais o sujeito aos efeitos da discursividade, em decorrência da sua abertura para o simbólico, e outros menos, é, pois daí, que decorre o efeito-leitor. Na leitura polissêmica, sentidos e sujeitos se constituirão por meio de gestos do interdiscurso, filiações discursivas e ideológicas, na discursividade abrindo espaço para as múltiplas leituras, com múltiplos olhares e múltiplos sentidos. Em contrapartida, num universo (total) de 47 questões analisadas, apenas, 3 conseguiram agregar características como esta. Por outro lado, o fato de elas existirem, mostra a possibilidade real de se trabalhar com questões desse tipo no LD. Para ilustrar nossa posição seguem dois exemplos de questões polissêmicas. Vejamos as questões a seguir:

Exemplo 09:

**6.** Diariamente, tentamos convencer alguém de que temos razão sobre uma questão, apresentando motivos para justificá-la. Com base na leitura do texto e em seus conhecimentos, escreva uma consequência e uma solução para a situação e o problema a seguir.



Vista aérea de área de preservação com queimada recente em Nova Ubiratã, MT, município que mais desflorestou a Amazônia em 2005.

- **Situação:** A Amazônia é essencial para o clima e para a diversidade biológica do planeta. Nela são encontrados cerca de 300 espécies diferentes de árvores por hectare, 1.700 espécies de peixes, 1.300 espécies de pássaros, mais de 300 mamíferos diferentes.
- **Problema:** A Amazônia corre sério risco de desaparecer, devido ao desmatamento para diversos fins.

**A** Resposta pessoal. Sugestão: A extinção de muitas espécies de animais e vegetais, incluindo o próprio homem. / Desequilíbrio ecológico. / Destruição dos recursos naturais etc.

**B** Resposta pessoal. Sugestão: Evitar o desmatamento desordenado e a pesca predatória. / Promover o reflorestamento. / Não ser favorável ao desenvolvimento econômico etc.

**Consequência**

**Solução**

**Fonte:** Livro didático de Língua Portuguesa, Coleção Diálogo 6º ano, p. 154 - 155

Como podemos notar, a questão não se limita ao texto, ao contrário, o utiliza como ponto de partida que é evidenciado pelo enunciado “com base na leitura do texto”. A marca linguística “com base” funciona discursivamente com a ideia de estímulo para o fomentar de sentidos. O sujeito terá o texto apenas como uma base para a produção de sentidos e não se reduzirá à sua materialidade. Lembremos que a leitura polissêmica chama para uma autonomia de sentidos, por isso os sentidos não estarão na materialidade textual nem tão pouco na figura do autor, mas serão gerados no processo de interação entre sujeitos, estes desde sempre assujeitados ideologicamente e filiados a determinadas formações discursivas o que dá ensejo para possibilidade de leituras múltiplas diante do mesmo texto.

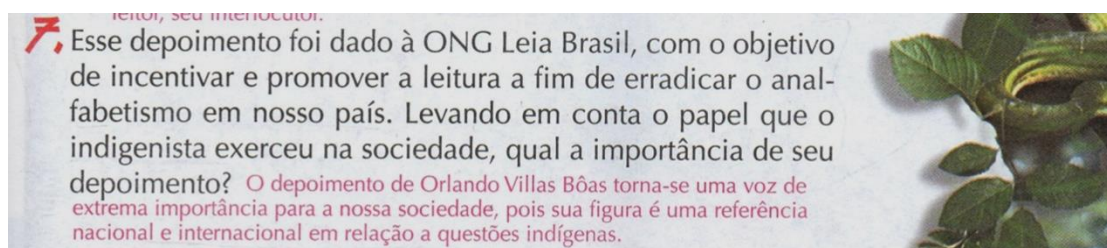
A questão, ainda, solicita que o sujeito-leitor faça relações a partir de “seus conhecimentos”, o que abre espaço para os gestos de interpretação do sujeito-leitor, permitindo que se estabeleçam analogias a partir de sua posição-sujeito, já que o sujeito interpreta a partir das suas formações discursivas e ideológicas, como bem cita Orlandi (2012d) a ideologia se inscreve na atividade de interpretação. O sujeito da polissemia extrapola a materialidade do texto indo ao contexto sócio-histórico (amplo), enquanto o sujeito da paráfrase se restringe apenas ao contexto imediato, voltando sempre ao mesmo espaço do dizer.

O enunciado da questão “tentamos convencer alguém de que temos razão [...] apresentando motivos para justificá-los” expõe ao sujeito-leitor a valoração da argumentação, a importância de se inserir nesse processo de pontos de vista, de argumentos, de justificativas. Na AD isso é louvável, visto que é produzindo sentidos que o sujeito se significa, se produz (Orlandi, 2012d). Afinal, sujeitos e sentidos se constituem concomitantemente na discursividade. Ele (sujeito-leitor) toma jáditos (interdiscurso) como seu e põe-se na origem do dizer, sem se dar conta de que é afetado pelo inconsciente e que seu discurso tem a presença do Outro, é o esquecimento ideológico necessário no processo de significação.

Em seguida, a questão dá ao sujeito-leitor uma “situação” e um “problema” e pede que ele atribua uma “consequência” e uma “solução” para o tema abordado. Agregado a isso, tem-se o uso da imagem da Amazônia num contraste ecológico, ofertando mais um recurso ao sujeito-leitor, que com certeza atribuirá um sentido para a imagem, pois diante de todo objeto simbólico temos a necessidade de atribuição de sentidos (Orlandi, 2012d), assim sendo, os enunciados e a imagem constituem um todo significante que pode afetar o sujeito-leitor imaginário a determinadas filiações de sentidos, apreendendo gestos do interdiscurso, como: a natureza é essencial à vida, precisamos preservar o natural, cuidar dos rios, dos mares e das florestas, o desmatamento faz mal, o homem agride a natureza, o reflorestamento é o ideal, dentre outros, filiando-se as formações discursivas e ideológicas, diferentemente das questões parafrásticas que ora pedem a decodificação de alguma parte do texto ora almeja um sentido fixado à materialidade textual impedido o acesso ao interdiscurso. O sujeito-leitor da polissemia tem flexibilidade, mobilidade para geração dos sentidos, tem autonomia de leitura, pode assim, sair desse espaço comum e lançar um olhar mais minucioso para o funcionamento da linguagem.

Analisemos, agora, outra questão desse tipo, retirada do livro do 9º ano. Vejamos, então, como se apresenta a questão 7 do texto 2, do 3º módulo que se insere no espaço da polissemia.

Exemplo 10:



**Fonte:** Livro didático de Língua Portuguesa, Coleção Diálogo 9º ano, p. 123



Como podemos notar, a questão aborda a leitura para além do texto, ele pode ser tomado como momento inicial de reflexão, como podemos ver na expressão “levando em conta”. A constituição da questão também não traz o sujeito-autor como referência única e exclusiva para a geração de sentidos, como muitas vezes, acontece nas questões que emergem na leitura parafrásticas. Pelo contrário, temos um fomentar de informações, como a “ONG Leia Brasil” essa nomenclatura já pode gerar efeitos de sentidos nos sujeitos-leitores que podem incidir sobre este enunciado para se filiar a suas formações discursivas e ideológicas, como exemplo, podemos encontrar sujeitos-leitores que se filiam a FD de que ler é bom; partilhando de uma FI que concebe a leitura como produtora de conhecimento.

Temos, também, o problema do analfabetismo que surge como mais um elemento possível a ser explorado pelo sujeito-leitor frente a sua inscrição nos jáditos, bem como o “papel do indigenista” na sociedade instigando tal sujeito a refletir sobre os discursos que circulam sobre essa posição sujeito, ou seja, sobre a imagem que se faz do indigenista e, conseqüentemente sua importância no espaço social, na comunidade indígena e o que ele representa para as duas culturas.

Todos esses discursos demonstram a heterogeneidade constitutiva da linguagem e se entrecruzam para que o sujeito-leitor possa se posicionar frente ao tema e como sujeito constituído ideologicamente possa, então, enunciar. Ele não fica preso à materialidade do texto, nem ao seu contexto imediato (a leitura tratada num livro de português, em uma sala de aula), mas, vai além, isto é, ao contexto ideológico (a leitura no Brasil, a representação social da leitura, o papel social do indigenista).

Questões como estas possibilitam o acesso ao interdiscurso através da retomada de jáditos como: ler faz bem, é preciso ler mais, ler é importante, a leitura liberta, a leitura precisa ser ensinada, dentre outros que envolvem o sujeito-leitor.

A seguir, colocamos agora algumas questões que também se situam dentro daquelas que pressupõem uma leitura polissêmica, mas se diferenciam das anteriores pelo fato de permitirem ao sujeito-leitor imaginário uma ampla liberdade, uma vez que ele pode responder o que acha que condiz com sua opinião. Na AD, o leitor tem liberdade de construir sentidos, mas também é limitado, regido, segundo Orlandi (2012a, 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 memória discursiva”. O efeito de sentido que nos tocou foi o fato de o LD procurar, de alguma forma, abrir espaço para o sujeito-leitor se inserir na discussão do tema abordado e o fez por meio de questões

como essas. Entretanto, esse espaço não se configura como um espaço de autoria, de argumentação, de interpretação (no sentido da AD).

Como podemos observar no exemplo seguinte:

Exemplo 11:

9. se preservarem os bens naturais e a vida na Terra.  
A leitura desse texto convenceu-o, instigou-o a agir, a cuidar melhor do que a natureza oferece? Resposta pessoal.

**Fonte:** Livro didático de Língua Portuguesa, Coleção Diálogo 6º ano, p. 155

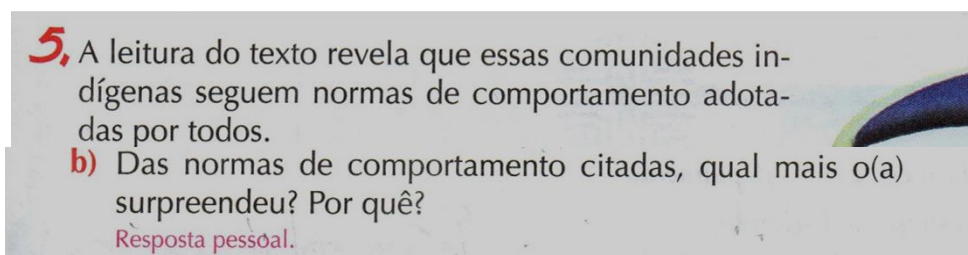
Como pudemos ver, a questão não expõe o sujeito-leitor a sítios de significações. A pergunta começa com “A leitura desse texto instigou-o, convenceu-o a agir, a cuidar”, logo, a resposta deverá ser sim ou não, a depender da opinião do leitor. Outro ponto a ser considerado em questões desse tipo é o fato de estas serem caracterizadas, nesse espaço de trabalho com a leitura, como opinativas, o que leva o sujeito-leitor imaginário a responder qualquer coisa que seja condizente com sua ideia pessoal. O comando é simples e a resposta não exige complexidade, não é agenciado um trabalho de escrita, de argumentação, em que diante do tema, e partindo das reflexões da leitura do texto, o sujeito-leitor possa construir um espaço de autoria<sup>15</sup>. Como afirma Grigoletto (2011, p.73): “A tarefa do aluno restringe-se, pelas atividades propostas, a responder perguntas, e sempre em uma determinada ordem.” Este sujeito-leitor, por sua vez, é constituído pela textualidade das questões como alguém que pode, simplesmente, dar opiniões sobre determinado assunto, sem maiores envolvimento, ou seja, é tido como aquele que pode tudo dizer, desde que esteja dando uma opinião. Essas questões pessoais, no entanto, acabam se configurando como uma falsa liberdade, o que acontece, na verdade, é um trabalho elementar com a exploração da leitura e tende a subestimar a capacidade reflexiva do sujeito-leitor.

Agora, uma outra questão nessa mesma ordem, mas sendo esta do 9º ano. Notemos como o sujeito-leitor é constituído nesse espaço.

---

<sup>15</sup> Ressaltando que o processo de autoria em AD, segundo Orlandi (2012d), acontece toda vez que o sujeito põe-se na origem do dizer e, afetado pelo esquecimento nº 1, acredita a fonte do seu discurso

Exemplo 12:



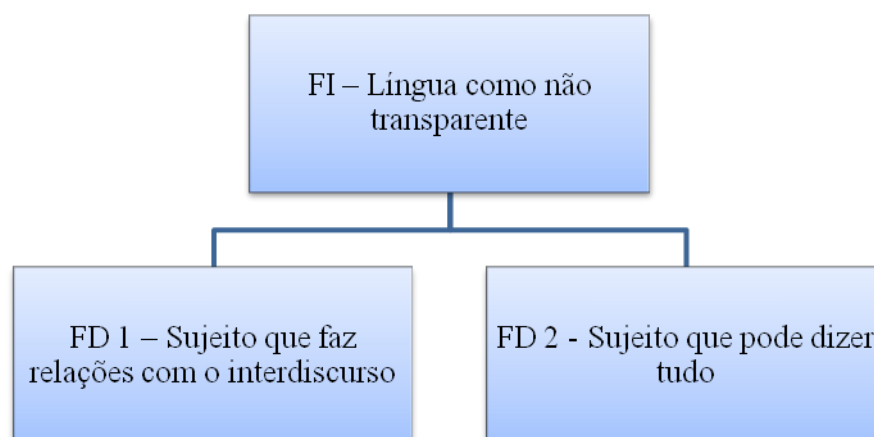
**Fonte:** Livro didático de Língua Portuguesa, Coleção Diálogo 9º ano, p. 122

A questão (5b) se estrutura dentro do que resolvemos chamar para este trabalho de questões opinativas e mais uma vez percebemos que o trabalho recai sobre uma leitura polissêmica, mas com o problema de considerar qualquer sentido, sem instigar uma relação com os aspectos históricos, sociais e ideológicos que perpassam o trabalho com a linguagem. Ao perguntar qual a “norma de comportamento” que mais o surpreendeu, o sujeito pode citar alguma e dizer que, por exemplo, que achou legal, diferente, dentre outros. Assim, a resposta agenciada se traceja para uma simples manifestação do sujeito-leitor imaginário.

Outro ponto que reiteramos com essa análise é a ideia que subjaz a essas questões, ou seja, um momento que o LD se propõe a trabalhar com a inserção do sujeito-leitor bem como a multiplicidade de sentidos, consideramos que há, na verdade, uma busca por um “ouvir” do sujeito, um espaço em que o sujeito possa se inserir e ser “ouvido”. Todavia, isso não ocorre, pelo contrário, corrobora ainda mais para o apagamento da subjetivação do sujeito no processo de discursividade. A partir dessas análises, pudemos apreender o seguinte funcionamento discursivo advindos do posicionamento das questões na constituição do sujeito-leitor imaginário dentro do modo de leitura polissêmica.

Segue esquema:

**Esquema 7:** Formação ideológica e Formação discursiva: o sujeito na polissemia



**Elaboração:** Flágila Marinho da Silva Lima, 2014

Diante das análises, podemos afirmar que a FI de língua, que perpassa as questões polissêmicas, é a de língua como não transparente, haja vista que o sujeito não retira informações explícitas do texto e nem é solicitado que localize um sentido literal como se estivesse escondido “atrás” do mesmo, pressupondo que a competência do sujeito-leitor estaria em vencer esse desafio.

Quanto às formações discursivas pudemos apreender basicamente duas. A FD 1 – O sujeito que faz relações com o interdiscurso, pressupondo que este possa criar suas redes de filiações, é o sujeito das questões polissêmicas, mas que incita uma efetiva participação na geração dos sentidos. A FD 2 – Sujeito que pode dizer tudo que pressupõe um sujeito inteiramente solto em seus movimentos de interpretação, nestas, estariam as questões tidas pelo LD de opinativas, dando uma larga abertura ao simbólico, sem nenhum tipo de problematização dessa possível opinião.

Constatamos que nessas questões o silêncio funciona como possibilitador para os gestos de interpretação do sujeito; assim como sujeito e sentidos são incompletos, o silêncio também é. Ele é o lugar do múltiplo, do variado. Nas questões polissêmicas há uma abertura para que o sujeito possa significar enquanto sujeito histórico e afetado pela ideologia. De acordo com Orlandi (2007, p. 87):

[...] a relação do sujeito com as formações discursivas tem o silêncio como componente essencial. Este permite a constituição da história do sujeito não apenas como reprodução, mas como transformação dos sentidos. A relação do sujeito (discursivo) com sua história própria é silenciosa porque ele sempre se dar nos limites da significação “outra”. Na região que marca os limites entre diferentes formações discursivas.

Dessa forma, o sujeito é chamado a se inserir nas redes de filiações de sentidos e o faz por meio das formações discursivas. Todavia, é o silêncio que permeia os limites das formações discursivas, abrindo, então, espaço para os gestos simbólicos, como bem salienta.

#### **d) As questões polissêmicas e a construção de sentidos: o silêncio como propulsor de sentidos outros**

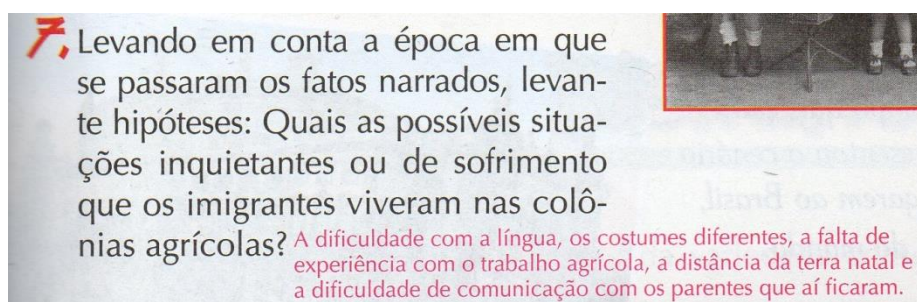
Faremos agora a análise das questões polissêmicas apreendendo o modo como estas se relacionam com a geração dos sentidos e mais uma vez, verificamos o silêncio fundador agindo sobre essas questões como propulsor de sentidos. Ora, o silêncio existe nas palavras, ele atravessa as palavras e é assim que ele oportuniza a multiplicidade de sentidos, há sempre algo a ser dito, a ser resgatado do interdiscurso, como bem disse Orlandi (2007) ele é a condição própria da produção de sentido.

Pois bem, já sabemos que neste trabalho as questões classificadas dentro da leitura polissêmica são divididas em questões abertas (estas pressupõem o nível de leitura compreensível) e as totalmente abertas (que pressupõe qualquer sentido). Todavia, só faremos aqui a análise de 1, questão que procura, de fato, trabalhar a multiplicidade de leituras no sentido que Orlandi (1988) chama de compreensão. Isso decorre pelo fato de num universo de 47 questões apenas três terem sido alocadas nesse nível de leitura. Dessa forma, 2 já foram utilizadas na categoria sujeito e, partindo do princípio de que não há uma diferença expressiva no modo de formulação das questões no que tange a diferença entre os anos (6º e 9º), mostra-se desnecessário a repetição de exemplos.

Assim, fizemos, nesta categoria, a análise de uma questão polissêmica, questão esta que abarca o que Orlandi (1988) denominou de compreensível.

Vejamos, portanto, a 7ª questão do 3º módulo do 9º ano.

Segue Exemplo 13:



**7.** Levando em conta a época em que se passaram os fatos narrados, levante hipóteses: Quais as possíveis situações inquietantes ou de sofrimento que os imigrantes viveram nas colônias agrícolas?

A dificuldade com a língua, os costumes diferentes, a falta de experiência com o trabalho agrícola, a distância da terra natal e a dificuldade de comunicação com os parentes que aí ficaram.

**Fonte:** Livro didático de Língua Portuguesa, Coleção Diálogo 9º ano, p. 109

Observamos que a questão começa com o enunciado “levando em conta” o que incide em pensar o texto num determinado momento e que para geração de sentidos esse fator deve ser preponderante, um indício de que a materialidade textual deve ser considerada a princípio e não de forma permanente. Ao chamar atenção para a “época em que se passaram os fatos” a questão expõe a importância de pensar o processo de geração de sentidos em suas condições de produção, dessa maneira ele pode explorar a leitura no seu contexto imediato bem como o contexto sócio-histórico e ideológico (contexto amplo) e por meio de gestos de interpretação fazer seus movimentos discursivos, suas relações para a formulação de sentidos.

Outro ponto importante e que abre espaço para a multiplicidade de sentidos é considerado quando a questão traz o enunciado “Quais as possíveis situações inquietantes”, não há exposição dessas situações na leitura do texto, mas efeitos de sentidos podem surgir advindos dos gestos do interdiscurso (já-ditos) como: dificuldade de comunicação, diferenças de costumes, crenças, valores, modos de vida, dentre outros. Situações estas vividas quando saímos do nosso local de origem, ou que moramos há muito tempo, para uma nova terra, um novo lugar diferente e distante. Desse modo, há aí um espaço para o sujeito-leitor se subjetivar e produzir, a partir de já-ditos, deslocamentos de sentidos incidindo para uma leitura mais polissêmica.

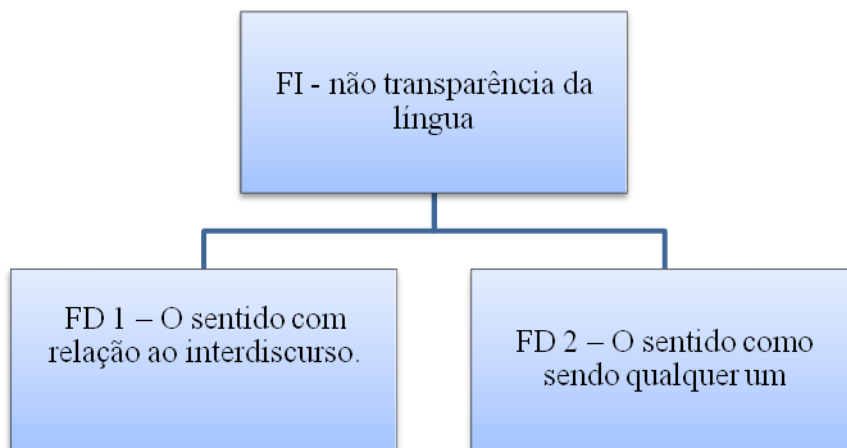
O enunciado “levante hipóteses” abre espaço para o simbólico, tendo em vista que estas hipóteses não foram citadas no texto, ainda que este tenha vestígios na sua textualidade o que pode contribuir para a compreensão do modo de vida dessa comunidade.

Como percebemos, o sentido não está posto, não temos a referência à imagem do sujeito-autor, como o sujeito que domina e controla a geração de sentidos. Também não há um direcionamento para exploração de “partes do texto”. E a inferência já demanda uma maior complexidade. Deste modo, a questão caracteriza-se como espaço para a polissemia e traz o sujeito-leitor para a ilusão necessária de geração dos sentidos (esquecimento nº1), fazendo com que ele possa extrapolar a paráfrase se assim o desejar.

Como percebemos, o LD procura trabalhar com a “opinião” do sujeito-leitor, sugerindo que esta seja uma forma de dizer que se trabalha com a multiplicidade de sentidos. Porém, há um grande risco: o de dar qualquer resposta, desde que a mesma constitua a opinião do sujeito-leitor. Como já vimos a abertura para o simbólico não é um jogo do acaso, como atesta Orlandi (2012d p.27) “ O sentido, para AD, não está fixado *a priori* como essência das palavras, nem tão pouco pode ser qualquer um: há uma determinação histórica”. Deste modo, há limites para esta abertura e que não é contemplado por questões desse tipo.

Diante das observações realizadas sobre a ocorrência de questões que adentram o modo de leitura polissêmica, foi possível apreender as seguintes FI e FD, também representadas no esquema a seguir:

**Esquema 8:** Formação ideológica e Formação discursiva: o sentido na polissemia



**Elaboração:** Flágila Marinho da Silva Lima, 2014

Com a FI de língua como não transparente, o LD não considera que esta possa espelhar um sentido único para todos os sujeitos. A F1 – O sentido com relação ao interdiscurso pressupõe que não existam sentidos apriorísticos, mas sempre gerados por meio de uma interação entre sujeitos, estes são negociados e agenciados por meio de redes de filiações discursivas. A F2 – O sentido como qualquer um, recai na ilusão de pensar que não seja necessário ofertar condições de produção de leitura para o despontar de discursos, mas tão somente abrir espaço para que “qualquer um” possa se inserir nesse espaço discursivo.

Notemos, pois que, ao se filiar a uma FI de língua como não transparente, o LD acaba concebendo o silêncio como propulsor da polissemia, pois abre espaço para que os sujeitos alunos se filiem nas diversas formações discursivas, e o que está nessa fronteira, agindo, é justamente o silêncio, como bem nos explica Orlandi (2007): “Na relação do sujeito com as formações discursivas, o silêncio fundador atua no seu não-fechamento, criando espaços para seus deslocamentos”. Isso é extremamente relevante no processo da leitura discursiva, pois permite que opiniões diversas possam ser ouvidas e consideradas, que estes sujeitos possam construir posicionamentos a partir do seu lugar e com isso se inserem no processo de geração de sentidos, não ficando à margem como meros espectadores, na busca de um sentido legitimado. O sentido passa a ser um processo e não um produto.

Ora, o sujeito-leitor deve ser levado a problematizar as maneiras de ler. Compreendendo a geração de sentidos, como assegura Orlandi (2012a), é pôr em desconfiança os sentidos dados, é desnaturalizá-los, trazendo a opacidade para a língua. Ainda de acordo com a autora, a leitura é um processo complexo de atribuição de sentidos, por isso não deve ser resumida há uma mera constatação ou uma opinião descompromissada.

Ao analisar o modo de constituição das categorias sujeito-leitor imaginário e sentido nas questões de exploração da leitura dos livros didáticos de Língua Portuguesa, verificamos que a FD predominante que perpassa esses manuais é a leitura tida como decodificação, nesse caso, a leitura é única e o sujeito-leitor imaginário é sempre chamado a apreender um sentido, seja de partes do texto ou por meio de inferências simples, mas, o sentido é sempre posto, ofertado, como afirma Pacífico (2012) não há uma disputa, uma negociação do mesmo.

De igual modo, apreendemos que a FD do sujeito-leitor imaginário, adotada por esses manuais, é aquele que resgata sentidos prontos. O sujeito-leitor imaginário é dotado de passividade, não se insere na atividade de geração de sentidos. Ele é silenciado e a voz que se almeja é, quase sempre, a do sujeito-autor, este tomado como dono e senhor dos sentidos, o que implica pensar que a ele cabe controlar os gestos de interpretação do sujeito-leitor.

Diante dessas análises pudemos ratificar o que Pacífico (2012, p. 34) diz:

Pensando na instituição escolar o que observamos é que a escola não considera os fatores sócio-histórico-ideológicos e envolvidos na construção dos sentidos, e luta para domesticá-los, para fazer com que uma única voz seja ouvida, isto é, para que o sujeito que passa por essa instituição aprenda a repetir o sentido legitimando por ela.

Após termos analisado as categorias sujeito e sentido, abordaremos no item seguinte a nossa próxima categoria. Nesta faremos algumas considerações sobre o silêncio constitutivo no LD e como ele também é dotado de sentidos.

### **5.1.2 O Silêncio constitutivo no Livro Didático: para dizer é preciso não dizer**

Além das categorias acima analisadas, trouxemos para este espaço o funcionamento do silêncio, agora, como silêncio constitutivo, para tanto levamos em consideração, não mais as questões voltadas para exploração da leitura, mas os módulos com os quais trabalhamos, ou seja, o 4º módulo do 6º ano e o 3º módulo 9º do ano. Nosso propósito, ao analisar esta categoria, é apreender os efeitos de sentidos gerados por meio do silêncio constitutivo, uma vez que este também é marca de posturas ideológicas do LD.



Retomando o que já foi abordado na parte teórica, podemos dizer que, de acordo com Orlandi (2007), têm-se formas diferentes de silêncio. Deste modo, tem-se o silêncio fundador e a política do silêncio ou silenciamento. Este último se subdivide em silêncio constitutivo e silêncio local.

O silêncio constitutivo é o da ordem da geração dos sentidos, pois, ao apropriar-se de determinadas palavras, apagam-se outras que poderiam gerar sentidos em outra direção, fazendo evocar outras formações discursivas. É o fato de dizer algo de um modo e não do outro, dizer determinadas palavras e não outras, e assim, ofuscar a constituição de outros sentidos advindos de outras formações discursivas e não desejados (é preciso se dizer ‘x’ para não deixar dizer ‘y’). E o silêncio local é aquele que consiste no que é proibido, é a chamada censura, o que não é permitido dizer em determinada conjuntura, os sentidos são, assim, amordaçados.

Pois bem, para esta seção interessa-nos o silêncio constitutivo e o modo como ele produz sentidos no LD. Para tanto realizamos a análise primeiramente do módulo 4 do 6º ano e em seguida o módulo 3 do 9º ano procurando compreender os discursos produzidos nesta materialidade e os efeitos de sentidos gerados por meio do silêncio.

#### **a) O silêncio constitutivo no módulo 4 do livro do 6º ano.**

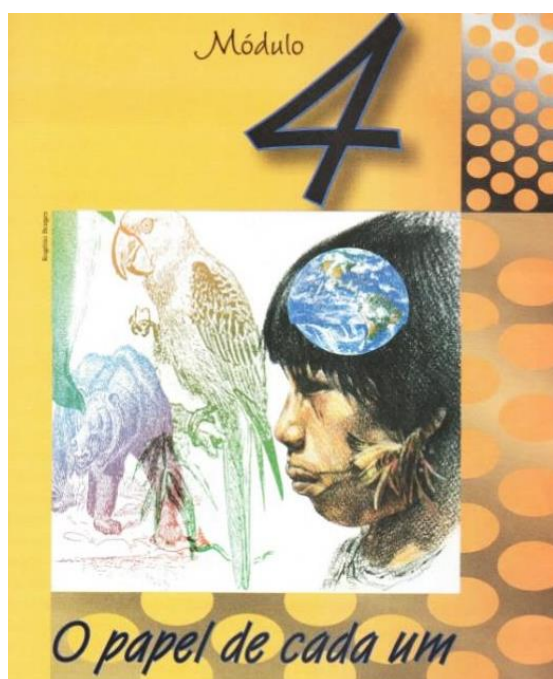
Em consonância com a parte metodológica deste trabalho, já sabemos que os livros didáticos ora analisados estão divididos em módulos e que seus módulos são tematizados. Pois bem, o módulo 4 do 6º ano tem como tema: “O papel de cada um”. Neste, encontramos as seguintes seções: a seção texto, onde são trabalhados dois textos, classificados como texto 1 e texto 2; a seção dialogando com o texto, espaço destinado para exploração da leitura (seção, inclusive, analisada por nós nas categorias anteriores); a seção ampliando o tema (uma seção destinada ao trabalho da intertextualidade, pois mostra outros gêneros textuais abordando o mesmo tema); a seção trabalhando a gramática, trabalhando a ortografia e a seção produzindo textos, que propõe uma produção textual. Essas seções se repetem em todos os módulos. A seção texto é tida como uma espécie “âncora” para os desdobramentos das demais seções, com isso, à medida que um texto é apresentado as demais seções são elencadas, buscando manter a temática, porém, por meio de variados gêneros.

Diante da análise do módulo, fizemos um recorte para apreciação do modo de funcionamento dos discursos, procurando vislumbrar os efeitos de sentido gerados por meio

do silêncio constitutivo. Não nos esqueçamos de que mais do que uma ferramenta de trabalho o livro didático se configura como lugar privilegiado de difusão de discursos, tão logo de ideologias, serve a uma instituição legitimada para formação de sujeitos e pode ser caracterizado com o que Althusser (1985) definiu de Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE), no sentido de ser espaço de circulação e manutenção dos discursos da classe dominante.

Vejamos, então, por meio dos exemplos que colocamos a seguir como o silêncio constitui sentidos no módulo do LD ora analisado. Começemos, então, pela capa do módulo:

Exemplo 14:



**Fonte:** Livro didático de Língua Portuguesa, Coleção Diálogo 6º ano, p. 151

Neste módulo, o livro procura trabalhar com a temática natureza. E, portanto, todos os textos giram em torno dessa discussão. Como podemos perceber, a capa traz como tema central “O papel de cada um”, certamente para se referir ao papel que cada um tem no que concerne ao cuidado e à preservação da natureza, tal discurso dialoga com gestos do interdiscurso (conjunto de já-ditos) como: cada um faz sua parte, todos somos responsáveis pelo meio ambiente, é preciso cuidar da natureza, natureza é vida, dentre outros. Ainda de acordo com o enunciado “O papel de cada um”, é possível gerar um efeito de sentido de que “cada um” refere-se a cada um que constitui a sociedade brasileira e na discursividade da capa esse “um” escolhido para representar o cuidado e a preservação foi o índio.

Há, pois, uma busca pela representação da natureza, do natural, com isso, é possível ver um animal (urso), um pássaro (arara), parte de um peixe, e de perfil a figura do índio. Este aparece com a fisionomia séria e com o rosto voltado para os animais como se assim os apreciasse. Diante dessa materialidade, podemos gerar alguns efeitos de sentido, como: o fato de o livro conceber o índio como parte da natureza ou o índio como aquele que preserva e cuida da natureza, isso porque é possível observar um globo na sua cabeça e como, em AD, nada é por acaso e os discursos não são neutros e nem ingênuos, podemos inferir que este globo, representando o planeta terra, pode estar ligado ao já dito “ter consciência”, ou seja, o índio como aquele que tem consciência do valor que a natureza tem para a preservação da vida no planeta terra.

É importante notar que, na AD, sempre se enuncia de um dado lugar, em uma determinada posição sujeito, ao dizer algo outros ditos são silenciados, e esses não-ditos significam na sua forma, ou seja, no silêncio, pois segundo Orlandi (2007), há um modo peculiar de significar com silêncios que não pode ser entendido da mesma forma de significar com palavras. Assim, quando o LD, ao buscar trabalhar com a temática natureza, escolhe o índio e não o branco ou o negro, isso constrói determinado efeito de sentido. É o silêncio significando. Deste modo, temos a figura do negro e do branco silenciada na discursividade da capa do módulo, o que gera um efeito de sentido de que só o índio tem consciência ambiental. Silenciando assim, que outros povos podem ter esse mesmo cuidado, amor e valor para com as causas ambientais.

É importante perceber como o estudo do silenciamento pode proporcionar modos de perceber o funcionamento da linguagem, nesse sentido podemos lançar um olhar mais atento para esse funcionar dos discursos e os seus efeitos de sentidos. De acordo com Orlandi (1996 p. 275), “o sentido está sempre no viés. Ou seja, para se compreender um discurso é importante se perguntar: o que ele não está querendo dizer ao dizer isto? Ou: o que ele não está falando, quando está falando disso?”. Assim, outro silêncio constitutivo é o fato de o LD representar o índio de determinado modo e não de outro, destarte, ao atrelá-lo, somente, à natureza, silencia, também, o fato de que os índios já estão inseridos na sociedade, frequentando escolas e ocupando espaços públicos, não sendo apenas aqueles que ficam alocados em suas tribos e distanciados da sociedade urbana.

Como os sentidos não são retirados do nada, nem tão pouco surgem do vazio, mas se constituem sócio-histórico e ideologicamente, e segundo Orlandi (2012a) a língua para significar se inscreve na história, os discursos que atrelam o índio ao natural, não acontecem de forma aleatória, mas fazem parte de uma memória coletiva que tem um certo modo de

conceber, ou seja, faz uma imagem do que é ser índio em nossa sociedade. De acordo com Pêcheux (2010 [1969]), o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias e estas formações imaginárias estão diretamente ligadas às formações ideológicas, assim, a imagem que fazemos do que é ser índio é, pois, uma filiação ideológica. Não podemos esquecer que o silêncio é significância, logo, o silêncio constitutivo é um meio pelo qual podemos perceber as manifestações ideológicas nos discursos.

Dessa forma, ao representar o índio como aquele que permanece alocado em sua tribo, sem interação na sociedade, temos, portanto, o resgate histórico daquele que é isolado socialmente, tido como uma figura exótica, o não civilizado. Ao retratar os índios desse modo (como o "bom selvagem"), o LD silencia o fato de que eles também pertencem à sociedade pós-moderna, sendo cidadãos dotados de direitos.

Há o silêncio constitutivo também no fato de o LD silenciar o branco e o negro no que diz respeito aos cuidados com a natureza. Isso acontece no decorrer do módulo e não exclusivamente na capa, visto que o módulo elege dois textos tidos como centrais para desenvolver seu trabalho com a linguagem e proporcionar reflexões acerca do tema. Todavia, nenhum desses textos faz menção ao papel do negro ou do branco como aqueles que também devem ser os responsáveis pelos cuidados com o meio ambiente.

Saindo agora da capa e observando o texto 1, temos o tema “Brasil”. Neste texto, o autor procura explorar aspectos relacionados à fauna e à flora brasileiras, buscando uma reflexão sobre como o homem tem modificado os elementos naturais do Brasil a serviço de uma suposta qualidade de vida e de mais conforto.

Deste modo, o texto começa lembrando como era o país antes da chegada dos europeus e que, a partir dessa chegada o europeu tem deixado o Brasil cada vez mais feio. O LD marca sua posição discursiva quando diz: “a verdade, é que nós, brasileiros, não tratamos bem da nossa morada”, como podemos perceber na passagem a seguir:

Exemplo 15:

Assim era o Brasil, a província mais linda do planeta. Mas, desde a chegada do europeu, vem enfeando demais. A verdade é que nós, brasileiros, não tratamos bem de nossa morada. Acabamos com milhares de espécies animais,

**Fonte:** Livro didático de Língua Portuguesa, Coleção Diálogo 6º ano, p. 151

De acordo com essa passagem notamos que o “nós, brasileiros” certamente não inclui o índio, mas os demais que “fazem” parte da sociedade e se constituíram como brasileiros. Nesse caso encontramos aí, ainda que de forma implícita, menção ao branco, aos negros e a essa miscigenação de raças que constituem a sociedade pós-moderna do país. Pois bem, há nessa discursividade o silêncio constitutivo do índio, silenciando o fato de o índio também faz parte do Brasil e da sociedade brasileira.

Essa imagem que se faz da relação *homem x natureza*, bem como a imagem do que é ser índio em nossa sociedade é corroborada, também, no texto 2 do módulo 4 do ainda do 6º ano. No texto 2 titulado “Lucas, o pescador” o autor descreve a experiência de um jovem de 14 que fez uma viagem a uma aldeia indígena e lá aprendeu muito sobre o modo de vida dessa comunidade. No transcorrer do texto a discussão gira em torno das diferenças entre uma cultura e outra, e, em especial na diferença de como a natureza é percebida e tratada pelas culturas indígena e branca, onde a cultura indígena preserva o respeito e o culto à natureza do Brasil, enquanto que o homem da cultura branca, não faz o mesmo. Vejamos uma passagem do texto.

Exemplo 16:

— Nós acreditamos que os peixes e todos os seres de nossa floresta são nossos parentes e amigos. Quando matamos um para nossa alimentação, temos que dizer a ele que nos perdoe e que quando a gente morrer vamos alimentar a nossa grande mãe, a mãe de todos nós, a terra. Foi isso que eu disse para o peixe.

Lucas achou estranha aquela explicação, mas preferiu não perguntar mais nada. Percebeu que aquela cultura era regida por estranhas conjugações que sua cabeça da cidade não estava acostumada a fazer. O melhor, naquele momento, era ficar em silêncio. E isso ele já havia aprendido ali.

**Fonte:** Livro didático de Língua Portuguesa, Coleção Diálogo 6º ano, p. 168

Como podemos perceber no enunciado “Nós acreditamos que os peixes e todos os seres da floresta são nossos parentes e amigos” há uma aproximação entre índio e natureza que vai muito além do simples fato de o índio conhecer ou precisar dela para o seu sustento. Há aí uma ideologia de que o índio é natureza, faz parte dela, se constituiu como um de seus elementos, ou seja, índios e natureza “são parentes”. Observemos que Lucas, que no texto é o garoto que representa a cultura branca, mostra-se completamente alheio a esses

conhecimentos, conforme trecho: “Percebeu que aquela cultura era regida por estranhas conjugações que sua cabeça da cidade não estava acostumada a fazer”. Nesse sentido, percebemos que o texto 2 mais uma vez ratifica a postura do LD no que diz respeito aos discursos que envolvem o índio e o branco. Silenciando dizeres que de igual modo constituem sentidos, e atrelando-se à ideologia dominante de que o índio não faz parte da civilização, sendo um ser à parte, uma figura exótica e mística. Inclusive, na seção “ampliando o tema”, há outro texto com o tema “Índio” e mais uma vez mostra com este é ligado a sua terra, ou seu *locus*.

No transcorrer do módulo 3 do 6º ano há uma demarcação discursiva no que concerne a relação: *índio x natureza* e *homem branco x natureza*. Assim, quando o assunto é o índio e a natureza há uma relação harmoniosa, enquanto que na relação *homem branco x natureza* a relação é de desrespeito e desconscientização.

É notável que o LD mantém uma regularidade em seus discursos, inclusive no que concerne ao discurso sobre o índio. Isso fica evidente, uma vez que no livro do 9º ano, mais precisamente, no módulo 3 o índio é mais uma vez discursivizado. Vejamos, então, como o silêncio constitutivo é apreendido no módulo do 9º ano.

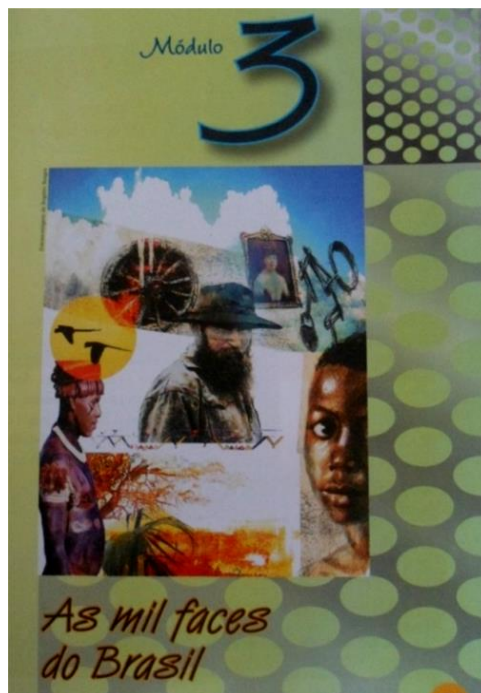
#### **a) Do silêncio constitutivo no módulo 3 do 9º ano do livro didático**

O livro do 9º ano possui as mesmas características do livro do 6º ano, com todas as seções e a forma como elas se organizam nos módulos. Há, também, a tematização e, no módulo 4, cujo tema é: “As mil faces do Brasil”, o livro procurou trabalhar a constituição histórica do Brasil e a miscigenação que tem o seu povo. Nessa seção, todos os textos fazem referência a essa temática. Em relação a este manual, podemos apreender por meio do silêncio constitutivo que o negro foi silenciado, pois os textos tidos como principais que são da seção “Texto” focalizam o papel do imigrante (texto 1) e do indígena (texto 2). Enquanto que ao negro dedica-se, apenas, um pequeno texto titulado “Guardião do divino” com foco para o aspecto religioso buscando explorar questões gramaticais. Vejamos, então, como o módulo se organiza para exploração do tema.

Começamos nossa análise pela capa do módulo e vejamos como, já nessa materialidade, podemos gerar alguns efeitos de sentidos.

Observamos a capa do módulo:

Exemplo 17:



**Fonte:** Livro didático de Língua Portuguesa, Coleção Diálogo 9º ano, p. 99

Refletindo sobre o enunciado: “As mil faces do Brasil” (tema) podemos apreender que esse promove uma memória discursiva de que, apesar da base formativa do Brasil ter sido: índios, africanos e portugueses, outros povos também fizeram parte desse processo de formação do país, inclusive, diversos imigrantes que por aqui passaram e tantos outros que aqui ficaram. Todos, excepcionalmente, deixaram sua contribuição na formação cultural do Brasil.

No entanto, o LD elege a tríade base da formação do Brasil para representar esse processo histórico, isto é, o índio, o branco e o negro. As imagens que compõem a abertura do módulo foram distribuídas de forma a resgatar essa memória discursiva e histórica que ancora a ideia da formação do Brasil. É sabido que na AD tudo é sentido e que diante de qualquer objeto simbólico somos chamados a interpretar (Orlandi, 2012d), sendo assim, essas imagens que estão próximas ao índio, ao negro e ao europeu não estão aí por acaso, mas nos mostram uma maneira de funcionamento dos discursos. Notamos que próximo ao índio existem alguns elementos da natureza como: árvores, folhas e pássaros, atrelando-o a esse espaço natural. O negro aparece próximo a algemas, cadeados, correntes e o seu rosto marcado pela luminosidade dando um efeito e sentido de vida sofrida, a luta e a dor da escravidão, retratados, inclusive, pelo seu olhar de lamúria. O imigrante surge ao centro e próximo dele há um retrato de família dando um efeito de sentido de saudade já que muitos deixavam suas

famílias para vir ao Brasil, também há próximo a ele a imagem de uma roda simbolizando o trabalho remunerado.

De acordo com Brandão (2012 p. 11):

A linguagem enquanto discurso não constitui um universo de signos que serve apenas como instrumento de comunicação ou suporte de pensamentos; a linguagem enquanto discurso é interação, e um modo de produção social; ela não é neutra, inocente e nem natural, por isso lugar privilegiado de manifestação da ideologia.

Como a língua não é inocente e o sujeito é sempre interpelado por ideologias, podemos, por meio do aporte teórico metodológico da AD, perceber modos de funcionamento desses discursos. Nesse sentido cabe perguntarmos, então, porque o índio e o negro estão à margem? Há, sem dúvida, o funcionamento de uma dada ideologia: a de que o homem branco europeu representou o verdadeiro avanço da construção do Brasil. O europeu é superior aos outros povos representados na capa da unidade.

Neste módulo, interessa-nos apreender os sentidos gerados por meio do silêncio constitutivo. Sendo assim, percebemos que o módulo silencia a importância histórica e social do negro para o Brasil, sobretudo, no que concerne ao trabalho, pois, apesar de o negro fazer parte dos elementos da capa do módulo, o mesmo vem atrelado ao seu processo histórico de escravidão, na capa ele aparece à margem, seu rosto é representado pela metade, gerando um efeito de que mais do que o índio (que também aparece à margem) está o negro, afastado, excluído.

Já é do nosso conhecimento que o módulo vem ancorado pela seção “Texto” para o desmembramento das demais seções. Sendo assim, temos o texto 1 titulado “Histórias de mãe e filho”, um conto que traz a história da família de Raquel (uma imigrante) e mostra basicamente o percurso que esta família de imigrantes faz até se fixar na cidade São Paulo, no Brasil. O texto traz discursos oriundos das relações familiares, do amor, da importância da leitura e do trabalho.

Já no texto 2 intitulado “As leituras indígenas” novamente traz a temática do índio, a partir de um depoimento do indigenista Orlando Villas Bôas, que narra um pouco de sua convivência com os indígenas durante a expedição Roncador-Xingu. Como o próprio título sugere, o texto foca na capacidade que a comunidade indígena tem de realizar outras formas de leituras diferentes das que o homem branco realiza, explorando outros códigos e não apenas o código verbal. No decorrer do texto, o indigenista expõe vários casos que ratificam seu depoimento mostrando como os indígenas são capazes ler, por exemplo: a leitura dos



regimes dos ventos, o tempo, o comportamento dos animais, dentre outros. E mostra-se encantado com a sabedoria e a cultura da comunidade indígena.

Os textos foram direcionados para duas culturas, quais sejam: a do imigrante e a do indígena. Estes ocupam, por assim dizer, as posições principais já que estão dentro da seção “Texto” direcionada para o trabalho de leitura e interpretação. Com isso, os demais textos, que também procuram abordar a temática, ficam apenas a título de “ilustração” para que as outras seções como: “trabalhando a gramática”, “trabalhando a linguagem”, dentre outras, possam dar conta do trabalho com a estrutura da língua, o que explicita que a parte destinada para reflexão da linguagem e dos discursos fica por conta da seção “texto”.

Por conseguinte, temos o silêncio constitutivo da figura do negro que aparece no decorrer do módulo, apenas, na seção “Trabalhando a gramática” com o texto “Guardiã do divino” focando a crença religiosa e a simplicidade da cultura africana. Como podemos notar na imagem que segue.

Exemplo 18:



**Fonte:** Livro didático de Língua Portuguesa, Coleção Diálogo 9º ano, p. 111

Deste modo, ao buscar refletir sobre os imigrantes e o seu papel na construção da sociedade brasileira, bem como a importância da cultura indígena para a natureza, o LD silencia o papel social da cultura africana, que de igual modo foi e é importante para a formação histórica do Brasil. Há também o silêncio constitutivo do trabalho, ou seja, o negro

não aparece atrelado ao trabalho, pois ao vincular a religiosidade, silencia o fato de eles terem efetivamente contribuído com o trabalho para a construção da sociedade brasileira e que desde a constituição do país a cultura negra foi o alicerce para o progresso, enquanto que o módulo traz a ideia do negro folclorizado, como se a única contribuição que eles tivessem dado à sociedade tenha sido a religiosidade.

Nos dois módulos analisados, notamos uma regularidade no discurso do LD no que diz respeito aos discursos que atrelam o negro, o índio e o branco. Com isso, temos o silêncio funcionando como constitutivo, no qual um dizer apaga necessariamente outros dizeres e isso gera sentidos, conforme Orlandi (2007). O que implica pensar que no módulo há um silenciamento em relação à representação discursiva do Brasil no que tange a sua miscigenação. Pois, seus discursos ajudam a corroborar com uma determinada forma de perceber esses sujeitos ocupando sempre os mesmos espaços dentro da sociedade; lugares cristalizados pelos discursos dominantes e que precisam ser problematizados. Assim, temos nesse LD: o negro discursivizado como aquele que é genuinamente sincrético, apegado à religiosidade; o índio é tido como o “bom selvagem” sem inserção social, apesar de outros conhecerem a sua cultura, frequentando suas aldeias, esse não é discursivizado, por exemplo, na cidade, em outras posições, ocupado outros lugares; e o europeu tido como a referência de trabalho e progresso para o Brasil.

Deste modo, o apagamento dessas três raças inseridas em outras posições discursivas, rege uma determinada forma de gerar sentidos, afinal, algo não foi dito e isso é constitutivo de sentido, pois, no silêncio constitutivo há uma relação entre o que se diz e o que é apagado, silenciado. Nos módulos, por exemplo, o negro é ligado ao sincretismo, silenciando o trabalho, o estudo o que poderia abrir espaço para outras significações, outras filiações discursivas e que foi silenciado. O branco é símbolo de progresso, mas não é discursivizado como aquele que gosta e entende a natureza. O índio é trazido como figura exótica, mas não inserido em outras posições como nas universidades. Tudo isso poderia ter sido problematizado pelo LD que preferiu assim uma postura ideológica dominante.

Essas constatações só foram possíveis por meio da compreensão do funcionamento do silêncio no módulo e nas questões de interpretação dos textos. E é importante sinalizar que o silêncio não se observa, mas, segundo Orlandi (2007) se busca compreender, já que este não está disponível à visibilidade, mas, de modo fugaz, passa pelas palavras. Foi, portanto, desta forma que pudemos compreender o silêncio em suas três formas. Vejamos o quadro a seguir:

**Quadro 4** : funcionamento do silêncio

<b>SILÊNCIO</b>	<b>FUNCIONAMENTOS</b>	<b>LOCAIS</b>
Silêncio local	Interdição	Questões parafrásticas
Silêncio fundador	Propulsor de sentidos	Questões polissêmicas
Silêncio Constitutivo	Sinalizador de posições ideológicas	Nos módulos

**Elaboração:** Flágila Marinho da Silva Lima, 2015

Por fim, vê-se bem, neste quadro, a maneira como o silêncio funcionou no decorrer do LD. Diríamos, então, que foi o mesmo que conduziu a processo da leitura que, ora interditou a constituição do sujeito e do sentido, ora possibilitou que a pluralidade dos sentidos bem como a inserção do sujeito fosse possível, além de constitui sentidos na discursividade dos módulos sobre a temática da miscigenação do Brasil – sinalizando filiações ideológicas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos resultados obtidos, por meio deste trabalho, pudemos traçar algumas considerações, o que não implica pensar em serem conclusivas. Assim, somos tomados, neste momento, pelo efeito de sentido de fechamento, com a certeza que tal discussão não se esgota neste espaço, e nem comungamos com essa ideia. Como salienta Orlandi (2012a):

Uma vez analisado, o objeto permanece para novas e novas abordagens. Ele não se esgota em uma descrição. E isto não tem a ver com a objetividade da análise, mas com o fato de que todo discurso parte de um processo mais amplo que recortamos e a forma do recorte determina o modo da análise e o dispositivo teórico da interpretação que construímos. Por isso o dispositivo analítico pode ser diferente nas diferentes tomadas que fazemos do corpus, relativamente à questão posta pelo analista em seus objetivos (ORLANDI, 2012a, p. 64).

O propósito é que com este trabalho possamos alargar ainda mais espaços para debates e pesquisas que fomentem o viés da leitura discursiva em suas diversas materialidades e nos mais diversos sítios discursivos. Isto porque não objetivamos a exaustividade em relação ao objeto empírico, ele é fonte inesgotável. Afinal, o discurso é um processo *continuum* e o que realizamos são apenas recortes e análises de estados diferentes (ORLANDI, 2012a).

Desta forma, podemos, com esta pesquisa, traçar algumas considerações sobre as categorias com as quais trabalhamos bem como sobre o funcionamento do silêncio no LD. Em relação ao sujeito-leitor imaginário, notamos o silêncio funcionando como uma espécie de censura, na medida em que não oferece a esse sujeito a liberdade de inscrição no processo de geração de sentidos, nesse caso, sujeito e sentidos são, na maioria das vezes, amordaçados por uma prática pedagógica que favorece a uma ideologia dominante, ou seja, a de manter o sujeito-aluno limitado em seus questionamentos, em suas leituras, levando-o a ocupar um lugar-comum. Assim sendo, o que constatamos foi que, em geral, não ganha espaço suficiente para se inscrever em suas redes de filiações de sentidos, não chega a acionar o interdiscurso, sendo sempre “conduzido” para um determinado ponto do texto. Há o direcionamento do olhar leitor para aquilo que as questões consideram válido, logo, através da textualidade das mesmas, foi possível perceber uma tentativa de controle dos gestos de interpretação do sujeito-leitor o que nos levou a um efeito de sentido de subestimação, isto é, como aquele que não é capaz de gerar sentido sozinho. É um leitor que não tem autonomia nos seus movimentos, nos seus deslocamentos, não é dotado de voz e as atividades não culminam em um processo de autoria por parte do sujeito-leitor. Tal prática demonstra um apagamento da

subjetividade do sujeito e não oferece condições de produção que favoreça a função-leitor, mas sim, o que Pacífico (2012, p. 39) denominou de fôrma-leitor: “Por outro lado, a fôrma-leitor não compreende tal movimento e procura um sentido estático e limitado ao texto, caracterizando, realmente a metáfora da fôrma”. Com isso, notamos que o LD se filia a uma FD de sujeito-leitor imaginário como repetidor de sentidos.

Sobre a constituição do sentido, da mesma forma que na categoria sujeito, o que predominou no LD foi o silêncio local, impossibilitando que outros sentidos possíveis fossem suscitados. O LD não considera o sentido como um processo, mas como produto. O que predomina é uma busca pelo sentido pronto e acabado, este sendo localizado, ora NO texto, ora advindo DO autor. Isso é evidenciado pelas atividades de interpretação de textos que propõem a existência da univocidade com o almejo de respostas idênticas. Logo, algumas marcas linguísticas, como: “segundo o autor”; “de acordo com o autor”; “intenção do autor”; bem como “encontrados no texto”; “citados no texto” dentre outros, mostram que, mais do que preposições, essas marcas linguísticas evidenciam uma posição ideológica do LD – a de língua como transparente.

Apesar de termos encontrado 3 questões que, de fato, classificamos como as que inserem o sujeito-leitor no processo discursivo e o sentido não aparece dado, nem “controlado”, nessas questões o silêncio agiu como propulsor de sentidos, como condição básica para que esse sentido fosse pluralizado, ainda assim, o que prima (44 questões) é um trabalho centrado na leitura parafrástica em detrimento da leitura polissêmica, o que vai de encontro com o que atestou o LD na parte destinada para o professor, intitulada: “Anotações para o professor” onde tem, nas considerações sobre a seção “Dialogando com o texto” uma assertiva que diz:

Reúne uma série de questões que visam, além da simples decodificação, desafiar os alunos a formular sua crítica, a validar ou não suas inferências iniciais a que vamos nos referir em seguida, bem como a construir os sentidos do texto pela articulação dos aspectos textuais, extratextuais e até intuitivos de que puderem dispor. (COLEÇÃO DIÁLOGO, 2009, p. 6)

Verificamos, nos dois módulos analisados, que o que acontece é justamente o contrário, quando observamos as questões analisadas. O que ocorre é um apreço pelo trabalho com a leitura parafrástica em detrimento da polissêmica, os sentidos são tidos como fixados na superfície textual e a decodificação aparece com primazia.

Outro fato que nos chamou a atenção, também, foi em relação à ocorrência de o 9º ano só ter apresentado, realmente, uma questão polissêmica a mais que o 6º ano, isso porque as

demais estão dentro do que chamamos de questões totalmente abertas, caracterizada pelas questões opinativas descompromissadas, pois já sabemos que na AD o sentido não é uno, mas não implica pensar que seja qualquer um. Deste modo, temos uma questão polissêmica para o texto 1 do 6º ano e duas (uma para cada texto) no 9º ano. Mais uma vez reiteramos, neste espaço, que a diferença de abordagem da leitura do 6º ano para o 9º ano é muito discreta, estando assim, longe de alcançar o desejado, já que o 9º ano admite uma característica peculiar, qual seja, encerra um ciclo de estudos e o sujeito-leitor teria que sair minimamente preparado se inserindo no espaço da discursividade, sem ficar à espera de determinados comandos. Em relação a essas questões que classificamos como totalmente abertas, sabemos que a AD se opõe a ideia de sentidos *a priori*, para Pêcheux (1990), não há sentido aderente ao texto, nas palavras, nos enunciados, enfim, nos discursos, pois todo enunciado é suscetível de tornar-se outro diferente de si mesmo. A formação do sentido não depende exclusivamente do texto. Assim, podemos dizer que há leituras possíveis dentro de um único texto. Em contrapartida, isso não significa dizer que a atribuição dos sentidos será de todo modo livre, afinal, o sujeito é preso as suas formações discursivas e o processo de significação não é um jogo do acaso, de acordo com Orlandi (2012a) não é porque é aberto que não seja regido, administrado. O sujeito significa em condições dadas, impelido de um lado pela língua e do outro pela sua inscrição social enquanto sujeito sócio-histórico e marcado pelo inconsciente.

Na verdade, quando se busca trabalhar com o processo de geração de sentidos, o que vai definir um trabalho mais polissêmico que parafrástico ou o contrário são as condições de produção da leitura (Orlandi, 1996). O que chama atenção é a predominância com a leitura parafrástica e esta se constitui como um dever a ser cumprido por parte do sujeito-leitor, para chegar a ser reconhecido como um leitor “ideal”, “padronizado” como salienta Orlandi (1996, p. 203):

De acordo com o que pudemos observar acerca da leitura na escola, não se tem procurado modificar as condições de produção de leitura do aluno: ou ele já tem as tais condições (como as tem o leitor ideal que é o padrão) ou ele é obrigado a decorar, imitar, repetir.

Há na prática de interpretação de textos pelo LD ora analisados (em decorrência dos resultados obtidos) uma busca pelo que Pêcheux (1990) denominou de espaços logicamente estabilizados, na tentativa de extração de um real, sem pontos de deriva. Entretanto, Pêcheux (1990) afirma que mesmo nesses espaços existem pontos de deriva, pontos do impossível, há possibilidades de sentidos outros. Afinal, para AD, o real da língua é o equívoco. Ainda de acordo com o autor, ao se trabalhar com disciplinas tidas de interpretação é importante “que o não-logicamente-estável não seja considerado *a priori* como defeito, um simples furo no real”

(PÊCHEUX, 1990, p. 43). Em outras palavras, Pêcheux (1990) critica a tentativa de controle dos sentidos, e afirma que estes, ainda que interditados, podem sofrer deslizos, deslocamentos e que se não ocorre nas circunstâncias dadas ressurgirão em outras.

No que diz respeito ao silêncio funcionando no módulo, quando buscamos trabalhar com o silêncio constitutivo (ORLANDI, 2007) foi por entender que o LD mais do que uma ferramenta pedagógica para agenciar o labor com a leitura e aspectos gramaticais é um *locus* de discursos, é difusor de ideologias, e como todo processo discursivo advém de já ditos filiando-se em formações discursivas, por meio de regionalizações no interdiscurso, não seria diferente com os discursos veiculados pelo LD. Dessa forma, no que concerne ao silêncio constitutivo, notamos que o LD silencia determinados modos de representar o índio, o negro, e o branco.

Assim, ao escolher discursivizar o índio sempre atrelado as suas aldeias, continuamente preso à natureza, ele silencia o fato de o índio se inserir em outros espaços, frequentando escolas e ocupando cada vez mais lugares dentro da sociedade, não sendo mais, somente, aquele que vive distanciado da vida urbana.

O negro, por sua vez, é discursivizado atrelado ao sincretismo, à religiosidade, à simplicidade, silenciando também este presente em outras esferas da estrutura social. O negro é silenciado, inclusive, no trabalho, lugar este ocupado pelo branco que surge ligado ao progresso, ao desenvolvimento. Com isso, o LD corrobora com os discursos dominantes que apesar de falar da miscigenação brasileira, da construção sócio-histórica do Brasil, acaba colocando cada um em seus “devidos” lugares. Não há uma problematização desses discursos, ou contrário, encontramos uma reafirmação ainda que silenciada. Afinal, o silêncio não fala, mas, significa.

Desse modo, pudemos constatar o silêncio funcionando de diferentes formas. Nas questões parafrásticas o silêncio funcionou como interdição, silenciando a voz do sujeito-leitor e a multiplicidade de sentidos. Nas questões polissêmicas, o silêncio funcionou como sustentador da polissemia. O silêncio fundante que existe e possibilita a inserção do sujeito e do sentido na discursividade. E no módulo, o silêncio funcionando como constitutivo em que para dizer é preciso não dizer, e com isso nota-se filiações discursivas e posturas ideológicas por parte do LD ao buscar representar discursivamente o Brasil.

Estas foram algumas considerações possíveis de serem realizadas até aqui e mais uma vez reafirmamos que tal discussão não se esgota neste espaço, pelo contrário, é por meio dele que outros gestos de leitura, que outros efeitos de sentido podem emergir. Esperamos que esse

trabalho possa suscitar outras reflexões sobre o tema da leitura na perspectiva discursiva, tema que, em nossa opinião, é extremamente importante como elemento pedagógico.

Mais uma vez gostaríamos de ressaltar a nossa inquietude em relação à produção deste trabalho. É bem verdade que cumprimos um crédito obrigatório com o curso para o qual este trabalho se destinou. Todavia, o que nos move ainda mais é saber que esta pesquisa pode contribuir imensamente com o contexto educacional em que vivemos. As reflexões, os questionamentos, as problematizações aqui realizadas buscam fomentar olhares mais cautelosos para com o livro didático, inclusive, na relação do professor com este instrumento pedagógico e na constituição do sujeito-leitor que se dá, em grande parte, no espaço escolar. Sendo assim, buscamos, em especial, contribuir com a reflexão sobre o uso do livro didático, no sentido de que os professores tenham um olhar mais aguçado, atento, que consiga ir além do visível, que desconfie dos sentidos dados, que problematize os discursos e permita que os sujeitos-alunos possam politizar-se por meio da inserção destes nos debates, nas discordâncias, nos conflitos, pois, acreditamos ser desta forma que o sujeito-aluno marca sua posição discursiva e constrói a sua relação com a argumentação, esta, por sua vez, tão carente nos dias vigentes. Acreditamos que a Análise de Discurso é uma teoria que pode ajudar neste desafio educacional.

É importante ressaltar, também, que não se trata de tudo ou nada, mas de relação, isto é, a relação que o professor tem com o livro, da mesma forma que o sujeito-aluno também tem com esse material didático. Não estamos contra o livro didático, sabemos da sua importância enquanto auxílio pedagógico e não questionamos isso, mas o que entra em questão é o deslocamento que este sofre na sala de aula, uma vez que passa de suporte para “centralizador do ensino” fazendo professores e alunos reféns de seus discursos e metodologias.



## REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado. 3 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

BRASIL, Decreto-lei nº 1.006 de 30 de dezembro de 1938. **Produção, importação e utilização do livro didático**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acessado em 12 de Janeiro de 2015.

BELTRÃO, Eliana Lúcia S; GORDILHO, Tereza Cristina S. **Diálogo**: língua portuguesa, 6º ano. Ed. renovada. São Paulo: FTD, 2009.

\_\_\_\_\_; GORDILHO, Tereza Cristina S. **Diálogo**: língua portuguesa, 9º ano. Ed. renovada. São Paulo: FTD, 2009.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 3. ed. rev., Campinas, SP: Editora Unicamp, 2012.

CORACINI, Maria José. Leitura: decodificação, processo discursivo...?. In: CORACINI, Maria José (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura**: língua materna e língua estrangeira. 3ª ed. Campinas, SP: Pontes Editora, 2010. p.13 – 19.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do discurso**: reflexões introdutórias. 2ª ed. São Carlos, SP: Editora Claraluz, 2008.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREGONESI, D.E. Livro Didático de Língua Portuguesa: liberdade ou opressão? In: GREGOLIN, M.R.F.V. & LEONEL, M.C.M. (Orgs.). **O que quer e o que pode esta língua? Brasil/Portugal: o ensino de língua portuguesa e de suas literaturas**. Araraquara, SP: Cursos de Pós-Graduação em Letras, FCL-UNESP-Ar, 1997.

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

GERALDI, Joao Wanderley; ALMEIDA, Sandra. **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2000.

GREGOLETTO, Marisa. A concepção de texto e de leitura do aluno de 1º e 2º graus e o desenvolvimento da consciência crítica. In: CORACINI, Maria José (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura**: língua materna e língua estrangeira. 3ªed. Campinas, SP: Pontes Editora, 2010. p. 85-91.

\_\_\_\_\_, Marisa. Leitura e funcionamento discursivo de livro didático. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas, SP: Editora pontes, 2011. p. 67-77.

HEINE, Palmira. **Tramas e temas em análise de discurso**. Curitiba: CRV, 2012.

INDURSKY, Freda. O texto nos estudos da linguagem: especificidades e limites. In: ORALNDI, Eni; RODRIGUES, Suzy Lagazzi. **Introdução às ciências da linguagem: Discurso e Textualidade**. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2010. p. 33-80.

\_\_\_\_\_. Estudos da linguagem: a leitura sob diferentes olhares teóricos. In: TFOUNI, Leda Verdiani (Org.). **Letramento, escrita e leitura: questões contemporâneas**. Campinas, SP: Mercado das letras, 2010. p.163-178.

\_\_\_\_\_. Da interpelação à falha no ritual: a trajetória teórica da noção de formação discursiva. In: BARONAS, Roberto Leiser (Org.). **Análise do Discurso: Apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva**. 2ª. ed. revisada e ampliada. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011. p. 77-91.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1974.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 15ª ed. Campinas, SP: Pontes Editora, 2013.

MUSSALIN, Fernanda. Análise do Discurso. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Org.). **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2012. v.2. p. 113-165.

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

\_\_\_\_\_. **A linguagem e o seu funcionamento: as formas do discurso**. 4ª ed, 3ª reimpressão. Campinas: Pontes, 1996.

\_\_\_\_\_(Org). **A leitura e os leitores**. 2ª.ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.

\_\_\_\_\_. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

\_\_\_\_\_.; LAGAZZI, Suzy (Orgs). **Introdução às ciências da linguagem: discurso e textualidade**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2010.

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

\_\_\_\_\_. **Discurso e leitura**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012b.

\_\_\_\_\_. **Discurso e texto**. São Paulo: Pontes, 2012c.

\_\_\_\_\_. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. São Paulo: Pontes, 2012d.

\_\_\_\_\_. **Discurso em análise: sujeito, sentido, ideologia**. São Paulo: Pontes, 2012e.

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

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Tradução de Eni. P. Orlandi. Campinas, SP: Ponte, 1990.

\_\_\_\_\_. **Semântica e discurso**. Uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução Eni Pulcinelli Orlandi [et al.] Campinas - SP: Editora da Unicamp, 2009.

\_\_\_\_\_. 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. 4. ed. Campinas - SP: Ed. UNICAMP, 2010. p. 59-158.

\_\_\_\_\_; FUCHS, C.A. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectiva. In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradução de Péricles Cunha. 4. ed. Campinas - SP: Ed. UNICAMP, 2010. p. 159-250.

\_\_\_\_\_; LEON, J; BONNAFOUS, S; MARANDIN, J. Apresentação da Análise automática do discurso (1982). In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradução de Eni P. Orlandi. 4. ed. Campinas - SP: Ed. UNICAMP, 2010. p. 251-279.

POSSENTI, Sírio. **Teoria do Discurso**: um caso de múltiplas rupturas. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina (org). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**, v. 3. São Paulo: Cortez, 2006.

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.

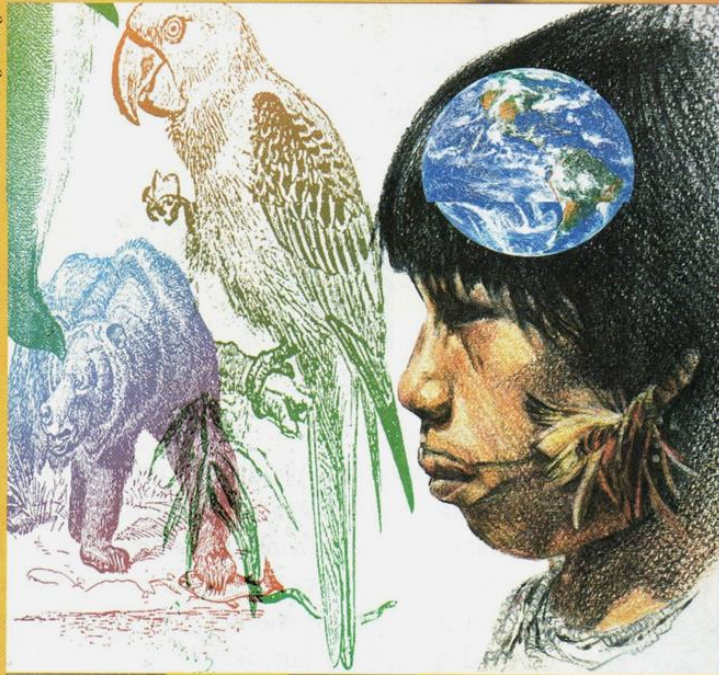
VAL, Maria da Graça Costa; MARCUSCHI, Beth (Org). **Livros didáticos de língua portuguesa**: letramento, inclusão e cidadania. Belo Horizonte, MG: Ceale; Autêntica, 2008.

ANEXOS

Módulo

4

Rogério Borges



O papel de cada um



Corel Stock Photo

O texto que você vai ler mostra uma das faces do nosso país e se refere às "coisas" do Brasil: à beleza, à riqueza da fauna e da flora. Nele, o autor afirma que o Brasil "era a província mais linda do planeta". Será que não é mais?

Photodisc/Getty Images



Photodisc/Getty Images

# BRASIL

Nossa terra brasileira é um país bonito. Muitíssimo bonito. Ainda é, graças ao que sobrou de nossas imensas matas verdes, cheias de flores e frutos. Seus mares, às vezes verdes, às vezes azuis, de águas límpidas, sempre moventes. Antigamente cheios de baleias soprando a água e de golfinhos dançando sobre as ondas. Nossos rios descomunais foram muito poluídos, mas ainda guardam uma peixaria imensa. Nossos céus azuis são a alegria da passadeira inumerável, de todo colorido.

Assim era o Brasil, a província mais linda do planeta. Mas, desde a chegada do europeu, vem enfeando demais. A verdade é que nós, brasileiros, não tratamos bem de nossa morada. Acabamos com milhares de espécies animais, grandes e pequenas, para criarmos, em lugar delas, aquelas poucas que nos são mais úteis, como as vacas, os cavalos, os jumentos, as cabras, os porcos, as galinhas, os patos, os perus etc. Acabamos, também, com imensas matas e campinas, a fim de plantar capim para os bichos ou lavou-



Ricardo Azeury/Olhar Imagem



Photodisc/Getty Images

ras para nossa comida. Isto, ainda que triste, é explicável. Adaptávamos as terras e as águas às nossas necessidades. Mas sempre se deixavam, aqui e ali, alguns bosques florestais, em que se podia ver como o Brasil foi bonito.

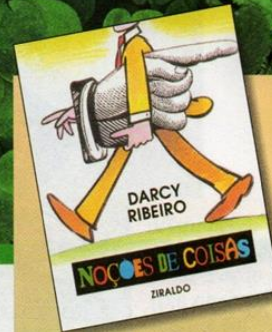
Ultimamente, as coisas pioraram muito. As fábricas esfumaçando gases fétidos e vomitando ácidos nojentos nos rios. As lavouras abusando dos desfolhantes, inseticidas e fertilizantes químicos, em quantidades cada vez mais espantosas, estão envenenando as águas que estamos bebendo, poluindo os vegetais que comemos, acabando com os peixes e com os animais silvestres. As aves, antes, eram tantas, que escureciam o céu quando voavam. Hoje, quase acabaram, nas terras e nos mares.

O certo é que vivemos desfazendo e apodrecendo o mundo belo que herdamos dos índios. Que será dos netos de nossos netos, se isso continuar? É preciso evitar o desastre previsível, defendendo agora as condições necessárias para que os verdes floresçam e os bandos de bichos silvestres se refaçam. Sem muita vida vicejante, nossa gente humana também sucumbirá. Um século mais do tipo de ocupação que fazemos destruiria toda a prodigiosa natureza brasileira. Assim como acabamos com a imensidão da Floresta Atlântica, acabaríamos também com a Amazônia, que é o jardim da Terra. Seria um suicídio feio, fruto da ignorância e da ganância.

Darcy Ribeiro. *Noções de coisas*.  
São Paulo: FTD, 2000.

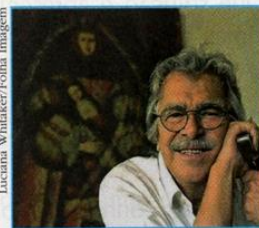


Digital Vision/Getty Images



O livro *Noções de coisas* é composto por uma série de textos que abordam questões que envolvem a natureza, o indígena, a vida, a sabedoria, o homem etc., de um jeito irreverente, bem-humorado e... poético. Nele, o autor conversa com os jovens numa linguagem acessível a eles.

Darcy Ribeiro. *Avogões de coisas*. Ilustração da capa: Ziraldo. São Paulo: FTD, 2001.



#### **Darcy Ribeiro,**

antropólogo, romancista e político, nasceu em 1922, em Montes Claros, no estado de Minas Gerais. Apaixonado pela causa indígena, passou períodos de sua vida em várias aldeias e publicou livros sobre a cultura e a civilização indígenas. Exerceu cargos de destaque em sua trajetória e construiu uma brilhante carreira pública, tornando-se uma pessoa importante na vida do país. Morreu em Brasília, em 1997, aos 75 anos.

Fonte de pesquisa: [www.algosobre.com.br/biografia](http://www.algosobre.com.br/biografia)

## Dialogando com o texto

1. Nesse texto o autor expõe questões relacionadas à natureza do Brasil e afirma que o brasileiro vive no lugar mais bonito do planeta, mas não trata bem da sua morada, do seu país.

a) Que exemplos citados no texto confirmam o ponto de vista do autor?

animais; tem devastado imensas matas e campinas; tem utilizado inseticidas e fertilizantes químicos que poluem os vegetais, envenenam as águas, acabam com peixes e animais; tem causado a poluição do ar e dos rios por causa dos gases eliminados pelas fábricas.

b) Você observa alguma situação semelhante às apresentadas no texto, em seu bairro, cidade ou região? Qual?

Resposta pessoal.

2. Qual a principal consequência desses problemas, aponta pelo autor?

Um desastre para o meio ambiente e, por consequência, para a vida humana.

3. Que solução é apresentada pelo autor para que as próximas gerações encontrem os bens e os recursos naturais preservados?

A solução por ele apresentada é que se defendam as condições necessárias para que os verdes floresçam e os bandos de bichos silvestres se refaçam.

4. Copie a afirmativa que revela o que o leitor poderá apreender por meio da leitura desse texto.

a) Tomar conhecimento das razões de determinados problemas para, a seguir, assumir uma posição favorável ou contrária ao que é dito pelo autor

b) Tomar conhecimento de uma experiência pessoal do autor

c) Tomar conhecimento de um fato que se passou com o autor e das consequências desse fato para a comunidade.

a. Tomar conhecimento das razões de determinados problemas para, a seguir, assumir uma posição favorável ou contrária ao que é dito pelo autor

5. No primeiro parágrafo do texto, o autor emprega expressões como “muitíssimo bonito”, “imensas matas verdes”, “águas límpidas”, “rios descomunais” para referir-se ao nosso país.

Qual a possível intenção do autor ao empregar essas expressões?

Possivelmente o autor teve a intenção de chamar a atenção do leitor para a grandiosidade e a beleza dos recursos naturais do Brasil

6. Diariamente, tentamos convencer alguém de que temos razão sobre uma questão, apresentando motivos para justificá-la. Com base na leitura do texto e em seus conhecimentos, escreva uma consequência e uma solução para a situação e o problema a seguir.

### LEIA TAMBÉM

● S.O.S. tartarugas marinhas, de Rogério Andrade Barbosa (Melhoramentos). O jovem Aurélio, estudante de oceanografia, participa de uma investigação de crimes contra animais e acaba se envolvendo num doce romance com Janaína.

Observe: muitíssimo, bellissimo, limpíssimo, certíssimo.

O sufixo **-íssimo** é escrito com **ss** e intensifica o sentido das palavras muito, belo, limpo e certo.

Quando você quiser intensificar o sentido de algumas palavras, seja cuidadosíssimo, atenciosíssimo... com a grafia dessas palavras.

CÍRCULO DE ORTOGRAFIA





Vista aérea de área de preservação com queimada recente em Nova Uiratã, MT, município que mais desflorestou a Amazônia em 2005.

- **Situação:** A Amazônia é essencial para o clima e para a diversidade biológica do planeta. Nela são encontrados cerca de 300 espécies diferentes de árvores por hectare, 1.700 espécies de peixes, 1.300 espécies de pássaros, mais de 300 mamíferos diferentes.
- **Problema:** A Amazônia corre sério risco de desaparecer, devido ao desmatamento para diversos fins.

A

**Consequência**

A Resposta pessoal. Sugestão: A extinção de muitas espécies de animais e vegetais, incluindo o próprio homem. / Desequilíbrio ecológico. / Destruição dos recursos naturais etc.

B

**Solução**

B Resposta pessoal. Sugestão: Evitar o desmatamento desordenado e a pesca predatória. / Propiciar o reflorestamento. / Não ser favorável ao comércio desregrado de madeira etc.

7. No último parágrafo do texto, o autor constrói uma imagem da Amazônia como o jardim da Terra.

- Explique o significado dessa imagem. Significa que a Floresta Amazônica, além de muito bonita e exuberante, é importante para todo o planeta, pois nela há uma grande variedade de árvores e de animais silvestres.
- Segundo o autor, se o homem continuar destruindo esse jardim, será “um suicídio feio”. O que essa frase pretende alertar? Pretende alertar sobre os efeitos das ações do homem contra a natureza e, por consequência, contra os animais e ele próprio.
- O que, segundo o autor, devemos fazer para que os netos dos nossos netos encontrem o que herdamos dos indígenas? Devemos defender, desde já, um tipo de ocupação em que sejam preservados as matas e os animais silvestres.

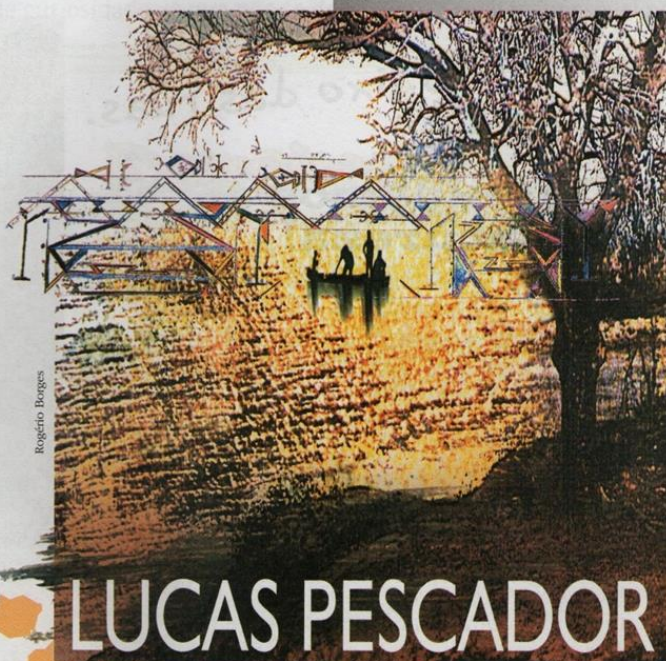
8. O livro *Noções de coisas*, no qual esse texto foi publicado, é dirigido ao público de jovens leitores.

- É possível afirmar que o autor trata o assunto levando em consideração a idade e os prováveis conhecimentos dos leitores? Por quê?  
Sim.
- Qual a provável intenção do autor ao escrever um livro para jovens leitores sobre temas como o desse texto?  
Provavelmente para que os jovens leitores, desde cedo, se conscientizem da importância e da necessidade de se preservarem os bens naturais e a vida na Terra.

9. A leitura desse texto convenceu-o, instigou-o a agir, a cuidar melhor do que a natureza oferece? Resposta pessoal.

# Texto 2

O texto que você vai ler narra um episódio da viagem de Lucas, um jovem de 14 anos, morador da cidade de São Paulo, à aldeia indígena Munduruku. Na companhia de Daniel Munduruku, narrador desta história, Lucas vivencia o dia a dia da comunidade, seus conhecimentos, crenças e, principalmente, a relação que tem com a natureza.



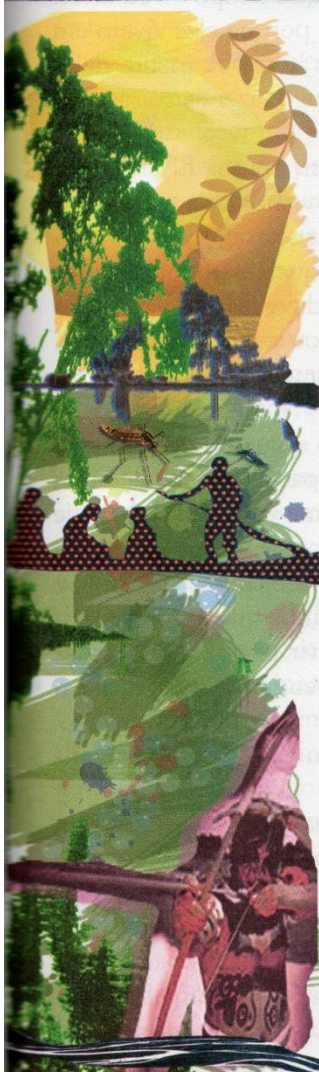
Rogério Borges

## LUCAS PESCADOR

**D**epois que todos deixaram a sala, pedi que alguém fosse procurar Lucas, que tinha saído com as crianças e ainda não tinha voltado. Precisávamos providenciar nossa comida para aquele dia. Eu sabia que não ficaríamos com fome, porque as pessoas da aldeia providenciariam o que comer, porém era importante participar do cotidiano delas e buscar — como todos fazem — nosso alimento diário.



Rogério Borges



Lie Kobayashi

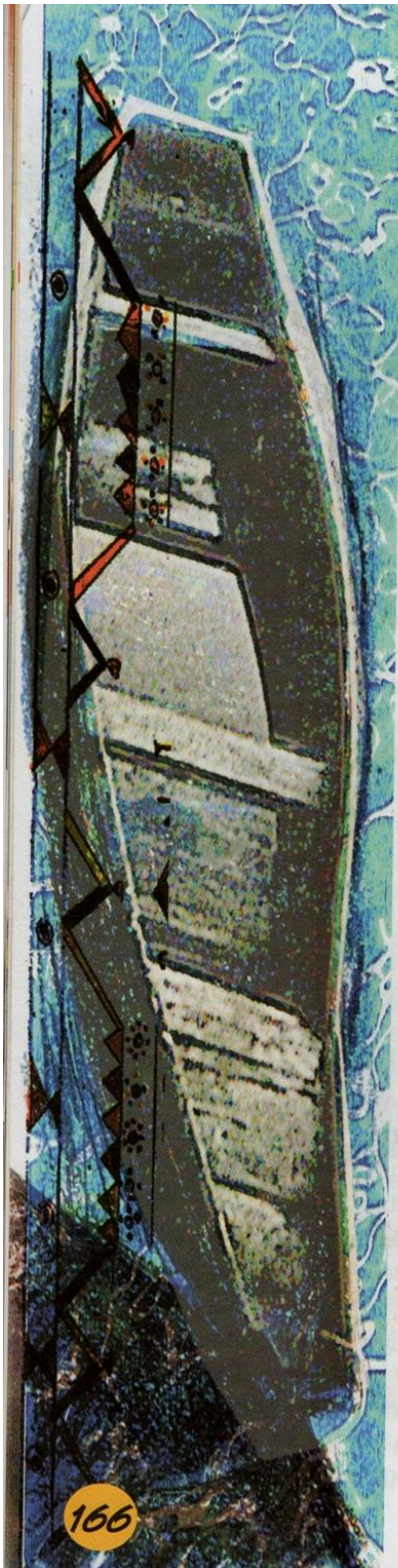
Lucas chegou animado dizendo que havia brincado muito com as crianças e tinha aprendido, inclusive, algumas palavras na língua. Fiquei orgulhoso do rapaz. Combinamos o que faríamos de almoço e ele sugeriu uma pescaria. Era, na verdade, a coisa mais fácil, porque evitava que a gente saísse para a mata atrás de caça, uma vez que não tínhamos muito tempo para ficar ali. Chamei dois rapazes da comunidade para que providenciassem canoa, remos, iscas e varas de pescar, além de, é claro, arco e flecha. Pedi a Lucas que fosse com eles para saber onde conseguir esse material.

Em dez minutos voltaram trazendo tudo e anunciando estarem prontos para a pescaria. Conferi o material e saímos, não sem antes avisar Lucas para não esquecer de levar o boné, o protetor solar e o seu facão. Por que será que os jovens sempre esquecem coisas úteis?

Descemos o rio na pequena canoa pilotada por um dos garotos que nos acompanhavam. Seguimos durante meia hora até chegar num local em que os pescadores gostavam de ficar, porque ali era mais fácil encontrar os peixes, já que eles iam até os barrancos atrás de comida.

O piloto parou a canoa e lançamos as varas de pescar ao rio. Um dos meninos empunhou o arco e flecha e ficou no aguardo de uma boa visão para atirar. Lucas o observava atentamente para ver como ele conseguiria fazer aquilo. Até se esqueceu de jogar sua linha. Depois o alertei para a pescaria.

O dia não estava muito bom. O igarapé apresentava calmaria, e o sol, a pino, nos castigava lentamente. Para completar, havia muito carapanã circundando nossas cabeças e cantando uma mesma melodia bem em nossos ouvidos. “É a lida do pescador”, pensei com meus botões.



Rogério Borges

Assim, passamos boa parte da manhã sem conseguir nada. Mesmo o pescador com arco e flecha não visualizou nada interessante para mostrar sua destreza. Lucas se impacientava. “Moço da cidade não tem paciência”, provocou Tawé da proa do barco, falando na língua. Karú achou graça do que o amigo havia dito. Lucas não tinha entendido nada e batia nos braços para matar pernilongos que teimavam em atacá-lo.

— As pessoas da cidade têm outro tempo — eu disse. — Lá, o tempo passa mais rápido, porque eles vivem em função do relógio, que controla as horas. A mente deles está voltada para o movimento, para o fazer as coisas sem pensar direito.

— Na cidade as pessoas vivem como? Elas moram mesmo dentro das caixinhas como vemos pela televisão?

Lucas arregalou os olhos e me encarou, meio desconfiado. Pedi a ele que respondesse àquela pergunta. Ele fez um gesto de quem não sabia o que dizer. Mesmo assim insisti para que respondesse. Ele voltou seu olhar para o rio, que corria lentamente, deu um inaudível suspiro e falou com os rapazes da canoa.

— A nossa vida na cidade não segue o mesmo ritmo daqui da floresta, porque a preocupação que a gente tem lá é muito diferente. A gente vive uma vida muito cheia de coisas pra fazer. Lá a gente tem obrigações que aqui vocês não têm. Temos cobranças da sociedade, da família, da escola, dos nossos amigos... Temos que aprender milhões de coisas que nunca vão servir pra nada em nossa vida. Aqui pelo menos vocês só aprendem o que precisam e nada mais.

— Pelo visto você não aprendeu nada aqui — comentou Karú.

— O que eu vi desde que comecei esta viagem mostra que há mais liberdade para as pessoas, porque vocês não estão presos aos horários estabelecidos por outras pessoas. Quem estabelece o que fazer são vocês mesmos. Não é assim?

— Nisso você tem razão. Aqui a gente faz o que quer e na hora que quer. Mas não é uma vida tão simples assim. A gente tem obrigações que nossa comunidade nos dá e

das quais a gente também não pode fugir, senão nossos pais brigam com a gente.

— Que tipo de coisas são essas?

— Temos que aprender o que vai ser útil no nosso dia a dia, como caçar, pescar, coletar frutas, plantar mandioca, derrubar mata para fazer roçado, ajudar a fazer farinha. Além disso, temos que treinar nossos sentidos para ouvir os sons da mata, ler os sinais que os animais deixam, descobrir as plantas que nos fazem bem ou mal, aprender os cantos tradicionais, preparar festas.

— Mas tudo isso não é gostoso de aprender? — perguntou Lucas admirado.

— Para fazer tudo isso a gente tem que dividir nosso tempo. Não pense que é pouco, porque todos nós temos ainda que praticar os conhecimentos que aprendemos. Para isso passamos por alguns rituais, que servem para nos provar, para ver se a gente aprendeu mesmo tudo — tomou a palavra Tawé, dirigindo-se a Lucas.

— É gostoso, sim, mas depois que a gente já passou por tudo isso. Durante nosso aprendizado, sofre-se muito, porque, dizem nossos velhos, só se aprende de verdade quando passamos pelo sofrimento — arrematou Karú.

— É engraçado mesmo. Na cidade as pessoas costumam evitar a dor, o sofrimento, porque acham que sofrer não é bom para elas, para os filhos, para a sociedade. E mesmo evitando tudo isso as pessoas não parecem felizes. Já aqui, olhando vocês, as crianças, os velhos, as moças da aldeia, todos parecem que estão de bem com a vida. Como é isso? — indagou Lucas olhando fixamente para o rio.

Os dois rapazes entenderam que o *pariwat* estava pensando em voz alta, refletindo sobre a vida da cidade, e não deram a mínima resposta, como se estivessem deixando Lucas chegar a suas próprias conclusões. Eu ouvia tudo sem me pronunciar. Sabia que depois ele perguntaria para mim as dúvidas que tinha.

O silêncio prevalecia no barco. Todos se calaram e prestaram mais atenção ao que faziam. Nesse silêncio total, apenas quebrado pelos sons da floresta, pudemos acompanhar um tucunaré que se aproximava rapidamente da canoa. Ele passou direto por nossas iscas e foi para debaixo do barco. Quando



Rogério Albuquerque/Editora Abril



A história deste livro é uma ficção, mas partiu de um fato verdadeiro. O menino Lucas existe e ele foi comigo a uma viagem até minha aldeia no estado do Pará. Alguns dos fatos aqui narrados são verdadeiros, ocorreram nos vinte dias que passamos viajando. Outros fatos são narrados apenas para mostrar como é o dia a dia em uma aldeia Munduruku e como o universo deste povo é recheado de histórias mágicas e crenças que o ajudam na organização de seu estar no mundo.

Daniel Munduruku. *Um estranho sonho de futuro: casos de índio*. São Paulo: FTD, 2004.



Lie Kobayashi

ele apontou do outro lado, Tawé desferiu um golpe certo com seu arco e flecha, deixando Lucas boquiaberto. O peixe começou a se debater, mas a flecha tinha atingido as costas, tornando impossível sua fuga. Calmamente Tawé dirigiu-se até o peixe e o retirou da água do rio. Depois lhe arrancou a flecha, colocou-o na altura da boca e disse algumas palavras na língua munduruku. Imediatamente o peixe se acalmou e foi colocado no fundo da canoa. Lucas me olhou espantado, meio que pedindo uma explicação. Mas quem lha deu foi Tawé.

— Nós acreditamos que os peixes e todos os seres de nossa floresta são nossos parentes e amigos. Quando matamos um para nossa alimentação, temos que dizer a ele que nos perdoe e que quando a gente morrer vamos alimentar a nossa grande mãe, a mãe de todos nós, a terra. Foi isso que eu disse para o peixe.

Lucas achou estranha aquela explicação, mas preferiu não perguntar mais nada. Percebeu que aquela cultura era regida por estranhas conjugações que sua cabeça da cidade não estava acostumada a fazer. O melhor, naquele momento, era ficar em silêncio. E isso ele já havia aprendido ali.

Nossa pescaria teve mais sucesso a partir de então. Conseguimos pescar bastante peixe para nosso almoço e, quem sabe, para o jantar. O mais curioso é que cada vez que Lucas conseguia um peixinho, ele o trazia até a boca e falava algumas palavras inaudíveis.

Algum tempo depois voltamos para casa a fim de preparar nosso alimento. Fizemos uma gostosa caldeirada de tucunaré, que repartimos com nossos amigos que haviam nos acompanhado. Depois decidimos descansar durante a tarde, aproveitando o hábito local de relaxar após o almoço.

Daniel Munduruku.

*Um estranho sonho de futuro: casos de índio.*  
São Paulo: FTD, 2004, pp. 70-74.

### Vocabulário

- canoa: pequena embarcação feita de uma só peça de madeira, movida a remo
- barrancos: ribanceiras de rio
- igarapé: pequeno rio que só dá passagem a embarcações pequenas ou canoas
- carapanã: espécie de mosquito
- destreza: agilidade de movimento; habilidade
- proa: parte dianteira de uma embarcação
- inaudível: que não pode ser percebido pelo ouvido
- rituais: cerimônias; conjunto de práticas, normas, que devem ser observadas
- *pariwat*: nome dado aos não indígenas, na língua munduruku
- tucunaré: peixe de água doce, de carne saborosa

### Daniel Munduruku

nasceu no Pará e formou-se em Filosofia nas Faculdades Salesianas de Lorena. É mestrando em Educação na Universidade de São Paulo. Preside o Instituto Indígena Brasileiro para Propriedade Intelectual (Inbrapi) e participa ativamente de atividades ligadas à causa indígena.

É autor de *Histórias indígenas, Coisas de índio, Kabá-Darebu* e *O segredo da chuva*, entre outros títulos. Foi o primeiro autor brasileiro a ganhar o prêmio da Unesco de literatura infanto-juvenil sobre tolerância entre os povos por seu livro *Meu avô Apolinário: um mergulho no rio da minha memória*.

Mora na cidade de Lorena, interior de São Paulo. É casado com Tânia Mara e tem três filhos — Gabriela, Lucas e Beatriz.



## Dialogando com o texto

1. O texto traz as experiências do narrador, Daniel Munduruku, e de Lucas, na comunidade indígena munduruku. Que aspecto da cultura indígena, exposto no primeiro parágrafo, provavelmente foi uma experiência nova para Lucas?

O costume de buscar na natureza o alimento diário.

2. Durante a pescaria, Lucas demonstra impaciência diante do calor, dos mosquitos e da espera. De acordo com o narrador, a impaciência de Lucas deve-se ao fato de que as pessoas da cidade têm outro tempo.

- a) Como é o tempo das pessoas da cidade, segundo o narrador?

As pessoas vivem em função do relógio e por isso parece que o tempo passa mais rápido.

- b) A partir dessa explicação dada pelo narrador, o que é possível inferir sobre o que marca o tempo na comunidade indígena?

A própria natureza.

3. Leia a tirinha.



Luis Augusto Gouveia. Fala Memmo! Produções.

- a) Transcreva da resposta de Lucas a um dos rapazes da comunidade uma frase que transmite, com outras palavras, a ideia da tirinha. "A gente vive uma vida muito cheia de coisas pra fazer. Lá a gente tem obrigações que aqui vocês não têm. / Temos cobranças da sociedade, da família [...]"
- b) Ao explicar como é a vida na cidade, Lucas utiliza, algumas vezes, as formas verbais **tem** e **temos**. O que essa repetição pode sugerir sobre o que Lucas pensa a respeito desses compromissos?

Pode sugerir um sentimento de insatisfação diante do que as pessoas da cidade são obrigadas a fazer

4. Embora existam tantas diferenças entre a vida das pessoas na cidade e a vida na comunidade indígena, qual é a grande semelhança entre os dois modos de vida, segundo os meninos indígenas?

Tanto as pessoas da cidade quanto as da comunidade indígena precisam dividir o tempo, pois têm obrigações e tarefas a cumprir no dia a dia, conhecimentos a adquirir

5. Durante a pescaria, Tawé leva o peixe à altura da boca e fala com ele.

- a) Qual a crença expressa nesse gesto de Tawé?

A crença de que todos os seres da floresta são parentes e amigos, por isso, quando precisam matar para sua

alimentação, pedem perdão aos peixes e falam para eles que um dia eles, os indígenas, também irão alimentar a grande mãe, a terra.

- b) O que é possível inferir sobre a cultura indígena a partir desse gesto?

A relação de respeito com a natureza e de igualdade entre os seres, na medida em que consideram todos parentes e amigos.



6. Por que você acha que Lucas passou a fazer a mesma coisa?  
Resposta pessoal. Sugestão: Porque provavelmente ele compreendeu que aquele gesto tinha sentido.

7. Na sua opinião, que tipo de consequência a pressa, os afazeres e os compromissos diários que as pessoas repetem sem refletir podem gerar na natureza, no meio ambiente?  
Resposta pessoal.

8. Releia o trecho em que Lucas faz uma constatação sobre a sociedade em que vive.

“Na cidade as pessoas costumam evitar a dor, o sofrimento, porque acham que sofrer não é bom para elas, para os filhos, para a sociedade.”

- a) Como a comunidade indígena encara o sofrimento?  
Como uma forma de aprendizagem, pois só se aprende com o sofrimento.
- b) De acordo com sua experiência pessoal, com qual ponto de vista você concorda? Justifique  
Resposta pessoal

9. Copie no caderno a afirmativa que explica o provável propósito de Daniel Munduruku em publicar esse livro.

- a) Transmitir o modo de viver, os valores sociais e culturais do povo indígena.
- b) Mostrar o modo de viver do jovem da cidade
- c) Mostrar as grandes diferenças entre o modo de vida indígena e o modo de vida urbano.

a) Transmitir o modo de viver, os valores sociais e culturais do povo indígena.

10. Você gostaria de passar por uma experiência como essa vivida por Lucas? O que você acha que aprenderia numa comunidade indígena que pudesse ajudá-lo em seu dia a dia?  
Resposta pessoal

#### Alguns nomes de estados brasileiros que têm origem indígena

- **Goiás** — vem do nome do grupo indígena que ocupava a região no final do século XVI, os guaiás.
- **Pará** — do tupi “pa’ra”, que significa “mar”
- **Piauí** — da palavra tupi “pi’awa”; significa “piauí, peixe grande”.
- **Tocantins** — denominação de um grupo indígena que teria habitado a região; significa “bico de tucano”.
- **Sergipe** — vem do tupi “si’ri-i-pe” e significa “rio dos siris”.

Fonte de pesquisa: Revista *Galileu especial*.  
São Paulo: Globo, março de 2003.

#### LEIA TAMBÉM

- **Uala, o amor**, de Frei Betto (FTD). O indígena Uala conversa com seu amigo rio e ouve seus temores sobre o homem branco.
- **O mistério do diamante**, de Rosana Rios e Eliana Martins (Quinteto Editorial). As férias de Bruno na Chapada Diamantina se transformam em uma misteriosa aventura envolvendo a maldição de um diamante.

#### VEJA

- **Irmão urso**, desenho animado dirigido por Aaron Blaise e Robert Walker em 2003. Conta a história de um jovem indígena que deseja vingar-se dos ursos pela morte de seu irmão.

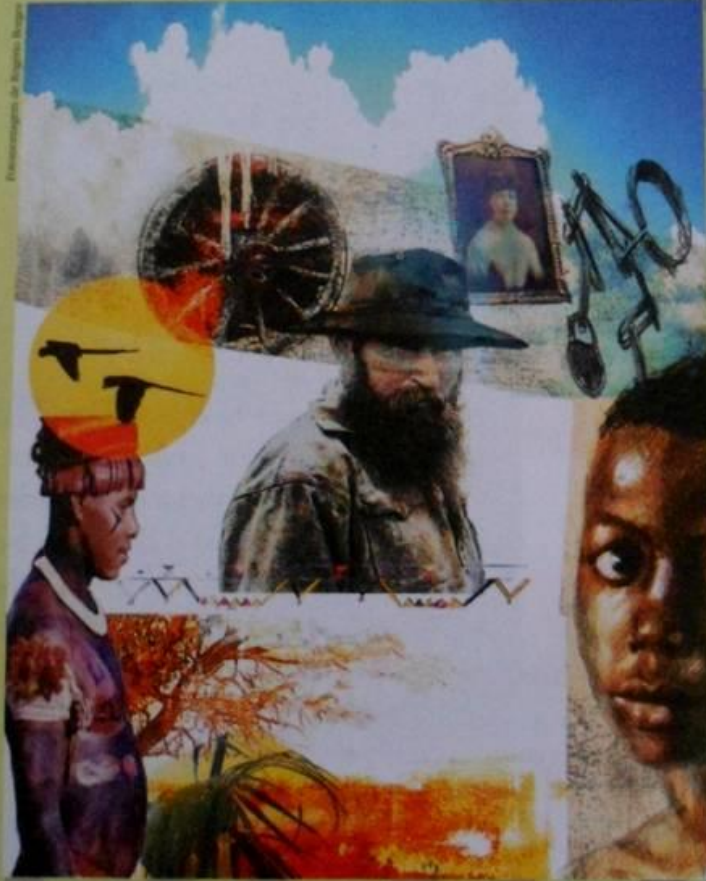
#### CONSULTE OS SITES

<http://sos-animais.cjb.net>  
Esse site reúne informações sobre direitos dos animais, denúncias de maus-tratos e dicas de cuidados e primeiros socorros.

[www.geocites.com/salve\\_animais](http://www.geocites.com/salve_animais)  
Nesse site você fica conhecendo os direitos dos animais antes de adotá-los.

Módulo

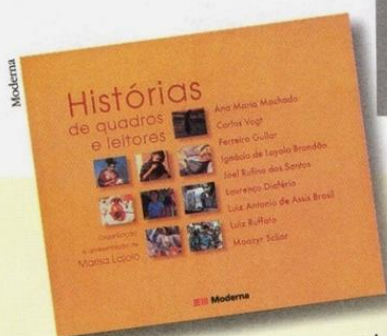
# 3



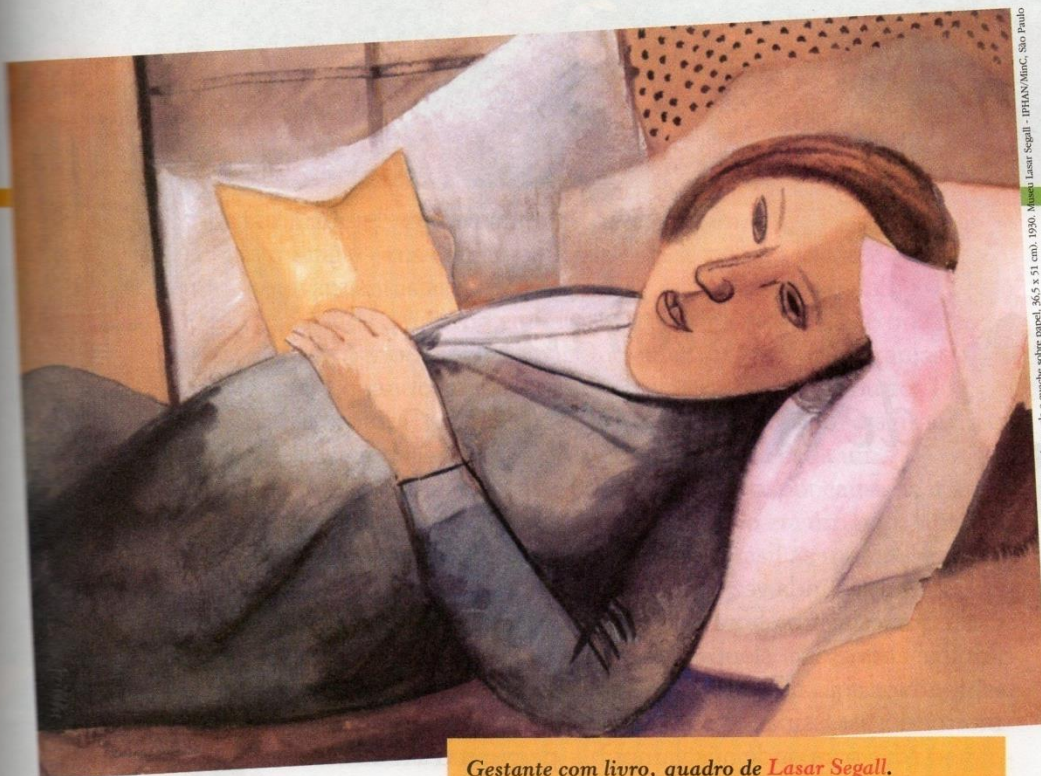
*As mil faces  
do Brasil*

# Texto 1

Este conto narra a história de Raquel e sua família, moradores de um vilarejo no sul da Rússia (hoje, região que faz parte da Ucrânia), que emigram para o Brasil fugindo da guerra, da pobreza e das perseguições. O narrador da história é o filho de Raquel — o mesmo que está no ventre da mulher retratada na tela *Gestante com livro*. É ele quem nos conta como a revolução que estourou na Rússia em 1917 impulsionou a mudança da família. Os revolucionários buscavam condições mais justas para pobres e judeus; seus opositores passaram a atacar violentamente amigos e parentes deles. Após um desses ataques ao vilarejo de Odessa, a família decidiu vir para o Brasil em busca de melhores condições de vida, principalmente devido ao fato de Berel, tio de Raquel, ter-se tornado um comandante militar das forças revolucionárias.



O objetivo do livro *Histórias de quadros e leitores*, de onde foi retirado o Texto 1, foi desentranhar histórias a partir de diferentes materiais e linguagens visuais, como pintura, fotografia, cartum. Nessa história, a tela de Lasar Segall, *Gestante com livro*, pelo olhar de Moacyr Scliar, leva o leitor ao Brasil do começo do século XX e ao Brasil plural, em que diferentes culturas, de imigrantes de diferentes países, enriqueceram-se mutuamente, contribuindo para a formação da cultura brasileira.



Lasar Segall (1891-Vilna - 1957-SP) - Gestante com livro (dequarta e gauche sobre papel, 36,5 x 51 cm), 1930. Museu Lasar Segall - IIPHAN/MAC, São Paulo

Gestante com livro, quadro de **Lasar Segall**.



c. 1930. Ator desconhecido. Acervo IIPHAN/MAC, São Paulo

### Quem foi Lasar Segall

De descendência judia, o pintor, desenhista e escultor Lasar Segall nasceu em Vilna, capital da Lituânia, em 1891. Aos 15 anos foi para Berlim, onde frequentou a tradicional Academia Imperial de Belas-Artes.

Em 1913, Segall realizou uma mostra individual de sua obra em São Paulo e em Campinas. Instalou-se definitivamente no Brasil no início da década de 1920. Em 1925 casou-se com Jenny Klabin e, em 1927, naturalizou-se brasileiro. Nesse período, os temas brasileiros começam a aparecer em sua obra. Sua atuação na vida cultural de São Paulo foi marcante, fundando, em 1932, a Sociedade Paulista de Arte Moderna — SPAM.

Faleceu na cidade de São Paulo, em 1957. A casa onde viveu, na Vila Mariana, foi transformada no Museu Lasar Segall.



Ricardo Dantas a partir de Photodisc/Getty Images

## Histórias de mãe e filho

[...]

**N**a segunda vez em que isto aconteceu meu avô decidiu que estava na hora de deixar aquele lugar. Reuniu a família, anunciou:

— Nós aqui não temos qualquer futuro, vamos acabar morrendo, assassinados ou de fome. Temos de ir embora.

— Mas para onde nós vamos? — perguntou a mulher.

Em resposta, vovô tirou do bolso um folheto colorido que havia sido distribuído, muitos meses antes, por um pessoal que trabalhava numa companhia de colonização. Naquela época havia muitas dessas companhias na Europa, que reuniam pessoas que queriam ir para a América e providenciavam a viagem.

Na capa do folheto havia um desenho, colorido, mostrando um agricultor trabalhando no campo, sob um céu muito azul. Ao fundo, árvores frutíferas — uma laranjeira carregada de laranjas — e animais: vacas, cabritos, cavalos... Na janela da casa, não muito grande, mas muito bonita, várias crianças, todas sorrindo felizes, e uma delas lendo um livro. Um letreiro dizia: “Brasil: aqui está o futuro”.

— Brasil? — perguntou minha avó. — Onde fica o Brasil? É depois de Odessa?

Meu avô riu:

— Que é isso, mulher. O Brasil fica na América. É longe, muito longe. A gente tem de viajar cinco semanas de navio para chegar lá.

**102**

E acrescentou, animado:

— Mas vale a pena. O país é maravilhoso. Você está vendo aqui por esse desenho. Eles precisam de gente para cultivar a terra e ajudam os emigrantes. É a nossa oportunidade.

Minha avó não gostou muito da ideia. Afinal, a Rússia era sua terra, o lugar em que ela havia nascido e que ela amava, apesar dos bandidos que atacavam a aldeia. Além disso tinha familiares ali, principalmente o irmão. Sim, Berel agora era importante, era um chefe militar — mas quem cuidaria dele se por acaso fosse ferido?

Já os meninos estavam entusiasmados. Céu azul, sol, que coisa linda! Aquilo era raro na Rússia, um país onde o inverno era muito rigoroso, onde nevava, onde o céu ficava sombrio por longos períodos. E laranja! Que coisa boa, laranja! Laranja eles só podiam comer de vez em quando, afinal, era uma fruta importada de outros lugares e custava uma pequena fortuna. Laranja, só nas festas, e mesmo assim era uma única laranja para toda a família — dava, no máximo, um gomo para cada um.

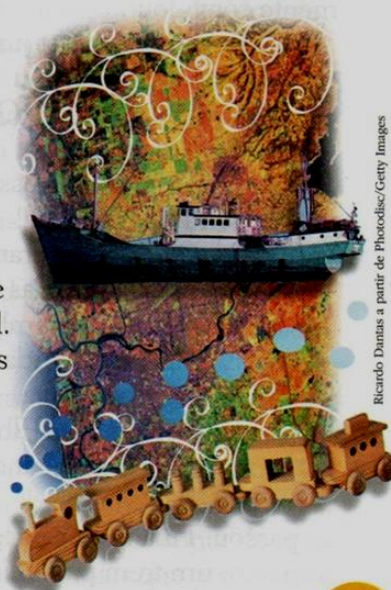
Minha mãe também estava animada, mas por outro motivo: por causa da menina do desenho, aquela que estava na janela lendo um livro. Aquilo era um bom sinal:

— No Brasil não é como aqui — ela pensava. — No Brasil as meninas podem ler, como os meninos.

Finalmente vovó concordou e eles decidiram partir. Só que emigrar não era fácil. Não conseguiriam licença do governo para isso, pois naquela época de revolução ninguém podia deixar o país. Como muitos outros, eles teriam de sair às escondidas, enfrentando muitos perigos.

Foi o que fizeram. Uma noite, saíram da aldeia e, levando seus poucos pertences, foram, de carroça, até a margem do rio que marcava a fronteira com o país vizinho, a Romênia. Ali os esperava um barqueiro. Esse homem fazia o transporte clandestino dos fugitivos, mas cobrava para isso uma pequena fortuna, isso quando não chantageava a pobre gente. Naquela noite não deu outra: no meio do rio, ele parou o barco onde estava toda a família e exigiu mais dinheiro. Caso contrário, chamaria os guardas do tzar. Que remédio? Meu avô deu-lhe quase todas as suas economias.

Na Romênia tomaram um trem, viajaram até a Alemanha, onde os aguardava o pessoal da companhia de emigração. Lá embarcaram num navio rumo ao Brasil. Não era um navio de passageiros, desses que têm cabines para passageiros e refeitório. Não, era um velho barco cargueiro. Os emigrantes, cerca de duzentos e cinquenta, foram alojados no porão, onde dormiriam em estreitos beliches. Não havia banheiros para todos, a comida era escassa — mas mesmo assim estavam todos animados com a esperança de uma nova vida no Brasil.



Ricardo Dantas a partir de Photodisc/Getty Images

Para minha mãe a viagem reservava uma surpresa.

Não estava sendo uma jornada fácil para a pobre garota. Sim, o mar, que nunca tinha visto antes, era bonito, mas o navio jogava muito e a coitada estava permanentemente enjoada, isso sem falar no desconforto da própria viagem. Mas o que mais a incomodava não era isso, era o fato de que não tinha nada para ler. Os livros que Berel dera à família haviam ficado na casa da aldeia.

— Não temos espaço na bagagem — argumentara meu avô. — Só podemos levar o essencial. E livros pesam muito.

E assim minha mãe se despedira das obras que tanto significavam para ela. Mas não podia esquecer-las; no navio chegava a sonhar que estava lendo. E rezava (sim, mamãe era crente) para que Deus fizesse chegar um livro, pelo menos um, às suas mãos.

E isto aconteceu.

Uma manhã ela subiu para o convés — era lá que os emigrantes passavam a maior parte do tempo, já que o porão era úmido, abafado e cheirava mal — e ali viu, sentado num cantinho, um rapaz que ela já conhecia e que se chamava David. A família dele era de uma outra aldeia, mas também iam para o Brasil, para a mesma colônia agrícola. Agora, adivinhe o que David estava fazendo: estava lendo.

Mamãe se aproximou, emocionada, maravilhada. Pediu para ver o livro. E, acredite você ou não, era uma obra de Isaac Babel, em russo.

— Mas eu conheço esse escritor! — exclamou mamãe. E falou sobre Berel, sobre a amizade dele com Isaac Babel.

David, que era um pouco mais velho do que mamãe — um rapaz bonito, de óculos, cabeleira revolta — escutava-a. Emocionado, estava descobrindo uma alma irmã, alguém que partilhava de sua paixão pela leitura. Hesitou um pouco, e timidamente convidou:

— Você não quer ler junto comigo?

Mamãe, claro, aceitou. E a partir daí todos os dias eles sentavam juntos para ler os contos de Isaac Babel. Quando terminavam uma história ficavam comentando o que tinham lido.

A viagem se passou assim muito rápido. Um dia, acordaram com um brado:

— Terra! Terra à vista!

Os emigrantes correram todos para o convés, e, debruçados sobre a amurada, olhavam o Brasil: as praias do Rio de Janeiro.

Mamãe estava deslumbrada.

— É mais lindo ainda que o folheto! — dizia ao amigo David, que, também maravilhado, concordava.

Desembarcaram na Ilha das Flores, onde foram identificados e receberam documentos. Mas aquele ainda não era o destino final, teriam de prosseguir, rumo ao sul, rumo ao Rio Grande. O navio seguiu viagem, portanto, e mais uma semana se passou. Finalmente chegaram a Porto Alegre, à época uma pequena cidade. Lá tomaram um trem para o interior do Rio Grande do Sul, para a região das colônias



Ricardo Dantas a partir de Photodisc/Getty Images

agrícolas, então escassamente povoada. Por toda a parte havia mato, o que deixou os emigrantes ansiosos: como eles se sairiam, ali, num lugar onde os recursos pareciam tão escassos?

Cada família recebeu uma casa (de madeira, modesta), uma pequena extensão de terras, animais, ferramentas agrícolas. E aí trataram de ganhar o sustento.

Meu avô logo se adaptou à nova vida. Não tinha problemas em ordenhar suas vacas, porque, como ele mesmo dizia:

— Vaca russa, vaca brasileira, é tudo a mesma coisa. Desde que deem leite, o resto não importa.

Mas ele era exceção. Os outros emigrantes, que não tinham experiência da vida agrícola, não se saíam bem. Não raro perdiam as colheitas e precisavam começar tudo de novo. E às vezes aconteciam coisas estranhas. Um dia, a família de David estava fazendo a refeição da manhã num telheiro ao lado da casa quando, do teto, caiu uma cobra em cima da mesa. Não era uma cobra venenosa, mas para a mãe de David aquilo foi a gota d'água:

— Chega. Nós vamos embora daqui. Vamos para a cidade.

A primeira coisa que David fez foi contar à sua amiga Raquel o que tinha acontecido. Estava muito triste:

— Eu não queria me separar de você, você é minha grande amiga. E agora? Quem vai ler junto comigo?

Ela chorava tanto que não conseguia responder. David prometeu que escreveria e que tão logo pudesse voltaria para vê-la, afinal, tinha parentes ali na colônia e isso era uma boa razão para retornar.

A família foi para longe, para São Paulo, onde tiveram muita dificuldade em recomeçar a vida. O pai de David trabalhava como vendedor ambulante, ganhava pouco, mal dava para o sustento. Logo ficou claro que David não viria tão cedo. O jeito era trocar cartas, que também demoravam muito a chegar. Mamãe aguardava-as ansiosamente. Estava com catorze anos, então, e não tardou a se dar conta de que David havia sido para ela mais que um companheiro de leitura, mais que um amigo.



Ela estava apaixonada. Apaixonada, sim. Quando, junto com uma das cartas, David mandou um desfocado instantâneo que tirara na Praça da Sé, em São Paulo, ficou numa felicidade única. Levava a foto consigo para todos os lugares, e, em segredo, beijava-a demoradamente. Os irmãos debochavam dela: de que adiantava estar enamorada de alguém que morava longe?

— Arranje um namorado aqui na colônia — aconselhavam.

Mas mamãe não perdia a esperança. Um dia nós vamos nos reencontrar, dizia. E isto de fato aconteceu. O pai de David melhorou de vida, abriu uma loja, que prosperou, e, três anos depois que eles tinham deixado a colônia agrícola, pôde pagar para a família uma viagem (de trem, segunda classe) até lá.

O encontro de mamãe com David foi emocionante. Abraçaram-se chorando, e, nos dias em que os visitantes permaneceram na colônia, não se separavam. Passeavam, conversavam e, naturalmente, liam juntos. E um dia, quando estavam sozinhos, ele a beijou. Foi uma coisa tímida, desajeitada, mas era o sinal da paixão que uniria suas vidas.

A família de David voltou para São Paulo. Antes de partirem, o pai dele fez um convite a meu avô, de quem era muito amigo:

— Venha trabalhar comigo em São Paulo. Lá as oportunidades são muito maiores, acredite.

Apontou David e mamãe, que, afastados, riam e trocavam confidências em voz baixa:

— E acho que nossos filhos querem isso.

Vovô levou um ano para decidir: ele gostava do campo, gostava de ordenhar vacas. Mas a família (Raquel, principalmente) insistia: em São Paulo poderiam ter uma vida muito melhor, com mais oportunidades. E assim foram. O pai de David arranhou-lhes uma casinha e, para surpresa dele próprio, vovô não se saía mal como vendedor na loja:

— Não é como ordenhar vacas — dizia — mas acho que dou para a coisa.

Para mamãe aquilo era um sonho. Também ela arranhou um emprego, num escritório de representações, e podia estudar à noite, sobretudo, podia estar com David, a quem amava.



Anos depois casaram. Àquela altura, David já estava tomando conta da loja, que não era grande, mas rendia o suficiente para permitir que eles começassem sua nova vida. No ano seguinte, mamãe estava grávida. Tanto ela como David, meu pai, mantinham sua paixão pela leitura. Era o que faziam, à noite, nos fins de semana. Mas também iam ao cinema, ao teatro, a exposições de arte. Papai gostava muito de pintura e tinha vários amigos artistas; um deles se tornaria, depois, um pintor famoso. Foi ele quem pintou o quadro que mostra mamãe, grávida, com um livro sobre o ventre.

Durante a gravidez mamãe lia muito. Não para ela; lia para mim. É isso mesmo: lia para mim. O sonho dela era que seu filho se tornasse um grande leitor e, se possível, um grande escritor, autor de livros tão belos como aqueles que a emocionavam até as lágrimas. Então ela lia, em voz alta, durante horas: Monteiro Lobato, Machado de Assis, José de Alencar, Lima Barreto, Mário de Andrade. E segundo ela dizia a papai, sabia até de quais livros eu gostava mais.

— Coloque a mão aqui na minha barriga, David. Você está sentindo o nenê se mexer? Está percebendo que ele bate palmas? É porque eu acabei de ler um conto do Machado de Assis. Nosso filho adora Machado de Assis, David.

Não cheguei a conhecer mamãe. Ela morreu durante o parto. Essas coisas acontecem, vocês sabem, e naquela época aconteciam com mais frequência. O certo é que cresci sem mãe. Mas a presença dela em nossa casa era uma coisa constante. Por causa das fotos, em primeiro lugar. Ali estava ela, aquela mulher ainda jovem, de uma beleza triste. Ali estava o quadro, que eu muitas vezes ficava olhando horas, pensando no bebê que, lá dentro do ventre, ouvia sua mãe ler textos de grandes escritores brasileiros. E ali estavam os livros, que papai fazia questão de preservar. Agora, quem lia para mim em voz alta era ele. Começou a fazê-lo quando eu tinha ainda uns poucos meses. Os amigos e os familiares achavam aquilo estranho, mas ele dizia que, em primeiro lugar, estava seguro de que assim atendia ao desejo de sua querida Raquel, de fazer de seu filho um leitor apaixonado.

Papai estava certo, absolutamente certo. Hoje eu sou homem feito e ele é um ancião, que se orgulha do filho escritor. [...]

Moacyr Scliar.

In Marisa Lajolo (organização e apresentação).  
*Histórias de quadros e leitores*.  
São Paulo: Moderna, 2006.



Cristina Martins Editora Alibi

Filho de imigrantes judeus russos, **Moacyr Scliar** é gaúcho de Porto Alegre, onde nasceu em 1937. Médico, ele estreou na literatura com *Histórias de um médico em formação* e hoje é um dos autores brasileiros com a mais vasta e premiada bibliografia, na qual se destaca o prêmio internacional Casa de las Américas. Entre suas obras recentes, destacam-se *A majestade do Xingu*, *Sonhos tropicais* e *A mulher que escreveu a Bíblia*.



## Dialogando com o texto

1. O texto aborda a vida de imigrantes europeus no Brasil, no início do século XX.

a) O que inquietava os imigrantes em relação às colônias agrícolas?

O fato de as colônias serem pouco povoadas, agrestes e sem recursos.

b) Que situação, ocorrida com a família de David na colônia agrícola, confirma sua resposta anterior? Por quê?

A cobra que caiu do telhado. Porque mostra como o ambiente possibilitava acontecimentos inusitados e incomuns, difíceis de ocorrer numa cidade.

2. Segundo o narrador, a escolha do Brasil como um lugar para emigrar surgiu devido a um folheto distribuído por uma companhia de colonização. Nele, um desenho chamava a atenção.

a) Que aspectos culturais e geográficos foram destacados no desenho do folheto que assinalam as diferenças entre o Brasil e o sul da Rússia?

O sol brilhando em um céu azul, campo com árvores frutíferas, uma menina lendo um livro.

b) Levando em conta que o objetivo dessas companhias de colonização era seduzir os europeus a emigrarem para o Brasil, por que esses aspectos foram destacados?

Porque chamavam a atenção por serem incomuns, especialmente para os europeus, habituados a invernos rigorosos, com pouco sol, campos cobertos de neve, poucas árvores frutíferas.

3. No folheto, o desenho de uma menina lendo um livro chamou a atenção da mãe do narrador.

a) O que isso representava para ela?

A possibilidade de ela também poder ler, algo proibido às meninas em sua terra.

b) É para você, qual dos aspectos descritos no desenho do folheto chamaria sua atenção, caso você vivesse na Rússia?

Resposta pessoal.

4. Diante do mundo novo com que se deparava, o avô do narrador manifesta algumas reações, como: “— Vaca russa, vaca brasileira, é tudo a mesma coisa. Desde que deem leite, o resto não importa.”. A partir dessa fala, o que é possível depreender sobre sua adaptação à vida na colônia agrícola?

É possível depreender que sua adaptação foi fácil, pois a fala evidencia sua disposição, vontade de trabalhar e coragem para enfrentar o novo.

5. Raquel e David, após alguns anos, casam-se e, juntos, desenvolvem a paixão pelos livros e pelas artes em geral. Que fato narrado deixa mais evidente essa paixão do casal pelas artes?

O fato de um pintor, amigo deles, pintar um quadro de Raquel com um livro sobre o ventre.

### Emigrantes ou imigrantes?

- Emigrantes são pessoas que deixam seu país de origem para morar em outro lugar.
- Imigrantes são pessoas que vivem em um país que não é o seu de origem.

CÍRCULO DE ORTOGRAFIA

Atenção: as formas verbais **deem**, **creem** e **veem** não são acentuadas.

CÍRCULO DE ORTOGRAFIA

6. Segundo o narrador, o sonho de sua mãe “[...] era que seu filho se tornasse um grande **leitor** e, se possível, um grande **escritor, autor** de livros [...]”. Para isso ela e, após sua morte, seu pai liam para ele.

Na sua opinião, que crenças não expressas sugere essa atitude dos pais do narrador?

Resposta pessoal. Sugestão: Essa atitude sugere a crença na importância e no valor da leitura na formação da criança.

7. Levando em conta a época em que se passaram os fatos narrados, levante hipóteses: Quais as possíveis situações inquietantes ou de sofrimento que os imigrantes viveram nas colônias agrícolas?

A dificuldade com a língua, os costumes diferentes, a falta de experiência com o trabalho agrícola, a distância da terra natal e a dificuldade de comunicação com os parentes que aí ficaram.

8. Eram de muitas etnias e nacionalidades os que vieram “fazer a América” no fim do século XIX e começo do século XX. Eles trouxeram seus costumes, idiomas, sobrenomes, comidas, utensílios, esportes e força de trabalho. Das heranças deixadas pelos imigrantes, o que, na sua experiência pessoal, permanece mais vivo na cultura brasileira ainda hoje?

Resposta pessoal.

9. Esse conto foi “desentranhado” da leitura da tela *Gestante com livro*, de Lasar Segall, e aborda, entre outros temas, a leitura e como ela influenciou a vida dos personagens. Na sua opinião, ouvir histórias desde a vida intrauterina ou desde criança pode promover, estimular a formação de leitores apaixonados e/ou de escritores? Justifique sua resposta.

Resposta pessoal.

Professor, estimule a discussão sobre essa questão com os alunos, ouvindo o que pensam a respeito, que argumentos utilizam para expor seu ponto de vista, quais exemplos empregam etc. No Apêndice das *Anotações para o professor*, você encontrará informações sobre a vida de alguns escritores nacionais que poderão auxiliá-lo e subsidiar a argumentação dos alunos, possibilitando uma discussão mais proveitosa a respeito dessa questão.



Autor desconhecido. Memorial do Imigrante, São Paulo

### Imigrantes europeus: os sírios e libaneses

Esses estrangeiros começaram a imigrar para o Brasil em fins do século XIX. Uma parcela deles fixou-se no Norte do país e a maioria no estado de São Paulo. Nesse estado, sírios e libaneses dedicaram-se ao comércio como mascates, comercializando suas mercadorias em grandes centros urbanos, em fazendas e em pequenas cidades do interior.

Fonte de pesquisa:  
[www.diasmarques.adv.br/PT/historico-imigracao-brasil](http://www.diasmarques.adv.br/PT/historico-imigracao-brasil)  
 Site acessado em março 2009.



Ricardo Dantas a partir de Photodisc/Getty Images

Sugestão: Professor, neste momento você poderá iniciar o trabalho da seção *Produzindo textos* (pág. 138).

# Texto 2

Professor, no caso da denominação dos grupos indígenas **Waurá** e **Kamaiurá**, optamos por adotar a grafia registrada nos dicionários (aurá, camaiurá).



No depoimento que você vai ler, o indigenista Orlando Villas Bôas relata para a ONG Leia Brasil fatos que presenciou durante sua convivência com os indígenas uaurás e camaiurás e o seu encantamento com uma cultura que desenvolveu uma sabedoria nas relações sociais, na relação com o meio ambiente, com a natureza e na capacidade de fazer leituras... mas não só as do livro, e sim leituras dos sinais da natureza, do tempo, das águas, do comportamento dos animais...

A ONG Leia Brasil tem por objetivo incentivar e promover a leitura para erradicar o analfabetismo funcional em nosso país.

## As leituras indígenas

Realmente, é isso o que já se sabe: no Brasil ninguém lê. Muito pouca gente lê e, quando lê, ou não entende o que lê, ou não lê as coisas que prestam. A leitura, para a nossa sociedade, sofisticada da maneira como ela é, atinge a poucos [...]. O incentivo à leitura é uma coisa essencial, principalmente por não ser uma preocupação da nossa sociedade. É raro você ver, hoje em dia, um pai estimulando seu filho a ler...

No entanto, veja você, segundo as informações que nós tivemos, os índios estão gostando de aprender a ler.

No nosso tempo, lutávamos por uma política diferente, que seria a valorização da sua cultura, sem a preocupação com o processo integrativo com uma cultura diferente, que seria a nossa. Mas esta integração — que não apresenta perigo — no tempo de Rondon era impossível. Hoje, entretanto, não só é possível como incontável, e o próprio índio está interessado em participar da nossa sociedade. É verdade que ele terá muito mais dificuldade de subsistência, de sobrevivência e tudo o mais. Mas trata-se de um valor que está crescendo entre eles. E como isso aí é uma

fatalidade — já está acontecendo por conta das frentes que estão em contato com os índios —, hoje existem escolas; há índios que já são professores, que já estão ensinando a língua dos brancos para as crianças e, segundo as informações que temos recebido, existem índios que já gostam imensamente da leitura. Então, isto é uma coisa formidável. É uma conquista fabulosa, sem dúvida alguma.

Agora, de tudo isto que eu disse, não se pode correr o risco de pensar que o índio só está aprendendo a ler com os nossos livros. O fato é que, como nós privilegiamos a leitura do verbal escrito, nos esquecemos das outras inúmeras formas de leitura, nas quais os índios têm uma enorme habilidade, como a leitura da natureza, a do tempo, a da sabedoria dos animais, dos regimes dos ventos e das chuvas, das cheias do rio, bem como a do mundo espiritual, de que mais adiante falaremos, e as normas de comportamento.

O índio não é, como a princípio poderíamos imaginar, um povo que vive à sua vontade, fazendo o que quer. Eles obedecem a normas de comportamento da própria sociedade. Tanto assim que você não vê nenhum distúrbio de comportamento lá dentro. Nesses quarenta anos de convivência, nunca vimos dois índios discutindo, nunca vimos um casal se desfazer, nunca vimos uma mãe puxar a orelha da filha, um pai dar um coque na cabeça do filho nem pai ou mãe dizer não para a criança. São valores que a nossa sociedade deveria ter, que já perdeu com o tempo, que nunca mais vai recuperar, e que o índio ainda mantém, até hoje. O respeito pela criatura. Não há conflito nenhum entre eles. [...]

Mas voltemos à sua capacidade de leitura destes outros códigos, e que é uma coisa fantástica. Existe um inseto que emigra no mês de maio. São nuvens deles. E, quando ele encontra uma árvore com um galho debruçado sobre o rio, o inseto o reconhece e constrói um casulo com aproximadamente quarenta centímetros de comprimento, e o cálculo que o inseto faz é de que, na cheia, o casulo não fique mais longe do que quarenta a cinquenta centímetros da água.

Eu nunca vi a enchente atingir um casulo destes, e nenhum casulo fica a mais do que quarenta a cinquenta centímetros da enchente, porque o casulo precisa do vapor que se desprende da água. Agora, o que acontece de muito interessante é que,



Rogério Borges



Rogério Borges

quando chega dezembro, os insetos começam a emigrar e então o índio vai lá, pega o casulo, o tritura e o mistura no barro para evitar que suas panelas fiquem quebradiças...

Outra coisa fantástica mostrada pelos índios. Nós estávamos entrando na mata e vimos uns casulos de abelhas enterrados no chão. Elas cavam um buraco e fazem seu casulo dentro dele. Depois colocam um canudo, como um respiro, para fora. Só que o canudo é torto. Então eu perguntei ao índio a razão, e ele disse:

— É torto assim porque este ano o vento vem daquele lado. E, se ela fizer o canudo para o outro lado, o vento vai entrar e estragar toda a casa, lá embaixo.

E riu divertido.

Eu ainda perguntei quem ensina isto para elas, e ele respondeu:

— A abelha sabe.

— A abelha sabe, o passarinho sabe, o João-de-Barro sabe.

Quando você vê a casa do João-de-Barro, você sabe que a porta é virada para o lado oposto do vento: Este ano o vento vem de lá, a chuva vem de lá, então minha porta deve ser para cá...

E você não vê uma casa destas invadida pela água, ou um casulo destes invadido pelo vento... É uma coisa fabulosa.

Tudo isto o índio observa, lê, aprende e nos ensina.

Eu ainda lhe perguntei por que os animais e insetos fazem isto, e ele respondeu que é por causa da chuva e do vento que mudam de direção a cada ano, mas que eles sabem... Coisas formidáveis... Até inseto sabe ler...

Há, também, as leituras do mundo espiritual. Destas, há uma história a que assistimos, eu e o meu irmão — hoje o meu irmão já morreu, e eu sou a única criatura viva civilizada que a assistiu —, e quem quiser acreditar que acredite, quem não quiser, azar!

Eu assisti a histórias fantásticas.

Esta foi a de oito ou dez meninos que foram para o banho à tardinha. Quando estavam no meio do caminho — eles vinham correndo e brincando —, uma onça os assaltou, pegou uma criança de oito anos e a matou. As outras crianças voltaram para a aldeia chorando e gritando. Foi uma polvorosa na aldeia. Os índios ficaram umas feras e saíram uns dez para matar a onça.

[...] Nós chegamos à noitinha e ainda estava a aldeia toda chorando, os homens conversando, aquela coisa toda, e acertaram que no dia seguinte trinta homens iam sair para a mata procurar a onça. Quando foi às seis horas da manhã, estava todo mundo acordado: as mulheres estavam no rancho, chorando, e os homens todos no pátio da aldeia. E nós ali também, no meio deles. De repente os homens já estavam prontos para entrar na mata e aí vem o pajé. Ele se chamava Totoporé e era tio da



Rogério Borges

criança que foi morta pela onça. Ele chegou na nossa cara e disse:

— Não precisa procurar a onça, pois quando o sol estiver aqui — e levantou o dedo para o meio do céu —, ela vai entrar ali — indicou a beira da mata —, vai passar aqui — mostrou o caminho, à nossa frente —, e vai deitar ali — e apontou para o lado oposto da clareira.

Eu olhei para o Cláudio e sorri, e ele também.

Alguns índios também duvidaram.

Isto era, aproximadamente, oito horas da manhã, e quando o sol estivesse no local previsto, deveria ser meio-dia.

Nós voltamos a nos olhar e pensamos que era besteira.

Rapaz! Quando o sol chegou ao meio-dia, um índio que estava lá embaixo gritou:

— Iaguat! Iaguat! Iaguat! (A onça! A onça! A onça!)

Aí nós olhamos e todos nos afastamos e formamos uma parede. E a onça passou à nossa frente — de mim ela passou a coisa de três metros —, de cabeça baixa. Uma bruta onça-pintada. E ela caminhou, caminhou, caminhou e quando chegou ao lugar indicado pelo pajé, a onça virou, e deitou a cabeça no chão. Dois índios correram com as bordunas e esmagaram o pescoço da onça, e mataram a onça, e eu fotografei. Levei uma pedra e pus a cabeça da onça sobre ela e a fotografei...

Ué! Como é que pode?

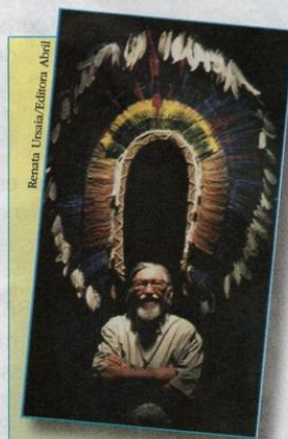
Eu vi! Assisti a tudo. Desde a falação do pajé, dizendo que não precisava procurar a onça, pois quando o sol estiver aqui, ela vai entrar ali, vai passar aqui, e vai deitar ali... Como é que pode? Como é que pode uma coisa destas?

Os índios sabem disto...

Como é que pode?

São leituras que a gente não sabe mais fazer, mas que eles fazem, com muita competência. Eles não explicam, e tudo acontece direitinho... E, como estas, têm uma infinidade de outras histórias. [...]

Depoimento registrado por Paulo Condini, escritor, professor de Língua e Literatura Portuguesa, editor.



Renata Ursula Editora Abril

#### Orlando Villas

**Bôas** nasceu em Botucatu, São Paulo, em 12 de janeiro de 1914, e morreu na cidade de São Paulo, no dia 12 de dezembro de 2002, aos 88 anos. Participante da expedição Roncador-Xingu, com os irmãos Leonardo e Cláudio, atravessou a floresta nos anos 1940 e 1950. O Parque Nacional do Xingu, sua obra máxima, reúne, em 2,8 milhões de hectares, 4 mil habitantes, divididos em 13 nações.



## Dialogando COM O TEXTO

1. Nesse interessante depoimento, o indigenista Orlando Villas Bôas avalia o hábito da leitura entre os brasileiros.
- Como o autor se posiciona diante do hábito de leitura em nossa sociedade? *Ele faz uma crítica à sociedade pela ausência de preocupação, incentivo e estímulo à leitura.*
  - Que revelação o indigenista apresenta que se contrapõe à ideia de que a leitura atinge poucos brasileiros? *Ele revela que os indígenas estão gostando de aprender a ler.*
  - Observe que essas ideias vêm marcadas pela palavra **Realmente** e pela expressão **No entanto** e enfatizam o seu ponto de vista. Releia o 1º e o 2º parágrafos e identifique os sentidos que elas imprimem ao texto. **Realmente** imprime o sentido de confirmação, reafirmação; **no entanto** expressa contraposição à ideia apresentada anteriormente no texto.
2. Orlando Villas Bôas afirma que o processo de integração entre a cultura indígena e a cultura do homem branco tem sido crescente e que o próprio indígena está interessado em participar desse processo.
- Que fatos demonstram esse interesse, segundo ele? *Hoje existem escolas, há indígenas professores, que ensinam a língua dos brancos.*
  - Para o indigenista, porém, o indígena terá muitas dificuldades nessa integração. Na sua opinião, por que isso pode acontecer? *Resposta pessoal. Sugestão: Porque, geralmente, espera-se que os indígenas aprendam a viver de acordo com a nossa sociedade, o que pode dificultar essa integração, por ir de encontro à cultura deles.*
3. Para alguns, as sociedades mais desenvolvidas técnica e economicamente são superiores às outras, e o progresso e os avanços tecnológicos são sinônimos de evolução, não levando em consideração outros critérios.
- Que conhecimentos dos povos indígenas apresentados no texto contradizem essa ideia? *Conhecimentos sobre a natureza e seus mistérios — o tempo, os animais, o regime dos ventos e das chuvas, das cheias dos rios —, os conhecimentos sobre o mundo espiritual.*
4. Orlando Villas Bôas relata alguns exemplos que revelam a capacidade de os indígenas lerem outros códigos, diferentes da leitura de textos impressos.
- O que esses indígenas leem quando explicam a causa de determinados comportamentos dos animais, por exemplo? *Eles leem os sinais da natureza, por meio do que observam e do que sentem.*
  - O que pode explicar essa capacidade de leitura dos indígenas? *Resposta pessoal. Sugestão: Os indígenas, por viverem em contato com a natureza, desenvolvem os sentidos, aguçam a observação dos fenômenos naturais.*



Rogério Borges

Observe as palavras: **contradizem, contrapor, contraposição.**  
O prefixo **contra-** dá ideia de oposição e somente se une com hífen às palavras começadas por **a** e **h**: **contra-atacar, contra-habitual.**

CÍRCULO DE ORTOGRAFIA

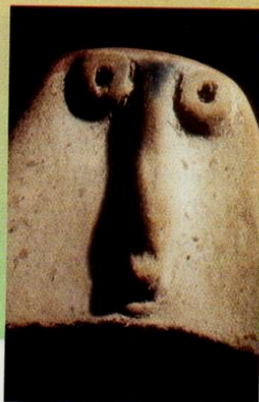
5. A leitura do texto revela que essas comunidades indígenas seguem normas de comportamento adotadas por todos.
- As comunidades vivem com extremo respeito pelo próximo e demonstram*
- A partir das normas descritas no texto, o que fica explícito sobre essas comunidades?  
*valores como paciência, amizade, companheirismo.*
  - Das normas de comportamento citadas, qual mais o(a) surpreendeu? Por quê?  
*Resposta pessoal.*
6. Durante o depoimento, o indigenista se dirige ao seu interlocutor empregando expressões que foram mantidas na transcrição para a língua escrita.
- Quais dessas marcas linguísticas aparecem nos dois parágrafos iniciais?  
*ocê / veja você*
  - O que o emprego dessas expressões permite inferir sobre a relação entre o autor e seu interlocutor, o leitor?  
*Permite construir uma proximidade e um tom intimista entre o autor e o leitor, seu interlocutor.*
7. Esse depoimento foi dado à ONG Leia Brasil, com o objetivo de incentivar e promover a leitura a fim de erradicar o analfabetismo em nosso país. Levando em conta o papel que o indigenista exerceu na sociedade, qual a importância de seu depoimento? *O depoimento de Orlando Villas Bôas torna-se uma voz de extrema importância para a nossa sociedade, pois sua figura é uma referência nacional e internacional em relação a questões indígenas.*

Os **Camaiurá**, povo indígena habitante do Alto Xingu, no estado de Mato Grosso, adoram brincadeiras e jogos, entre eles um jogo de estratégia, o "ui'ui". Um dos jogadores, em segredo, enterra um fio de buriti na areia – só ele sabe onde o fio termina – e os outros têm que descobrir onde está a outra ponta. Eles conhecem também a peteca "petok", as pernas de pau "my'yta" e os piões "yym".

Fonte de pesquisa: [www.klickeducacao.com.br/2006/enciclo/html](http://www.klickeducacao.com.br/2006/enciclo/html).  
Site acessado no dia 13/03/09

Os **Uaurá** são hábeis ceramistas. Suas peças são decoradas com grafismos simples e cores fortes, obtidas com barro vermelho e de outras cores, urucu e diferentes pigmentos encontrados na natureza. Algumas representam animais encontrados em seu *habitat* (peixes, tartarugas, tatu, sapo, jacaré).

Fonte de pesquisa: [www.museudoindio.org.br](http://www.museudoindio.org.br)



Renato Soares

Ricardo Donato a partir de Photodisc/Getty Images

