



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

ÉRICA NERI CAMARGO

**A FORMAÇÃO DO SUJEITO-LEITOR:
APLICAÇÃO DE PRESSUPOSTOS DA ANÁLISE DE
DISCURSO AO ENSINO DE LEITURA**

Londrina
2018

ÉRICA NERI CAMARGO

**A FORMAÇÃO DO SUJEITO-LEITOR:
APLICAÇÃO DE PRESSUPOSTOS DA ANÁLISE DE
DISCURSO AO ENSINO DE LEITURA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Londrina como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Sheila Oliveira Lima.

Londrina
2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

CAMARGO, Érica Neri.

A FORMAÇÃO DO SUJEITO-LEITOR : aplicação de pressupostos da Análise de Discurso ao ensino de leitura / Érica Neri CAMARGO. - Londrina, 2018.
137 f. : il.

Orientador: Sheila Oliveira LIMA.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2018.
Inclui bibliografia.

1. Leitura - Tese. 2. Análise de Discurso - Tese. 3. Livro didático - Tese. 4. Gêneros da esfera jornalística - Tese. I. LIMA, Sheila Oliveira . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

ÉRICA NERI CAMARGO

A FORMAÇÃO DO SUJEITO-LEITOR:
APLICAÇÃO DE PRESSUPOSTOS DA ANÁLISE DE DISCURSO AO
ENSINO DE LEITURA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Londrina como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Sheila Oliveira Lima
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Profa. Dra. Eliana Maria S. Donoio Ruiz
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof. Dr. Flávio Luis Freire Rodrigues
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 26 de junho de 2018.

Sem fundações sólidas, edificação nenhuma pode sustentar-se em pé.

Quem será capaz de descrever com exatidão o momento em que cada experiência vivida tornou-se base para quem se é hoje ou mesmo o instante único em que sentiu suas bases sendo abaladas, destruídas para então poder reconstruí-las?

Embora não tenha esse discernimento, uma construção pode permanecer inabalável e segura mesmo diante das mais conturbadas tempestades, como também, suportar o trânsito de ideias que caminham diariamente sobre si. E, além de permanecer e suportar, é capaz de seguir sua existência, sendo abrigo, diversão, acolhida, aconchego, local de encontro das mais variadas formas de existência.

A todas as casas!

AGRADECIMENTOS

A minha família, pelo suporte e compreensão.

A meus alunos, a minhas professoras e professores.
Aos que foram, aos que são e aos que ainda estão por vir.

A minha orientadora, professora Sheila Oliveira Lima, pela paciência e confiança e, sobretudo, por seu empenho em me guiar nesta jornada, sempre atenciosa e motivadora.

Ao meu querido amigo Ricardo Madi Abeid pelos valiosíssimos aportes na construção do texto e aos demais amigos que contribuíram, cada um a sua maneira, para a revisão final.

Às companheiras e companheiros de curso pela convivência solidária, prontidão, solicitude e, acima de tudo, pelo exemplo de profissionalismo e dedicação ao ensino.

À professora Eliana Maria S. Donoio Ruiz e ao professor Flávio Luis Freire Rodrigues, membros da banca examinadora, por sua disposição e valiosas contribuições.

Ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Estadual de Londrina, que resiste, apesar dos cortes de financiamento por parte dos Governos Federal e Estadual.

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pelo apoio financeiro concedido durante parte do período de realização desta pesquisa.

Ao Governo do Paraná, pela licença remunerada concedida para estudo.

Em especial, ao corpo docente do PROFLETRAS-UEL, pela incansável luta em contribuir para a consolidação de uma escola cidadã, fundamentada na defesa de uma educação pública de qualidade, gratuita, laica e universal.

CAMARGO, Érica Neri. **A formação do sujeito-leitor:** aplicação de pressupostos da Análise de Discurso ao ensino de leitura. 2018, 137 f. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Estadual de Londrina.

RESUMO

A intenção com este trabalho foi analisar as práticas de leitura presentes em um livro didático do 9º ano da rede pública, tendo como suporte teórico os pressupostos da Análise de Discurso (AD) fundamentada em Pêcheux (2010, 2008, 1990, 1988) e Orlandi (2009, 2008a, 2008b, 2007, 2006, 2005, 2003, 1996, 1992). As três materialidades discursivas analisadas são gêneros argumentativos da esfera jornalística e estão presentes no livro didático mais escolhido para o triênio 2017-2019 em 40 das 61 escolas pertencentes ao Núcleo Regional de Ensino de Apucarana-PR, distribuídas em 16 municípios. A AD traz a compreensão de que o texto não possui em si o significado, ele deve ser visto em relação ao discurso em sua multiplicidade de sentidos, construído a partir de outros textos e discursos. É por meio dele que o aluno estabelecerá a interação com outros sujeitos, vozes e histórias para a construção de sentidos e poderá aprimorar sua proficiência de leitura. Formar leitores proficientes é temática recorrente nos estudos da área educacional e a AD pode contribuir para um ensino significativo das práticas de leitura, pois apresenta a concepção de que a leitura é um ato de produção de sentidos entre interlocutores (ORLANDI, 2006), uma prática social e histórica, e que há diferentes modos de leitura. Esse viés discursivo oferece condições ao leitor para compreender sua relação com o mundo, discursos, ideologias, poderes e saberes, para que assim, possa ter maior consciência para intervir em suas realidades e contextos para transformá-los. Objetivou-se, com a análise, verificar em que medida as práticas de leitura presentes no LD proporcionam um percurso formativo que desenvolva nos estudantes competências linguísticas de acesso ao nível discursivo do texto e que contribuam para sua formação como sujeito-leitor, isto é, leitores proficientes capazes de chegar ao nível discursivo do texto, reconhecendo seus aspectos constitutivos como vozes sociais, posições ideológicas, a opacidade do texto, os efeitos de sentido etc. e, posicionarem-se e interferir criticamente em sua realidade social, com uma postura transformadora (FREIRE, 1989, 1996). Junto dessa análise, são apresentadas sugestões de atividades de ensino de leitura, voltadas aos professores de Língua Portuguesa para que possam aprimorar a sua prática por meio dos pressupostos teóricos da Análise de Discurso.

Palavras-Chave: Leitura. Análise de Discurso. Gêneros da esfera jornalística. Livro Didático.

CAMARGO, Érica Neri. **The formation of the subject-reader:** application of the presuppositions of Discourse Analysis to the teaching of reading. 2018, 137 f. Dissertation (Master in Literature), Universidade Estadual de Londrina.

ABSTRACT

The intention with this paper was to analyze the reading practices present in a ninth-year didactic book of the public network, having as theoretical support the assumptions of the Discourse Analysis (DA) based on Pêcheux (2009, 2008a, 2008b, 2007, 2006, 2005, 2003, 1996, 1992). The three discursive materials analyzed are argumentative genres of the journalistic sphere and are present in the most chosen didactic book (DB) for the term 2017-2019 in 40 of the 61 schools belonging to the Regional Center of Education of Apucarana-PR, distributed in 16 municipalities. The DA brings the understanding that the text does not possess in itself the meaning, it must be seen in relation to speech and in its multiplicity of senses, built from other texts and discourses. It is through it that the student will establish interaction with other subjects, voices and stories for the construction of meaning and may improve their reading proficiency. Training proficient readers is a recurring theme in educational studies and AS can contribute to a significant teaching of reading practices, because it brings the conception that reading is an act of production of senses between interlocutors (ORLANDI, 2006), a social and historical practice, and that there are different modes of reading. This discursive bias offers the reader conditions to understand their relationship with the world, speeches, ideologies, powers and knowledges, so that he may have greater awareness to intervene in his realities and contexts to transform them. It was aimed, with the analysis, to verify to what extent the reading practices present in the DB provide a training course that develops in the students linguistic skills of access to the discursive level of the text and that contribute to their training as Subject-reader, that is, proficient readers capable of reaching the discursive level of the text, recognizing their constituting aspects as social voices, ideological positions, the opacity of the text, the effects of meaning etc. and, positioning themselves and interfering critically in its social reality, with a transforming posture (FREIRE, 1989, 1996). With this analysis, suggestions of reading teaching activities are presented to the Portuguese language teachers so that they can improve their practice by means of the theoretical assumptions of the Discourse Analysis.

Key Words: Reading. Discourse Analysis. Genres of the journalistic sphere. Didactic book.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Divisão das unidades e capítulos do livro didático	61
Figura 2 – Texto “Selfies” no LD.....	68
Figura 3 – Texto de abertura do capítulo 2.....	69
Figura 4 – Imagens ilustrativas do texto.....	70
Figura 5 – Informações sobre o autor do texto.....	71
Figura 6 – Atividades de “Estudo do texto”	72
Figura 7 – Seção “Compreensão e Interpretação” Questões 1, 2 e 3	73
Figura 8 – Seção “Compreensão e Interpretação” Questões 4 e 5	74
Figura 9 – Seção “Compreensão e Interpretação” Questão 6.....	75
Figura 10 – Seção “Compreensão e Interpretação” Questão 7.....	76
Figura 11 – Seção “Compreensão e Interpretação” Questão 8.....	77
Figura 12 – Atividades da seção “A Linguagem do Texto”.....	78
Figura 13 – Atividades da seção "Trocando ideias"	80
Figura 14 - Texto "Perfis de redes sociais são retratos ideais de nós mesmos" no LD.....	83
Figura 15 - Imagem ilustrativa 1	84
Figura 16 - Imagem ilustrativa 2	85
Figura 17 - Informações sobre o autor.....	86
Figura 18 - Questões 1 e 2.....	87
Figura 19 - Questão 3	89
Figura 20 - Questões 4 e 5	90
Figura 21 - Seção "A linguagem do texto": Questão 1.....	91
Figura 22 - Seção "Linguagem do texto": questões 2 e 3.....	92
Figura 23 - Seção "A linguagem do texto": Questão 4.....	93
Figura 24- Seção Leitura expressiva do texto	93
Figura 25 - Seção Cruzando linguagens	95
Figura 26 - Seção Trocando ideias	96
Figura 27 - Seção Ler é.....	98
Figura 28 - Texto "Eu não quero saber da sua vida" no LD.....	100
Figura 29 – Questão 1.....	103
Figura 30 - Questão 2	105

Figura 31 - Questão 3	106
Figura 32 - questão 4	107

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
PARTE I – MARCO SITUACIONAL	17
1 A ESCOLA PÚBLICA NA ATUAL CONJUNTURA	17
1.1 TODO PONTO DE VISTA É A VISTA DE UM PONTO	17
1.2 ESCOLA PÚBLICA.....	18
2 ENSINO E APRENDIZAGEM DE LP	22
2.1 ORIGENS E CONTEXTUALIZAÇÃO	22
2.2 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	24
2.2.1 <i>O que dizem os documentos oficiais</i>	26
2.3 CONCEPÇÃO DE LÍNGUA(GEM)	28
2.4 A LEITURA NAS PRÁTICAS DE ENSINO DE LP	29
PARTE II – MARCO CONCEITUAL.....	32
3 A ANÁLISE DE DISCURSO E A LEITURA	32
3.1 NOÇÃO DE SUJEITO	35
3.2 DISCURSO.....	37
3.2.1 <i>A constituição</i>	38
3.2.2 <i>A formulação</i>	40
3.2.3 <i>A circulação</i>	41
3.3 TEXTO	42
3.3.1 <i>Concepção de texto</i>	42
3.4 LEITURA	46
3.4.1 <i>Condições de produção da leitura</i>	51
3.4.2 <i>Função-autor e efeito-leitor</i>	53
3.4.3 <i>Paráfrase e Polissemia</i>	55
3.4.4 <i>O inteligível, o interpretável e o compreensível</i>	56
PARTE III – MARCO OPERACIONAL	58
4 METODOLOGIA.....	58
4.1 AS ETAPAS DA PESQUISA	58
4.2 O <i>CORPUS</i>	59

	10
4.2.1 O livro didático	60
4.2.2 A série – 9º ano	62
4.2.3 As materialidades discursivas.....	62
5 ANÁLISE – OPERANDO OS CONCEITOS	65
5.1 ANÁLISE DOS TEXTOS	67
5.1.1 Texto 1.....	67
5.1.2 Texto 2.....	82
5.1.3 Texto 3.....	99
5.2 SUGESTÃO PARA UM PERCURSO DISCURSIVO DE LEITURA	108
5.3 SOBRE AS ANÁLISES	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	115
REFERÊNCIAS	118
ANEXOS	124
ANEXO A: CAPA DO LIVRO DIDÁTICO.....	125
ANEXO B: TEXTO 1 (P. 29).....	126
ANEXO C: TEXTO 1 (P. 30)	127
ANEXO D: QUESTÕES DO TEXTO 1 (P. 31).....	128
ANEXO E: QUESTÕES DO TEXTO 1 (P. 32)	129
ANEXO F: TEXTO 2 (P. 45).....	130
ANEXO G: TEXTO 2 (P. 46)	131
ANEXO H: QUESTÕES DO TEXTO 2 (P. 47).....	132
ANEXO I: QUESTÕES DO TEXTO 2 (P. 48)	133
ANEXO J: TEXTO 3 (P. 183)	134
ANEXO K: QUESTÕES DO TEXTO 3 (P. 184).....	135
ANEXO L: QUESTÕES DO TEXTO 3 (P. 185)	136

INTRODUÇÃO

Na modificação existencial, o sujeito do indivíduo desperta para as próprias potencialidades e as escolhe. Não muda o mundo, mas muda a própria posição diante do mundo. (KOSIK, 1995, p. 78-79)

O lugar de onde é enunciado este trabalho é o de alguém que pensa a educação como uma possibilidade de mudança. Enunciado por alguém que concebe a leitura como “um poderoso meio para a compreensão e transformação da realidade” (SILVA, 1993, p. 83). Aliás, viver a cada dia é condição primária da própria mudança, pois como diz a máxima heraclitiana, “ninguém mergulha no mesmo rio duas vezes”. Mas a referência não é apenas a essa mudança, é, também, àquela capaz de transformar a percepção da realidade, capaz de tornar mais conscientes os processos de identificação e construção das subjetividades, os mecanismos de produção da realidade e capaz de deixar mais translúcidos os véus que permeiam a sociedade. Mudança que torna capaz, ainda, aproximação de pessoas (educadores) com vontades coletivas de contribuir para a conquista de uma nova ordem social, menos excludente e mais igualitária em condições de existência.

A atuação como docente da rede pública estadual e particular há 7 anos, militante há 5 e como dirigente sindical há 3 anos, tem me proporcionado inúmeras experiências e, principalmente, leituras a respeito da educação. Somado a isso, uma especialização em Comunicação Popular e Comunitária, uma em Educação Especial e outra em Gestão de Pessoas com Coaching fazem parte do meu percurso de estudos. Além disso, 15 anos de experiências em áreas diversas como trabalhadora assalariada na iniciativa privada, contribuem para a minha subjetivação e formação. Em todas elas, sempre, a curiosidade como motivação para o conhecimento e o compromisso e dedicação com o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária como princípio norteador. Assim se constitui minha atuação como professora-pesquisadora, assim se constitui o lugar onde essa pesquisa foi gestada e concebida. O lugar de quem entende que escolher uma concepção de mundo é um fato político que depende da consciência de historicidade (GRAMSCI, 1987), apreendida na e pela leitura, ato, sobretudo, de resistência, e também de produção de sentidos a partir da interlocução entre sujeitos (ORLANDI, 2009) por meio de materialidades discursivas.

E é exatamente a respeito da leitura que este trabalho foi objetivado, numa perspectiva (inter)discursiva, sobretudo como um ato político. Sendo assim, para se pensar a leitura, há que se considerar a existência de toda uma rede de significados, de já-ditos construídos a respeito deste conceito e delimitar a partir de qual enfoque será abordada a leitura neste texto. Sem, entretanto, cair em fetiches teóricos que funcionariam apenas como signos de reconhecimento opacos e não seriam “suficientes para caracterizar uma posição de trabalho” (PÊCHEUX, 2008, p. 18). Não se trata de negar determinadas teorias ou concepções, mas ao mesmo tempo também fazê-lo em alguns momentos. Trata-se, sobretudo, de estabelecer alguns limites conceituais ancorados na linha teórica condutora deste texto, a saber, a Análise de Discurso (AD) desenvolvida no Brasil, principalmente por Eni Orlandi, a partir da interlocução com os trabalhos fundadores da AD, do francês Michel Pêcheux, iniciados a partir da década de 60.

Assim, a concepção de leitura retomada aqui é aquela considerada como um ato de produção de sentidos entre interlocutores (ORLANDI, 2012), uma prática social que vai além da decodificação de palavras e interpretação do texto, buscando a compreensão de como o discurso veiculado pelo texto produz sentidos¹. Por meio deste tipo de leitura, o sujeito pode ampliar suas possibilidades de interlocução com o mundo (GERALDI, 1996) e ter maior acesso aos discursos que o cercam, permitindo-lhe tomar consciência da realidade contraditória em que vive e possibilitando-lhe uma práxis autêntica, isto é, reflexão e ação transformadora de si mesmo e de suas condições materiais de existência (FREIRE, 2005).

Tomando o ambiente de educação formal, a escola, sabe-se que a leitura tem, ou pelo menos deveria ter, um lugar privilegiado em todas as disciplinas (SILVA, 1993), principalmente em língua materna, sendo uma das práticas discursivas a serem desenvolvidas em Língua Portuguesa, juntamente com a escrita, a oralidade e a análise linguística (PARANÁ, 2008; BRASIL, 1998). Entretanto, o “preenchimento desse espaço [leitura] visando à consecução de determinados objetivos educacionais é motivo de muita crítica e de muita polêmica” (SILVA, 2005, p. 16). Também é uma das dimensões avaliadas por meio de alguns indicadores verificados em avaliações externas realizadas pelos governos em todas as instâncias, com resultados, mesmo que discutíveis os seus métodos, não muito satisfatórios.

Um exemplo disso são os resultados de pesquisas como as realizadas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - AEB, pela prova Brasil e pelo Indicador de Alfabetismo Funcional - INAF, os quais demonstram índices de leitura bem abaixo do

¹ Os conceitos de interpretação e compreensão serão abordados no capítulo 3.

considerado ideal. Os últimos dados divulgados pelo Instituto Paulo Montenegro por meio do INAF, em uma edição especial publicada em maio de 2016² sobre Letramento e Mundo do trabalho, revelam que, na população inclusa na faixa etária de 15 a 64 anos, 4% são analfabetos, 23% estão classificados na condição de alfabetismo rudimentar, 42% estão classificados na condição de alfabetismo elementar, 23% estão classificados na condição de alfabetismo intermediário e 8% na condição de alfabetismo pleno, como podemos conferir na tabela divulgada pelo Instituto Paulo Montenegro:

Tabela 1 - Distribuição da população pesquisada por grupo de alfabetismo

Grupo	%	N ° de respondentes
Analfabeto	4%	88
Rudimentar	23%	457
Elementar	42%	843
Intermediário	23%	453
Proficiente	8%	161
Total	100%	2002
Analfabeto + rudimentar: analfabetos funcionais	27%	545
Elementar, intermediário e proficiente: alfabetizados funcionalmente	73%	1.457

Fonte: Instituto Paulo Montenegro, disponível em <https://drive.google.com/file/d/0B5WoZxXFQTCRRWFyakMxOTNyb1k/view>

Desse total pesquisado, os dados mostram que 27% podem ser considerados analfabetos funcionais e 73% considerados alfabetizados funcionalmente. Segundo a pesquisa, houve a manutenção desse resultado em comparação à pesquisa realizada em 2011, sob as mesmas condições de recorte. Ter uma população em que apenas 8% dos cidadãos são considerados proficientes é um dado alarmante, considerando que mesmo pessoas com ensino médio e ensino superior completo não conseguiram alcançar o grupo mais alto da escala de alfabetismo.

A leitura não é mera decodificação ou explicitação de sentido escondido no texto, ela é um produto e ao mesmo tempo uma prática social e histórica, deve ser considerada como um ato de produção. “Já podemos considerar como um bem adquirido, na perspectiva da Análise de Discurso, o fato de que a leitura é produzida” (ORLANDI, 2003a, p.193) e, como toda produção conta com um processo, com etapas, com caminhos a serem percorridos até que se chegue ao produto final: a construção de sentidos. Assim, é imprescindível conceber a leitura como um ato de interlocução entre o leitor e o autor, sujeitos sociais, e a escrita como instrumento de referência para a construção do sentido da leitura (ORLANDI, 2003a). “A

² Disponível em: < <https://drive.google.com/file/d/0B5WoZxXFQTCRRWFyakMxOTNyb1k/view>>.

leitura [...] é uma questão de natureza, de condições, de modos de relação, de trabalho, de produção de sentidos, em uma palavra: de historicidade.” (ORLANDI, 2012, p. 10).

Entretanto, mais que atender às expectativas de um sistema que procura medir e qualificar os estudantes, ou ainda, mais que cumprir um programa curricular, é constante e essencial o repensar sobre o papel, o lugar, o objetivo e o como se tem feito a prática da leitura nas escolas e qual a concepção adotada efetivamente pelos docentes; bem como refletir sobre as práticas propostas pelo principal instrumento pedagógico presente nas salas de aula de todo o Brasil – o livro didático –, e as possibilidades de ampliação desse trabalho a partir de uma abordagem alicerçada nos pressupostos da Análise de Discurso.

Junto a essas reflexões iniciais, é importante lembrar que o presente trabalho propõe realizar essa discussão a partir da Análise de Discurso, ressaltando que o foco é a prática de leitura nas aulas de Língua Portuguesa. Sendo assim, os pontos elencados anteriormente são frutos do caminho de leitura percorrido até aqui e marcam as escolhas teóricas que fundamentam a visão de mundo adotada para a construção desta pesquisa, portanto, serão problematizados juntamente com a análise e servirão como delineadores do processo de explicitação da maneira como os sentidos são construídos.

Dessa forma, a afirmação central neste trabalho é a de que a AD pode contribuir para um ensino significativo das práticas de leitura, pois esses estudos trazem a compreensão de que a leitura é um ato de produção, uma prática social e histórica de construção de sentidos (ORLANDI, 2012, 2012a, 2003a) e há diferentes modos de leitura. O texto não carrega em si o sentido e pode ser visto em relação ao discurso e com multiplicidade de sentidos, construídos a partir de outros textos e discursos, de diálogo com outras vozes. É por meio dele que o leitor estabelecerá a interação com outros sujeitos, vozes e histórias para constituir a significação (ORLANDI, 2012a). Assim, a prática da leitura pelo viés discursivo oferece condições ao leitor para que compreenda sua relação com o mundo, discursos, ideologias, poderes e saberes, e possa intervir em suas realidades e contextos para transformá-los e também transformar a si mesmo.

Tendo em vista essa concepção de leitura baseada na AD, o objetivo é realizar uma análise de como é proposto o trabalho com a leitura em textos da esfera jornalística num determinado livro didático de Língua Portuguesa, adotado no município de Arapongas-PR. Assim, serão tomadas como objeto de análise as atividades de leitura propostas por meio de três textos de opinião de uma das coleções mais utilizadas nas escolas públicas de Arapongas nos triênios 2014-2016 e 2017-2019, delimitando o volume correspondente ao 9º Ano do

Ensino Fundamental. Junto dessa análise, são apresentadas sugestões de atividades de ensino de leitura, voltadas aos professores de Língua Portuguesa para que possam aprimorar a sua prática por meio dos pressupostos teóricos da Análise de Discurso.

Sabe-se, contudo, que o viés de trabalho com a leitura apresentado aqui não se trata de algo inédito inédita, porém de pouca recorrência e ainda carente de produções científicas. Um dos motivos, conforme pesquisa realizada por Tarini (2007), é porque esta disciplina, mesmo sendo uma postura teórica com inúmeras possibilidades de ampliação, não tem feito parte da grade curricular de diversos dos cursos de formação em Letras, por inúmeros motivos explorados pela autora ao longo de sua dissertação, principalmente a tradição estruturalista dos cursos brasileiros, o que explica a ausência desse aparato teórico nos livros didáticos e também no repertório de grande parte dos professores de Língua Portuguesa.

Tem-se, entretanto, a concordância com Leffa (1998) sobre manter a postura de que nenhuma abordagem contém toda a verdade e, sendo a AD relativamente nova em termos de práticas de leitura aplicadas ao ensino de Língua Portuguesa, é uma atitude prudente, aos interlocutores deste trabalho, incorporar o novo (AD) ao antigo, pois o seu grau de acomodação vai depender do contexto em que se encontra o professor, de sua experiência e de seu nível de conhecimento.

Quando se trata de educação, não há fórmulas prontas nem receitas a serem seguidas. O que há é muita reflexão sobre a prática e o diálogo intenso com as teorias, voltando novamente à prática para ajustes e mudanças, num movimento sempre permanente de decisão, ruptura e escolha, isto é, uma práxis constante (FREIRE, 2005). Há ainda, a interlocução com diversas áreas do conhecimento para pensar os problemas da educação e também da sociedade, na tentativa de discutir aspectos que proporcionem melhor entendimento dos desafios contemporâneos que se colocam diariamente: o papel social da escola pública, do professor, do ensino de Língua Portuguesa e quem é o sujeito-aluno, por exemplo. E, ainda, conhecer e compreender como esse sujeito percebe o seu lugar numa estrutura social regida por um capitalismo em decadência, na qual os valores tornam-se cada vez mais líquidos, tornando esse sujeito fragmentado (BAUMAN, 2001). Estrutura essa na qual o ter é mais valorizado que o ser e o conhecimento parece ter perdido a centralidade dos estudos como requisito para mudança da realidade do sujeito, visto que esse mesmo sujeito é diariamente coisificado e dessimbolizado (ADORNO, 1995). Tais exemplos de questionamentos e reflexões não são o alvo deste trabalho, nem se tem a pretensão de estender

a discussão a respeito, porém, é necessária essa breve consideração apenas como memória de que os desafios são muitos e necessitam ser considerados em pesquisas sobre a educação e ensino.

Assim, ao se tratar da leitura, não é possível fazê-lo sem se considerar aspectos relacionados à sociedade, à educação e ao próprio sujeito, elementos esses que serão discutidos adiante, não se pretendendo, entretanto, uma análise de conjuntura, tampouco uma problematização das grandes questões sociológicas contemporâneas. Objetiva-se, miudamente, traçar algumas considerações que se entrelaçam e também influenciam a concepção do professor sobre a leitura e o fazem projetar determinadas experiências educativas com relação a ela, sobretudo, as práticas de leitura.

Dessa forma, este trabalho foi estruturado em três partes principais: a primeira, intitulada Marco Situacional, é composta por dois capítulos e tem como objetivo trazer um panorama sobre a escola pública na atual conjuntura, no primeiro capítulo, e, no segundo, apresentar um breve histórico sobre as origens da Língua Portuguesa e concepções adotadas para esta pesquisa sobre língua(gem) e ensino de leitura. A segunda parte, Marco Conceitual, foi estruturada em um único capítulo, objetivando apresentar, de forma interlocutiva, os principais pressupostos teóricos da Análise de Discurso que sustentam este trabalho. Por último, a terceira parte, Marco Operacional, foi estruturada em 2 capítulos. O primeiro deles trata da metodologia adotada e traz as informações sobre as etapas da pesquisa e sobre o *corpus*. O segundo apresenta as análises desenvolvidas sobre o trabalho de leitura proposto pelo LD a partir dos três textos escolhidos e apresenta sugestões de atividades que consideram a aplicação dos pressupostos da AD para o ensino de leitura, apoiando-se no percurso descrito no capítulo anterior.

Ao final, no capítulo das considerações, embora não fosse o foco desta pesquisa, é apresentado um conjunto de impressões a respeito da aplicação das sugestões de ensino, a título de experimentação docente, com alunos da rede pública. Também são apresentadas as impressões colhidas durante a realização de oficinas com professores da rede particular e da rede pública, as quais tiveram como tema a aplicação dos pressupostos da AD para o ensino de leitura.

PARTE I – MARCO SITUACIONAL

1 A ESCOLA PÚBLICA NA ATUAL CONJUNTURA

Não é a pretensão, neste capítulo, apresentar uma análise sobre as atuais condições em que se encontra a escola pública, tampouco fazer um levantamento histórico sobre as principais mudanças ocorridas nos últimos anos. A intenção é organizar algumas ideias e impressões sobre a educação pública e marcar o local de onde este trabalho é escrito, trazendo alguns elementos para a reflexão sobre a importância de se formar leitores proficientes e capazes de ler o mundo e as realidades que os cercam.

1.1 Todo ponto de vista é a vista de um ponto³

Toda escolha é um ato político e assim o é o nome de cada uma das três partes em que este trabalho é estruturado, aludindo às seções presentes no Projeto Político Pedagógico⁴, documento norteador de toda escola, seja pública ou privada, cujo objetivo principal é ser o elemento que liga a escola e a sociedade e direciona as práticas educativas em todas as instâncias da instituição. Contudo, isso não é estabelecido primeira e unicamente pela instituição em conjunto com a comunidade escolar. Suas diretrizes conceituais e operacionais advêm e devem estar em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), além daquelas das esferas estadual e municipal. Tais diretrizes são elaboradas com o objetivo de refletir os últimos conhecimentos e conceitos no que tange a um projeto de construção de uma sociedade, e, estando a sua elaboração a cargo dos governos, também refletem determinadas ideologias, que ora estão mais ou menos alinhadas aos interesses e ideologias presentes em cada realidade escolar.

O projeto de uma sociedade é uma constante disputa, ideológica e politicamente permeada por inúmeras relações de força e poder entre Estado e sociedade civil principalmente, relações essas que, como agentes de transformações, o professor precisa compreender e considerar em sua prática docente, a fim de contribuir para o desenvolvimento

³ (BOFF, 1997, p.9)

⁴ O marco legal é a LDB - LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

dos alunos e de sua capacidade analítica diante das condições materiais que se lhe apresentam cotidianamente e condicionam grande parte de sua existência.

Assim, operando no entremeio da concordância e do deslocamento em relação aos conceitos e fundamentos orientadores da educação, segue uma breve, porém necessária, consideração a respeito de alguns pontos fundamentais relacionados ao espaço escolar e, mais especificamente, à escola pública. Certamente, diversos outros conceitos poderiam ser arrolados para a discussão proposta, como concepção de sociedade, de homem, de escola, de conhecimento, de aprendizagem entre outras. Entretanto, para o intento deste trabalho, considera-se que tratar de aspectos relacionados à escola pública será suficiente, o que não impede uma posterior revisão e ampliação, já que se tem a práxis constante no desenvolver das ações e práticas pedagógicas. Tais considerações contribuem para sustentar o posicionamento teórico assumido neste trabalho e apontam para um determinado horizonte de compreensão da realidade histórico-social, assumindo, ainda, dialeticamente, participação efetiva e compromisso ético-político com a transformação das condições materiais da realidade social.

1.2 Escola pública

A escola pública não é, como erroneamente se pretende que seja, uma doação do Estado ao povo; ao contrário, ela é uma progressiva e lenta conquista das camadas populares, em sua luta pela democratização do saber, através da democratização da escola. Nessa luta, porém, o povo ainda não é vencedor, continua vencido: não há escola para todos, e a escola que existe é antes contra o povo que para o povo. (SOARES, 1993, p. 9)

São tempos difíceis para a escola pública. São tempos de redução de investimentos em educação tanto para questões de infraestrutura como para a formação e capacitação profissional, tempos de investida no processo de militarização das escolas, de sucateamento da já precária infraestrutura educacional, de desvalorização dos profissionais da educação, de cerceamento da liberdade docente, de extinção de programas que visam ao aperfeiçoamento profissional entre outros, sem falar da situação das universidades públicas que também estão reféns dessas e de outras ações que vêm se alargando no cenário pós Golpe de 2016, o qual se mostra como um processo sistemático e direto de ataque aos investimentos em educação pública em todo o país.

Em decorrência disso, a atual conjuntura se caracteriza por apresentar intensos movimentos e tentativas de desqualificar a instância pública, com vistas a legitimar um

processo de privatizações (estas, em todos os setores estatais), baseado em conceitos, advindos do setor privado, de eficiência e produtividade. Circulam discursos, os quais têm encontrado ressonância em ampla parcela da população, baseados em meritocracia e fracasso do Estado frente às políticas sociais, econômicas e educacionais, estas últimas, embasadas em resultados de exames que medem, em partes e de maneira questionável, o nível de letramento e conhecimento dos estudantes.

Há pouco mais de duas décadas, na abertura política e econômica para o mercado liberal, iniciou-se um processo de avaliação e quantificação dos resultados de aprendizagem na educação básica. Ancorado em modelos norte-americanos, esse processo foi uma das exigências propostas por agências internacionais como FMI, Unesco e BIRD, como condição para investimentos no país, em um momento em que o Brasil estava ainda em processo de consolidação da sua redemocratização. Esse modelo foi implantado no país com poucas adaptações para a realidade brasileira, tornando-o questionável sobre *como* e *o que* é avaliado em termos de conhecimentos de leitura e sobre quais critérios se define o nível de alfabetização e letramento.

É certo que os processos de avaliação passaram por diversas modificações ao longo desse tempo na tentativa de melhorar os instrumentos de avaliação e também passando a avaliar outros conhecimentos. Os resultados obtidos, contudo, não têm sido muito bons, como por exemplo, o ensino de leitura, que tem se mostrado insatisfatório nas diversas avaliações externas, como Prova Brasil, Saeb entre outras. Entretanto, não basta somente avaliar. Isso, por si só, não garante que os procedimentos de ensino estejam sendo melhorados. Essa é apenas uma dimensão dos fatores que envolvem o ensino-aprendizagem e não pode, de maneira alguma, ser encarada como a principal ferramenta, pois ela não trata das complexidades envolvidas que abrangem diversos aspectos determinantes da aprendizagem como a esfera individual, familiar, social e econômica, política, ideológica etc.

As teorias crítico-reprodutivistas da educação (BOURDIEU, 1992; ALTHUSSER, 1998) apontaram a escola como um lugar de reprodução das ideologias dominantes, em que a lógica das relações de produção é inculcada, sendo a educação, portanto, um dos instrumentos de dominação das classes dominantes e reprodução da estrutura social e do sistema de poder. Esta é uma visão que aponta para um horizonte de reprodução das ideologias dominantes, definidas por Althusser (1998) como um conjunto de ideias que

não tem história, constitui uma representação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência, pois é uma distorção das relações sociais; a ideologia

tem uma existência material e interpela os indivíduos em sujeitos (DORE, 2006, p. 332).

Entretanto, ideologia não é apenas um conjunto de ideias. Gramsci (1987) aponta a ideologia como prática social vivida e habitual, afirmando que a escola, como instância da sociedade civil intermediária entre Estado e economia, é um dos dispositivos hegemônicos que, pelo consentimento, submete os indivíduos ao poder dominante. E, ainda, um espaço do contraditório, capaz de criar condições para produzir novos comportamentos, novas concepções de mundo que não apenas baseadas na reprodução de valores dos grupos dominantes. Mesmo sendo de tempo histórico anterior a Bourdieu e Althusser, as ideias de Gramsci passaram a fundamentar os estudos relacionados à escola e à sua função numa perspectiva de superação da ordem vigente com vistas à transformação estrutural da sociedade somente a partir da década de 1970 (DORE, 2006). Disso resultou uma significativa mudança no sistema de ensino brasileiro, advinda das mais amplas lutas dos movimentos sociais, os quais se dedicaram para buscar respostas a uma pergunta essencial: qual o papel da escola?

A escola, segundo GRAMSCI (1999) deve ser um mecanismo de instrumentalização cultural. Ela tem diversos papéis dentro de uma sociedade, sua organização é estruturada sob uma perspectiva histórica e política. Ela pode ainda não ser o espaço que se deseja, mas as relações de forças sociais e políticas nela existentes também têm papel fundamental no movimento de transformação da sociedade. É ainda, um espaço de disputa pela hegemonia. Entretanto, ainda há o discurso pedagógico, e também familiar, de que ela serviria como mecanismo de ascensão social, para tornar o aluno capaz de mudar de classe social. Como se houvesse uma relação direta entre passar pela educação formal e ascender socialmente.

Ela é o ambiente de legitimação de conhecimentos e de formas de existência constituídas marginalmente aos ideais sociais definidos como válidos. É preciso que este seja o espaço de construção da valorização das diversidades diante dos vários problemas que se apresentam na sociedade contemporânea, como a violência, as modificações das relações familiares, a desvalorização profissional etc. O processo escolar deve permitir que as pessoas façam parte do processo de ensino e aprendizagem que atenda às necessidades e particularidades das classes populares, dando condições às pessoas para que possam ter autonomia de participar efetivamente das políticas e continuem lutando por igualdade de direitos.

Segundo Saviani,

O papel da escola não é mostrar a face visível da lua, isto é, reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata. (SAVIANI, 2012, p. 2)

Dentro dessa perspectiva histórico-crítica, a escola (atores da educação) precisa ter uma visão de educação para intervir sobre a sociedade e contribuir para sua transformação, por meio da transformação dos sujeitos, além de ter consciência da demarcação exercida pela sociedade sobre a educação e compreender o movimento histórico que se desenvolve dialeticamente em suas contradições nas relações sociais. Entretanto, é preciso lembrar que ela sozinha não pode fazer nada, não pode transformar o mundo se os indivíduos não transformarem a si mesmos e isso ocorre num processo dialógico, construído a partir da valorização do outro e da reflexão sobre o próprio ato educativo (FREIRE, 2005).

A educação escolar pode assumir um ponto central na transformação da sociedade, essa visão só se iniciou a partir de 1979, mais efetivamente, na educação brasileira, “quando o problema de abordar dialeticamente a educação começou a ser discutido mais ampla e coletivamente” (SAVIANI, 2003, p. 70). Tal como os esforços da década de 1980, em que o país passava por significativas mudanças estruturais políticas, econômicas e sociais, urge a necessidade de, mais uma vez, empreender movimentos em prol da educação pública no atual cenário de ataque e desmonte da educação pública.

Se “a leitura de mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1989), está nas mãos dos professores esse ato político de resistência, de “desvelar a face oculta da lua” e instrumentalizar culturalmente os alunos para que, transformando a si mesmos por meio de conhecimentos legitimados, possam contribuir para a transformação da sociedade e de suas condições materiais de existência.

E isso tudo passa pelo ato de ler, pela forma como se leem e compreendem os discursos que circulam na sociedade. Não a leitura como decodificação ou ato mecânico, mas como Pêcheux e seu grupo de colaboradores pensaram, com a compreensão sobre o que é ler e o seu papel no desenvolvimento do conhecimento, como uma importantíssima forma de interação com todo o conhecimento, dentro e fora da escola. Daí a necessidade de se ampliar o trabalho com as práticas de leitura pelo viés discursivo com vistas à formação de um sujeito-leitor proficiente, que perceba as intencionalidades e ideologias subjacentes no espaço educacional (ORLANDI, 2006), assim como as contradições existentes e estruturantes de todas as relações sociais e se posicione criticamente a fim de transformar a sociedade em que vive, tendo consciência das relações de poder que envolvem toda a dinâmica social.

2 ENSINO E APRENDIZAGEM DE LP

Última flor do Lácio, inculta e bela,
És, a um tempo, esplendor e sepultura:
Ouro nativo, que na ganga impura
A bruta mina entre os cascalhos vela...

Amo-te assim, desconhecida e obscura. [...]. (BILAC, Olavo. *Poesias*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves -, 1964, p. 262)

A última flor do Lácio estava murchando.
(SABINO, Fernando. *Gente*. 4 ed. Rio de Janeiro: Record, 1996, p. 37)

2.1 Origens e Contextualização

Inúmeros são os estudos desenvolvidos a respeito do surgimento do que hoje é chamada Língua Portuguesa, desde seus primórdios na região do Lácio, e sua origem com a expansão do império romano, o qual impunha seus costumes e língua aos povos conquistados. A raiz dessa língua está no falado e popular latim vulgar, misturado aos dialetos locais dos conquistados e não no latim clássico, elitizado. Sofreu também acréscimos do germânico durante as invasões bárbaras e também das línguas de origem árabe, passando pelo romance e transformando-se numa das línguas neolatinas.

Tornou-se o galego-português, com a expansão marítima de Portugal, a língua aportou com os portugueses em terras brasileiras e aqui sofreu diversas alterações em seu léxico, pois os colonizadores precisaram criar novas palavras que não estavam em sua memória discursiva (ORLANDI, 2009) para nomear o que encontraram. Recebeu também outros acréscimos dos habitantes locais com todos os seus idiomas indígenas e também das línguas africanas durante o período de escravidão pelo qual o país vergonhosamente passou.

A Língua Portuguesa só se tornou a língua oficial do Brasil em 1758 pelo decreto do Marquês de Pombal, numa tentativa de torná-la hegemônica e impedir, “a ferro e fogo com decretos e proibições, expulsões e prisões, perseguições e massacres” (BAGNO, 2003, p. 74), o uso da língua geral, amplamente praticada pela população da época, com a atuação dos jesuítas. A partir disso, a tensão sobre que língua se fala no Brasil continuou produzindo os seus efeitos de sentido e não sem conflitos ideológicos e disputas de poder. Também por ocasião da Assembleia Constituinte em 1823, o termo Língua Portuguesa, assim como a

própria Constituição, não foi debatido e votado, porém, apenas outorgado por Dom Pedro I, sobressaindo-se ao termo língua brasileira, defendido por vários literatos e estudiosos da época, como José de Alencar, Paranhos da Silva, Visconde de Pedra Branca entre outros. O mesmo se repetiu em 1946, quando da Constituição de 46, a decisão do governo e de sua equipe nomeada para isso, foi por manter o nome de Língua Portuguesa (ORLANDI, 2005).

Séculos mais tarde de sua entrada em *terra brasilis*, ainda teve influências dos diversos imigrantes que aqui chegaram, especialmente no final do século XIX e início do século XX, e continua a se modificar com o contato com outras línguas, a partir do início do fenômeno da mundialização do capital, sendo hoje amplamente defendida como Português Brasileiro (PB) por inúmeros linguistas contemporâneos como Bagno (2002) e Faraco (2008), e também como Língua Brasileira (LB) (ORLANDI, 2009), já que não há como negar a historicidade da língua, pois suas características mostram uma evolução diferente daquela que ocorreu em Portugal.

Isso porque, continua Orlandi (2005), discursivamente, há que se olhar para a língua como um fato histórico, social e cultural e atentar para o princípio da memória, dos deslizamentos linguísticos, dos efeitos metafóricos que historicizam a língua, pois ao comparar a língua falada aqui com a falada em Portugal, percebe-se a singularidade marcada pelo funcionamento historicamente determinado pela diversidade concreta produzida no Brasil na convivência com povos de línguas diferentes, “do ponto de vista discursivo, no modo como a língua se historiciza, as diferenças são incomensuráveis: falamos diferente, produzimos diferentes discursividades” (ORLANDI, 2005, p. 30).

Nessa perspectiva, de entender que a língua atualmente falada no Brasil não é mais a mesma Língua Portuguesa que aqui chegou com os navegadores portugueses, a opção lexical ao se tratar dessa língua ora se mostrará como língua materna, ora por português brasileiro (PB) e língua brasileira (LB), referindo-se ao que ainda é chamado de Língua Portuguesa por ocasião de força jurídica e dos documentos oficiais. O que não significa negar a filiação, mas destacar “o que quer e o que pode esta língua⁵”, na sua singularidade, como em Olavo Bilac, Machado de Assis, Guimarães Rosa, Manoel de Barros, Caetano Veloso entre outros. Continua essa flor inculta e bela, esplendorosa, porém também sepultura, não mais do latim em pó, mas de si mesma, murchando ao solo vulcânico do Lácio para ressurgir como matéria em terras de pindorama. “E deixa que digam, que pensem, que falem⁶”.

⁵ VELOSO, Caetano. Língua. In: VELOSO, Caetano. *Velô*. Rio de Janeiro: Philips Records, 1984.

⁶ Idem.

2.2 Ensino de Língua Portuguesa

A obrigatoriedade do ensino em Língua Portuguesa remonta a 1759, com a Reforma Pombalina e a sua inclusão no currículo escolar brasileiro só se deu um século mais tarde, em 1869. As diretrizes estaduais (PARANÁ, 2008) trazem um panorama bem detalhado a respeito do histórico de implantação, desenvolvimento e mudanças ocorridas ao longo do tempo no currículo de LP. A esta discussão, cabe enfatizar as últimas mudanças, mais precisamente aquelas ocorridas a partir do final da década de 1970, quando começa a ser colocada em xeque a característica elitista do ensino, com “um processo de democratização do ensino, com a ampliação de vagas, eliminação dos chamados exames de admissão, entre outros fatores [...]” (PARANÁ, 2008, p. 43), bem como os novos estudos sobre o ensino de língua materna.

O desenvolvimento do conhecimento é condicionado por fatores externos, ou seja, está condicionado à historicidade, à materialidade das condições em que se faz, assim, o ensino da Língua Portuguesa também acompanha e é influenciado pelo contexto social e histórico. Geraldi (GERALDI & CITELLI, 2004) apresenta as mudanças ocorridas na década de 80, com o intenso trabalho de investigação e proposição de práticas pedagógicas com o intuito de ultrapassar as constatações e interferir na realidade, seja pela conjunção de diversos fatores históricos⁷, seja por fatores menos conjunturais, como as perspectivas teóricas utilizadas nos estudos da linguagem, por exemplo, a relação pensamento e linguagem, a abertura do texto e discurso como unidades de estudos, as variedades linguísticas, a incorporação do leitor nos estudos literários e, essencial a esta discussão, a retomada da questão do sujeito por diversas áreas do conhecimento.

Sendo a atual língua brasileira uma língua de colonização (portuguesa), ela historicizou-se de maneira diferente: no Brasil, fala-se e significa-se diferente de Portugal. Segundo Orlandi (2002b, p. 26), “o brasileiro significa diferentemente ao significar em português”, isto é, ao utilizar a língua. E, por essa historicização, “o processo de constituição da Língua Portuguesa se remete não a um modelo estático exterior a seu campo de validade, mas à sua prática real em um novo espaço-tempo de práticas discursivas” (2002b, p. 30). A língua, pensada na sua história e funcionamento, traz consequências teóricas e práticas, pois sujeito e sentidos constroem-se simultaneamente. Trata-se do domínio de uma epistemologia

⁷ O autor faz ainda menção à conjuntura política que caminhava rumo ao final da ditadura e à reconquista de direitos básicos.

histórica, “na qual a história não é evolução e continuidade, mas deslocamento e funcionamento” (2002b, p. 27). Já as consequências práticas estão relacionadas ao fracasso do ensino da língua. Nesse sentido, Orlandi explica que

Na realidade, o que se passa é que não houve aprendizagem, porque falta a inscrição do sujeito no histórico. Ou seja, aquilo que não faz sentido na história do sujeito ou na história da língua, para o sujeito não ‘cola’, não ‘adere’. Mais especificamente, como se contraria (ao invés de se inscrever) a relação do sujeito – a sua filiação histórica à memória do objeto simbólico em que ele se constitui –, aquilo não faz sentido para ele, não faz sentido em sua história. Logo, está fora do seu discurso. E, aqui, fora não significa no exterior, mas excluído, apagado, silenciado. (ORLANDI, 2002b, p. 28)

O ensino precisa fazer sentido para o aluno, remeter a sua memória simbólica da própria linguagem. Se assim não o for, não haverá de fato a aprendizagem, lembrando ainda que aprender a língua é diferente de aprender e teorizar sobre ela. A percepção que se tem do sujeito histórico-social brasileiro é a mesma da percepção em relação ao modo como é ensinada a língua, nas palavras de Orlandi “no ensino da língua estão inscritos valores, metas e perfis da formação de quadros para gerir nossas instituições e nossos projetos políticos de nação” (ORLANDI, 2002b, p. 179-180).

Orlandi (2009) afirma ainda que ao pensar o ensino, com a ideologia da língua pura, verifica-se a ocorrência de uma língua imaginária, homogênea, padrão – a portuguesa -, em detrimento, apagamento e tentativa de silenciamento da verdadeira língua brasileira, fluida, esta tomada no seu real aspecto histórico, social e cultural, o acontecimento linguístico que se faz presente com o deslocamento e movimento de memória, por meio de deslizamentos linguísticos que interferem materialmente na estrutura discursiva. O ensino tem valorizado a unidade imaginária da língua e não tem acolhido, ou muito pouco, a variação, que para Orlandi já são mudanças historicamente materializadas, o que acaba por criar mecanismos de exclusão e de preconceito linguístico.

[...] o preconceito é de natureza histórico-social, e se rege por relações de poder, simbolizadas. Ele se realiza individualmente, mas não se constitui no indivíduo em si e sim nas relações sociais, pela maneira como se significam e são significadas. Não é um processo consciente, e o sujeito não tem acesso ao modo como os preconceitos se constituem nele. Vêm pela sua filiação a redes de sentidos que ele mesmo nem sabe como se conformaram nele. (ORLANDI, 2002b, p. 197)

Sabendo que os sentidos são determinados pelas suas condições materiais de existência e de produção, eles podem ser outros que não aqueles instituídos ou tidos como verdadeiros e únicos. Na visão de Orlandi, o preconceito é uma forma de censura, onde nem todos os sentidos possíveis devem ser ditos. Segundo a autora, as proibições estão na base de preconceitos e funcionam de maneira circular, ou seja, o proibido produz preconceito, e este

impede que se trabalhe com outros sentidos. O preconceito linguístico, segundo a autora, está entre as mais efetivas formas de censura, pois

Os sujeitos se identificam pelo fato mesmo de falarem, já que se constituem como sujeitos pela e na linguagem. Se pensamos a língua nacional, seu ensino, sua circulação como um bem público, aí é que se praticam os mais diferentes e efetivos processos de exclusão, de inclusão, de valorização de sujeitos pelo modo mesmo como falam. Já que vivemos em uma sociedade capitalista, com seus valores, sua hierarquização, sua verticalização social entre os que possuem mais ou menos bens. O acesso a esses bens sendo desigualmente presente. (Ibidem, p. 198)

Dessa forma, há que se ter a reflexão sobre o real da língua e romper com o imaginário tradicional, uno e transparente da linguagem e verificar, de fato, que língua se está ensinando nas escolas, quais as concepções de sujeito e qual o compromisso ideológico-político se tem em conta ao tratar do ensino. Além disso, é importante que o professor, constantemente, atente-se para as suas próprias práticas, suas concepções e métodos de trabalho, avalie seu posicionamento político-ideológico enquanto educador e repense a própria prática pedagógica no que diz respeito a planejamento e organização. Nesse sentido, Geraldi (GERALDI & CITELLI, 2004) afirma que estabelecer um programa de estudo da língua requer o abandono ao espontaneísmo, pois isso exige trabalho rigoroso e constante, demanda tempo e dedicação.

2.2.1 O que dizem os documentos oficiais

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), estabelecem os princípios organizadores de cada disciplina, de forma a garantir que em todo o território nacional os alunos tenham acesso a uma base curricular comum do saber sistematizado e considerado importante para formação do sujeito. Com a concepção de linguagem como prática que se efetiva nas diferentes instâncias sociais e no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa, a escola tem o papel de possibilitar o acesso do educando às diversas formas textuais que circulam na sociedade, ensinando-o a produzi-las e compreendê-las.

Assim, ao adotar o trabalho com os diversos gêneros textuais como princípio orientador, os PCNs apresentam uma significativa mudança na perspectiva da leitura e da produção textual, fugindo ao tradicionalismo anterior (decodificar X codificar). Com base nesse documento, o estado do Paraná traz, em suas Diretrizes Curriculares Orientadoras (DCO), como conteúdo estruturante da disciplina de Língua Portuguesa, o discurso como prática social. Segundo este documento, conteúdo estruturante são “os conhecimentos de grande amplitude, conceitos, teorias ou práticas, que identificam e organizam os campos de

estudos de uma disciplina escolar, considerados fundamentais para a compreensão de seu objeto de estudo/ensino” (PARANÁ, 2008, p. 25). A partir dele advêm os conteúdos a serem trabalhados no dia a dia da sala de aula.

Quanto ao ensino da língua materna (LM), este se dá numa perspectiva, sócio-interacionista (VYGOTSKY, 1998), que vê o aluno como um sujeito social e histórico, que participa ativamente na construção de seu conhecimento e de si próprio. Um dos objetivos do ensino de LM é que o estudante desenvolva capacidades discursivas para fazer uso da palavra, numa sociedade democrática, plena de conflitos e tensões, nas mais variadas situações das práticas sociais. Essa concepção de ensino como uma atividade interativa é inserida no universo das práticas discursivas, envolvendo interlocutores e propósitos comunicativos determinados e realiza-se sob a forma de textos – concretamente sob a forma de diferentes gêneros de textos.

Desse modo, o processo de ensino-aprendizagem na disciplina de língua materna, busca, de acordo com as diretrizes nacionais (BRASIL, 2012), desenvolver o uso da língua escrita em situações discursivas por meio de práticas sociais que considerem os interlocutores, seus objetivos, o assunto tratado, além do contexto de produção; aprofundar a capacidade de pensamento crítico; aprimorar os conhecimentos linguísticos, de maneira a propiciar acesso às ferramentas de expressão e compreensão de processos discursivos.

A aprendizagem é o alvo principal de qualquer processo educativo, entendendo processo como algo que acontece num espaço de tempo e envolve diversos fatores para que se efetive concretamente. Para que ela ocorra de maneira satisfatória, é necessário um planejamento detalhado, no qual sejam definidos claramente os objetivos que se pretende alcançar, ou seja, por meio de O QUE (conteúdos) e COMO (metodologia) se dará o processo de ensino-aprendizagem, por exemplo. As críticas que recaem sobre o ensino de Língua Portuguesa é que a maior parte das aulas é destinada ao ensino da metalinguagem, que pouco contribui para ampliar a capacidade comunicativa do aluno. Aprender a língua é diferente de aprender sobre a língua, pois isso não possibilita “dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados adequados aos diversos contextos” (GERALDI, 2012, p. 89).

2.3 Concepção de Língua(gem)

A começar do nível mais elementar de relações com o poder, a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder. (GNERRE, 1998, p. 22)

A concepção que embasa os documentos oficiais de educação percebe a língua(gem) como interação, viva e constituída histórica e socialmente. Nessa perspectiva, só se aprende uma língua no uso, na interação verbal, desenvolvendo as habilidades de escuta, leitura, fala e escrita, por meio de práticas (escuta/leitura, escrita e reflexão linguística) interdependentes que se sustentam no texto, concretizado em gêneros textuais. Os parâmetros curriculares nacionais apontam que a

Linguagem aqui se entende, no fundamental, como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. (BRASIL, 1998, p. 20)

No entanto, Orlandi afirma ter se distanciado desse conceito interacionista, usado por ela nos anos 70/80 na onda do dialogismo bakhtiniano, e passou a adotar outra perspectiva, concebendo a linguagem enquanto prática social simbólica (ORLANDI, 2006) entre os sujeitos, pois não há como partir para o ensino da língua somente como um sistema abstrato e disponível a todos. Ela deve ser considerada na sua dimensão discursiva, histórica e dialética, levando em conta os processos materiais de modificação da própria sociedade. A autora afirma que

A Análise de Discurso concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. Essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive. O trabalho simbólico do discurso está na base da produção da existência humana. (ORLANDI, 2015, p. 13)

Isso porque, a AD inaugurou, segundo Orlandi, “uma região teórica própria tanto em relação à linguística como em relação às ciências sociais em geral”, porém, isso não significa “negar suas relações necessárias com esses outros campos disciplinares” (ORLANDI, 1997, p. 9). A linguagem é transformadora, é trabalho, é produção, por isso, a AD procura determinar o modo de produção da linguagem enquanto parte da produção social geral (ORLANDI, 2012).

Assim, ela não pode ser considerada como apenas instrumento de comunicação ou suporte de pensamento, ela passa também, além do psíquico e social, pelo domínio da ideologia, campo de constituição de sentidos e também de relações de força historicamente

construídos (ORLANDI, 2012). Isso significa pensar a compreensão do fato de linguagem, não a descrição finalista, introduzindo explicitamente a noção de funcionamento (ORLANDI, 1997, p. 9).

O estudo do funcionamento da linguagem pressupõe considerar os elementos envolvidos na constituição, formulação e circulação do discurso, o que vai muito além de considerá-la enquanto interação, pois o que se faz é praticar gestos de interpretação, não apenas interagir (ORLANDI, 2006). É a partir do pressuposto discursivo que a leitura é analisada neste trabalho, no intuito de esmiuçar o funcionamento discursivo da linguagem e propor uma atividade de ensino de leitura que esteja coerente com essas bases teóricas.

Para o estudo de língua materna, os documentos norteadores da educação apontam como eixos organizadores do ensino as práticas discursivas da linguagem: leitura, oralidade e escrita, realizando o trabalho de análise linguística sobre essas três práticas para que os alunos reflitam sobre os seus usos e como os elementos e recursos disponíveis da língua, bem como os elementos extraverbais, atuam na construção de sentidos. Como a proposta neste trabalho é centralizada no eixo leitura, seguem algumas considerações sobre o ensino dessa prática.

2.4 A leitura nas práticas de ensino de LP

Sabe-se que as práticas de ensino de Língua Portuguesa não estão dissociadas, uma está intrinsecamente ligada à outra. Entretanto, cada uma possui suas especificidades, que devem ser consideradas para que o ensino realmente leve à aprendizagem significativa do aluno. Assim, a concepção que cada professor tem dessas práticas influencia diretamente em sua ação pedagógica, podendo, ou não, atingir objetivos satisfatórios de aprendizagem.

No Estado do Paraná, o conteúdo estruturante de Língua Portuguesa é o *discurso como prática social*, entendendo discurso como “efeito de sentidos entre interlocutores [...] que tem sua gênese sempre numa atitude responsiva” (PARANÁ, 2008, P. 63). Mesmo que não apareça explicitamente, há neste trecho a referência à Análise de Discurso, reiterada mais adiante no texto por uma citação indireta a Brandão (2004), que reforça a ideia de que “o discurso é toda atividade comunicativa entre interlocutores” (PARANÁ, 2008, p. 63). Se o que estrutura o ensino é o discurso como prática social, esse deve ser o foco ao se desenvolver as atividades de estudo e análise linguística das práticas de linguagem: a leitura, a oralidade e a escrita. Por ser a leitura o recorte deste trabalho, é sobre ela que recai o enfoque neste texto.

Para isso, é preciso pensar a leitura nos seus mais diversos modos e formas de realização, considerando que os discursos se textualizam em diferentes materialidades significantes como textos, imagens, sons, vídeos, por meio dos mais diversos textos multimodais. Têm-se textos puramente verbais, verbais e não verbais, além de que eles podem misturar elementos sonoros e dinâmicos, como no caso dos textos em suporte multimídia. Não só a AD, mas também outras linhas teóricas, como os Estudos do Letramento e a Linguística Textual, depositam atenção a esses aspectos de constituição e circulação dos textos e outras materialidades significantes em geral, reconhecendo que o ato de ler envolve elementos além do linguístico para que se possa chegar à compreensão.

A leitura, nas diretrizes estaduais, é compreendida

como um ato dialógico, interlocutivo, que envolve demandas sociais, históricas, políticas, econômicas, pedagógicas e ideológicas de *determinado momento*. Ao ler, o *indivíduo* busca as suas experiências, os seus conhecimentos prévios, a sua formação familiar, religiosa, cultural, enfim, as *várias vozes que o constituem*. (PARANÁ, 2008, p. 56, grifo nosso)

É importante destacar que, como dizem as Diretrizes Estaduais, não só de *determinado momento*, mas de *todo* um processo histórico, e também subjetivo, pois esse *indivíduo*, na verdade *sujeito*⁸, é constituído historicamente *na e pela* linguagem, a partir das *vozes/discursos* ditos e também dos não ditos, dos que foram e dos que poderiam ser, assim como pelo silêncio.

O leitor, nesse contexto, “tem um papel ativo no processo da leitura” (PARANÁ, 2008, p. 71), ou seja, é sujeito-leitor que atua sobre/com/por meio do texto e se relaciona com os discursos presentes nas materialidades discursivas. Todo leitor, assim como todo texto, tem sua história de leitura (ORLANDI, 2012) e isso incide substancialmente no processo de leitura. Por isso, a importância de proporcionar um repertório diverso na escola para que o aluno possa formar sua própria história de leitura, assim como entrar em contato com as histórias de leituras produzidas do próprio texto.

Não se pode deixar de considerar que a leitura não ocorre somente no espaço escolar, ela não se esgota na educação formal, pois “o leitor vai se formando no decorrer de sua existência, em suas experiências de interação com o universo natural, cultural, social em que vive” (ORLANDI, 2003, p. 210).

Entretanto, a escola, por muito tempo, negligenciou essa diversidade de leituras para os alunos, cerceando possibilidades de construção de arquivo. Sobre isso, Cláudia Pfeiffer lembra que:

⁸ Sobre o conceito de sujeito, mais considerações serão elencadas no próximo capítulo.

[...] a colonização e o período ditatorial produzem um apagamento da memória de arquivo para o leitor brasileiro. A história de leitura do aluno restringe-se ao livro didático. Não se constrói um espaço para a constituição de uma memória discursiva. A escolarização cerceia essa constituição. (PFEIFFER, In: ORLANDI, 2003b, p. 96)

E a autora ressalta, ainda, a importância de possibilitar uma entrada no espaço dizível dos sentidos que estão produzindo no processo discursivo e “criar um espaço interpretativo para o aluno, permitir que construam sítios de significância” (PFEIFFER, In: ORLANDI, 2003b, p. 96). O resultado dessa prática seria a abertura para gestos interpretativos, deixando o aluno de estar preso a repetições formais e empíricas, levando-o a construir os sentidos do que lê por meio da compreensão do funcionamento discursivo que opera nos textos.

A leitura é parte do processo de produção da escrita, porém “não se trata de uma relação mecânica, não há uma relação automática entre ler-se muito e escrever-se bem” (ORLANDI, 2012, p.118). Dessa forma, a leitura não pode ser vista apenas como suporte da escrita, ela deve ser considerada em suas múltiplas funções e características. Ela não pode continuar sendo tratada de “forma homogeneizada (e homogeneizante): visam-se só a modelos clássicos escolares: pode-se perguntar qual é a validade desses modelos e para quem são válidos?” (ORLANDI, 2012, p. 122).

No trabalho de ensino de leitura é importante lembrar que existem leituras possíveis e leituras razoáveis para um texto. Em relação à compreensão do texto, deve-se levar em conta essas histórias: a história de leituras do texto, do aluno e a do próprio professor. Além disso, mais que ler e buscar sentido(s) no texto, o professor precisa oferecer condições para que o aluno possa compreender o funcionamento do texto, que seja capaz de descobrir “o processo da leitura em aberto, podendo se construir como sujeito de sua leitura” (ORLANDI, 2003, p. 213).

Quer escolha uma ou outra concepção de prática de ensino de leitura, o professor assume o papel de mediador na construção de procedimentos que permitirão ao aluno construir suas experiências, bem como desenvolver meios para que realize suas leituras de maneira autônoma, crítica e, principalmente, sabendo que os sentidos não se esgotam e que podem, inclusive, ser outros.

PARTE II – MARCO CONCEITUAL

3 A ANÁLISE DE DISCURSO E A LEITURA

Como já mencionado anteriormente, a Análise de Discurso assumida neste trabalho é a de herança francesa, que tem em sua gênese o reconhecido nome de Michel Pêcheux, cuja “Análise Automática do Discurso – AAD” foi apresentada ao mundo em 1969. Essa obra causou grande rebuliço entre os intelectuais da época, entre eles estudiosos do Estruturalismo, Semântica e até mesmo das Ciências Sociais e Psicologia. Isso porque, ao tratar do discurso, Pêcheux, utilizou-se de alguns deslocamentos conceituais, partindo de elementos do campo das ciências sociais, da linguística e da psicanálise. Isso é o que faz da AD uma disciplina de “entremeios”. Essa memória se faz importante no sentido de reconhecer as filiações teóricas e fazer falar o discurso de Pêcheux por meio das leituras de seus textos, bem como de outros que continuam a fazer, ampliar e redimensionar a Análise de Discurso proposta por ele.

Cabe considerar que sua “máquina discursiva” foi posta em questionamento por ele mesmo, Pêcheux, no que ele chama de “AD-3, a desconstrução das maquinarias discursivas” (PÊCHEUX, in: GADET & HAK, 1990). Pêcheux, assim como a própria AD, sempre esteve num contínuo trabalho de interrogação-negação-desconstrução das noções postas em jogo na AD, já que, sendo uma disciplina de interpretação, esse processo é intrínseco ao seu desenvolvimento. A propósito disso, Denise Maldidier, em *A inquietude do discurso*, (texto publicado em 1993), traça um importante trajeto do trabalho de Pêcheux, no qual faz uma descrição das fases da AD e as principais reconfigurações e o constante trabalho de análise de Pêcheux sobre sua própria obra (PIOVEZANI; SARGENTINI, 2016).

Essa memória se faz necessária, pois há um movimento de apagamento, de tentativa de silenciamento do trabalho de Pêcheux, segundo Courtine (2005, p. 22), uma tentativa de “homogeneização acadêmica e disciplinar, que amalgama, neutraliza e torna indistinguível sob uma etiqueta consensual posições ideológicas contraditórias”, sob o risco de se perder certos princípios da AD. Ora, sendo uma disciplina de entremeios, há que se ter em conta que ela está em um constante e perigoso terreno habitado por relações contraditórias e estabelecido por relações de sentido e relações de força (ORLANDI, in: INDURSKY e

FERREIRA, 2005, p.76). Essa tentativa de silenciamento não é neutra, pois o silêncio e o apagamento também são formas de constituir e formular, de produzir sentidos, seja para fazer emergir produção *ex nihilo*, seja para lançar ao ostracismo (PIOVEZANI e SARGENTINI, 2016).

Na visão de Orlandi (2016), ocorre um processo, efeito da ideologia capitalista, chamado por ela de rarefação da reflexão, em que “o conhecimento, tornado informação, torna-se parte do consumo” (p. 25), oferecendo condições ideais para a indistinção das teorias, apagando-se as filiações teóricas e “usando conceitos como se fossem palavras do senso comum, despidas de historicidade [...], silenciando o político” (p.25). A autora faz referência ao surgimento dos estudos “emergentes”, efeito do discurso liberal da ciência, o da mundialização e o do consenso. “Nesse, sentido, enfraquece-se a Análise de Discurso, sua noção de sujeito, de ideologia, de língua sujeita a falhas, de diferentes formas materiais significantes.” (ORLANDI, 2016, p. 27)

No Brasil, Eni Orlandi é o nome de destaque para o desenvolvimento da AD. Por meio de seu trabalho desde a década de 1970, inúmeros analistas de discurso têm sido formados em território brasileiro. Seu trabalho, com dezenas de publicações, é resultado de sua interlocução, “gestos de interpretação”, como ela mesma afirma (ORLANDI, 2015), com os textos de Pêcheux.

Em “Discurso em Análise” (2016), Orlandi fala do contexto histórico-social no Brasil na época em que iniciou os estudos em AD, de sua experiência como militante no período de ditadura militar. Era um período em que falar do discurso era perigoso, pois as universidades estavam sob constante vigilância dos militares. Era preciso falar sem falar, ou seja, “para falar de uma coisa pode-se falar outra” (p. 17). A Análise de Discurso não deixava de acontecer, porém sob outro nome, já que, pelos mecanismos da ditadura, não havia condições para que fosse de outra maneira. Segundo ela

Tudo era favorável à sua instauração. A discursividade dominante suscitava a necessidade de desvirar os discursos, de mostrar outros sentidos. De aprender a ler outras palavras naquelas palavras. O que não podia ser dito fazia enorme pressão em nossos dizeres. Em um momento em que a luta pela palavra é fundamental e em que [...] o silêncio trabalha politicamente, significando o que não pode ser dito. (ORLANDI, 2016, p. 19-20)

Assim se instaura a AD no Brasil, momento de luta e resistência, no qual até mesmo Paulo Freire foi silenciado sob a “acusação” de comunismo, momento em que é fundamental a luta pela palavra, em que o silêncio trabalha politicamente, significando o que não pode ser dito. (ORLANDI, 1992).

Esclarecidas e reafirmadas as filiações teóricas, segue-se agora ao dispositivo analítico selecionado para este intento, qual seja, a ampliação do trabalho de práticas de leitura na escola a partir do referencial da AD. Assim, é importante reforçar que a AD “busca descrever e interpretar a constituição, a formulação e a circulação dos sentidos na sociedade, mediante a articulação necessária e indissociável da língua com a história” (PIOVEZANI e SARGENTINI, 2016). À AD interessam mais os processos que os produtos, isto é, como a linguagem é trabalhada no texto, permitindo os variados sentidos de acordo com os sujeitos-leitores e suas condições de produção da leitura.

A Análise de Discurso é uma disciplina de interpretação e, como tal, põe à disposição do analista um aparato teórico, ressaltando-se que não é um método de interpretação, “pois não busca extrair ou atribuir sentidos ao texto, mas problematizar a relação com o texto, procurando explicitar os processos de significação que nele estão configurados, os mecanismos de produção de sentido” (ORLANDI, 2012, p. 158). Não como a maquinaria discursiva proposta por Pêcheux (AAD-69) inicialmente, mas a partir de sua própria revisão, e também de uma interlocução mais próxima com Foucault (2008) no que diz respeito ao discurso e inclusive com deslocamentos em relação a alguns conceitos, como o de formação discursiva e interdiscurso e o estabelecimento de uma postura mais interpretativa e abrangente. A AD de Pêcheux é uma “relação de nunca acabar”, “de todas as épocas”, conforme se pode verificar também em trabalho organizado por Freda Indursky e Maria Cristina L. Ferreira em 2005.

Assim, o que se pretende aqui é, sabendo da opacidade da linguagem, da determinação dos sentidos pela história, da constituição do sujeito pela ideologia e pelo inconsciente, utilizar-se do dispositivo teórico da AD e apresentar um dispositivo analítico com alguns conceitos selecionados para a finalidade específica deste trabalho, já que todo enunciado é linguisticamente descritível como uma série de pontos de deriva possível, oferecendo lugar à interpretação (ORLANDI, 2015). Daí, a escolha de determinados conceitos e o intencional silenciamento de outros, a fim de que os gestos de interpretação aqui descritos sigam os objetivos da análise e procurem mostrar como, nas práticas escolares de ensino de leitura, o tratamento dado ao texto pode explicitar como um discurso funciona, produzindo efeitos de sentido. Entretanto, por essa mesma característica, o objeto em análise permanece à disposição para novas análises e abordagens, não se esgotando nesta descrição. Orlandi (2012a) lembra que não há como não estar sujeito à linguagem, a seus equívocos, sua opacidade. Não há neutralidade nem no uso mais cotidiano da linguagem. Por meio da AD, é

um constante colocar-se num estado de reflexão e relação menos ingênua com a linguagem, sem a ilusão de se ter a consciência de tudo.

Passando agora à construção do dispositivo analítico, seguem-se os conceitos principais a serem considerados: a leitura, o texto e o discurso. Para a realização da leitura, há que se debruçar sobre uma materialidade: o texto. Em sala de aula, o texto não deve ser tratado como objeto que já traz em si o significado, pois ele não é uma unidade fechada. Ele deve ser visto em relação ao discurso, com sua imensa carga simbólica e multiplicidade de sentidos, construído a partir de outros textos, de diálogo com outras vozes. Segundo Orlandi (2012, 2003a), o texto é constituído durante a leitura, momento privilegiado do processo de interação verbal, uma vez que é nele que se desencadeia o processo de significação. Desta forma, conhecer o funcionamento do texto é essencial para se chegar ao discurso e compreender a leitura como um ato de produção de efeitos de sentidos.

3.1 Noção de sujeito

A concepção de sujeito da Análise de Discurso é um conceito fundamental para se pensar a formação do leitor e, conseqüentemente, as práticas de leitura a serem desenvolvidas, visando à transformação das condições materiais de existência desse sujeito-aluno. Para a AD, o sujeito é social, histórico, dividido, atravessado pelo inconsciente e interpelado pela ideologia em suas práticas sociais. Isto quer dizer que a ideologia “interpela o indivíduo em sujeito e este submete-se à língua, significando e significando-se pelo simbólico na história” (ORLANDI, 1999, p. 11) e esse assujeitamento não é quantificável, ele diz respeito à natureza da subjetividade.

O sujeito se submete à língua(gem) – mergulhado em sua experiência de mundo e determinado pela injunção a dar sentido, a significar(se) – em um gesto, um movimento sócio historicamente situado em que se reflete sua interpelação pela ideologia. (ORLANDI, 1999, p. 13)

Orlandi (1999) postula que há uma determinação histórica na constituição dos sujeitos, assim a interpelação pela ideologia se dá de maneira diferente no sujeito medieval, é religiosa e de fora para dentro e, no sujeito capitalista, a interpelação faz intervir o direito, a lógica, a identificação. O lugar de identificação do sujeito e constituição do sentido é a formação discursiva. Sobre isso, Pêcheux (2009, p. 150) afirma 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): essa identificação, fundadora da unidade

(imaginária) do sujeito, apoia-se no fato de que os elementos do interdiscurso [...] são re-inscritos no discurso do próprio sujeito.

Conforme afirma Orlandi (1998a), a ideologia é um mecanismo de produção de conteúdos. Ela é percebida “como um processo de produção de uma interpretação particular” (p. 65). “Na ideologia não há ocultação de sentidos (conteúdos), mas apagamento do processo de sua constituição.” (ORLANDI, 1998a, p. 66). Como a AD trabalha no entremeio do possível e do historicamente determinado, nesse espaço de interpretação em que o sujeito significa e significa-se por meio do simbólico, isso ocorre em qualquer espaço vivenciado pelo sujeito.

[...] o sujeito-leitor se constrói em outros lugares fora da escola e isso causa efeitos dentro dos muros escolares, assim como o inverso também é verdadeiro... são relações de sujeito de linguagem na linguagem. (ORLANDI, 2003b, p. 96)

A noção de sujeito recobre um lugar, uma posição discursiva e “quando um indivíduo ocupa uma posição de sujeito no discurso, isso põe a língua em funcionamento por afetá-la pelo interdiscurso” (ORLANDI, 1999a, p. 68).

[...]os sujeitos são sujeitos divididos em si e se dividem entre si. Ao significar, o sujeito se significa e o gesto de interpretação é o que, perceptível, ou não, para o sujeito e seus interlocutores, decide a direção dos sentidos, decidindo assim sobre sua própria “direção” (identificação, posição-sujeito etc.), ao inscrever-se em formações discursivas, reflexos das formações ideológicas. (ORLANDI, 2013, p. 6-7)

O sujeito, ao se colocar em determinadas posições, pode passar a ter uma maior consciência das contradições sociais e históricas que permeiam as suas condições materiais de existência (ORLANDI, 2015). Sabendo que a consciência é formada pelo seu ser social (MARX, 2008, 2005), o sujeito tem a possibilidade de realizar um movimento dialético entre o texto (discurso) e a realidade, movido pelo desejo de superação de tais condições.

Existem relações de poder constitutivas e constituídas na/pela linguagem, os discursos veiculados por meio das materialidades significantes funcionam também como práticas coercitivas, a relação saber/poder (FOUCAULT, 2007). Daí, a importância de se considerar os processos de constituição do sujeito para que este venha a se posicionar diante dos discursos que circulam, a fim de compreender os mecanismos de funcionamento do discurso e se relacionar de maneira menos ingênua com a constituição dos sentidos.

Logo, mais consciente desses processos, é possível ao sujeito compreender como os enunciados, e com eles os discursos presentes nos textos, contribuem para a formação da sua própria subjetividade e influenciam na objetivação do seu pensamento. Isso, sem deixar de considerar que ele próprio, o sujeito, não detém o poder de tudo que diz e dos sentidos que produz, pois ele é sujeito *de* e sujeito *a*, é afetado pela língua(gem) e pela história, e é trabalho

da ideologia colocá-lo numa “relação imaginária com suas condições materiais de existência” (ORLANDI, 2015, p. 44).

É a esse sujeito que se faz referência ao longo deste trabalho, um sujeito-leitor que se coloca diante de uma materialidade discursiva e que, “na medida em que lê, se constitui, se representa, se identifica” (ORLANDI, 2003a, p. 185), colocando em movimento o processo da ideologia. A partir dessas considerações, pode-se dizer que “o sujeito da linguagem não é um sujeito-em-si”, “nem sujeito absolutamente dono de si, nem sujeito totalmente determinado pelo que lhe vem de fora” (ORLANDI, 2003a, p. 188-189).

3.2 Discurso

A palavra discurso é utilizada por diversas áreas do conhecimento com sentido variado. Orlandi (2016, p. 27) aponta a existência de “um processo discursivo sustentado na homonímia. Esta, por sua vez, é tomada como sinonímia acompanhada de uma renomeação de disciplinas.”. Em decorrência disso, das diferentes definições que marcam o funcionamento da palavra discurso, há uma tentativa de apagamento do próprio conceito. O conceito de discurso que fundamenta este trabalho é o da Análise de Discurso originada nos estudos do francês Michel Pêcheux, conforme já apontado anteriormente, e reafirmado a partir de interlocuções de Eni Orlandi com os trabalhos do filósofo francês.

Na Análise de Discurso fundada por M. Pêcheux, discurso é efeito de sentidos entre locutores e isto acarreta toda uma declinação teórica do que é sujeito, do que é sentido, do que é memória, do que é história, do que é sociedade, do que é ideologia, do que é língua etc. (ORLANDI, 2016, p. 27)

Orlandi critica os ditos “teóricos emergentes” (2016, p. 28) da Análise de Discurso que, ao apropriarem-se do conceito e tentar diluí-lo, levando a uma renomeação das disciplinas, estariam na busca de construir uma ciência régia, a ciência das ciências. Entretanto, assim como Pêcheux, a autora pontua que cada disciplina precisa manter sua propriedade teórica e, na interlocução, buscar o entremeio para debater sobre a linguagem, pois esta é sujeita a múltiplas abordagens disciplinares. O alerta que faz Orlandi é sobre a falta de reflexão, devido à ideologia da mundialização e do consenso⁹, que leva a uma fragmentação da Análise de Discurso, “o que esvazia, simultaneamente o acontecimento, a inscrição da falha da língua na história, apontando-se para o fim do político, a morte da ideologia (substituída largamente pela palavra cultura ou mentalidade)” (ORLANDI, 2016, p.

⁹ Sobre este conceito de ideologia da mundialização e do consenso, Orlandi faz uma análise dos discursos da Análise de Discurso atual, apontando o problema da diluição e fragmentação do objeto “discurso”.

29). Considerando esse cenário, cabe reforçar as bases teóricas que sustentam este discurso, principalmente sobre o objeto discurso.

Conforme aponta Orlandi (2015), a palavra discurso traz a ideia da palavra em movimento, da linguagem relacionada a sua exterioridade, da relação do sujeito com a língua na história. O discurso é a materialidade específica da ideologia em que se pode observar a relação entre língua e ideologia, entendendo língua não somente como estrutura, mas, sobretudo, como acontecimento, com sua ordem própria. Na constituição da noção de discurso, cabe afirmar que “não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido” (ORLANDI, 2015, p. 15).

Essa noção fundadora de discurso articula sujeito-língua-história ao mesmo tempo que ressignifica as noções de ideologia e inconsciente, materialmente ligadas pela língua. O discurso, enquanto conceito, “beneficia-se da Linguística, do Materialismo e da Psicanálise sem se colocar como herdeiro servil nem do Marxismo, nem da Psicanálise, nem da Linguística” (ORLANDI, 1999, p. 12).

Para Orlandi (2012a, p. 9)

Os processos de produção do discurso implicam três momentos igualmente importantes: sua constituição, a partir da memória do dizer, fazendo intervir o contexto histórico-ideológico mais amplo; sua formulação, em condições de produção e circunstâncias de enunciação específicas e sua circulação que se dá em certa conjuntura e segundo certas condições.

Portanto, para entender o que seria o discurso, objeto teórico da AD, é preciso entender o funcionamento discursivo e os conceitos que o sustentam. É preciso falar das três dimensões envolvidas no estudo do discurso: a constituição, a formulação e a circulação.

3.2.1 A constituição

A constituição do sentido está relacionada ao interdiscurso (memória) e é ela que determina a formulação. Isso significa que só é possível dizer alguma coisa se se estiver na perspectiva do dizível. Falar em interdiscurso é falar sobre todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas, sobre os mais variados temas, que determinam o que dizemos, “ele é da ordem do saber discursivo, memória afetada pelo esquecimento” (ORLANDI, 2015, p. 31). Está relacionado à constituição do sentido, ou seja, “aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente” (ORLANDI, 2015, p. 29). É o interdiscurso que especifica “as condições

nas quais um acontecimento histórico é suscetível de vir a inscrever-se na continuidade interna, no espaço potencial de coerência próprio a uma memória” (ORLANDI, 2015, p. 31).

O interdiscurso é que traz “a relação com a interpretação, pois o sentido que não se historiciza é ininteligível, ininterpretável, incompreensível” (ORLANDI, 1999a, p. 70).

O interdiscurso disponibiliza dizeres, determinando, pelo já-dito, aquilo que constitui uma formação discursiva em relação a outra. Dizer que uma palavra significa em relação a outras, é afirmar essa articulação de formações discursivas dominadas pelo interdiscurso em sua objetividade material contraditória. (ORLANDI, 2015, p. 41)

Tanto sentidos como ideologia não se aprende, “constitui-se por filiação a redes de memórias, e esta, concebida como interdiscurso, é irrepresentável” (ORLANDI, 2012a, p. 59). A memória discursiva, “saber que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra” (ORLANDI, 2015, p. 29), constituída no indivíduo socialmente, “traz para a reflexão a consideração do inconsciente e da ideologia” (ORLANDI, 2012a, p. 59). É ela que permite ao leitor a identificação de relação entre os textos, isso é o que faz com que os textos sejam polifônicos e não apenas um resgate, uma repetição do dizer do outro, mas, sobretudo, uma interlocução capaz de ampliar, refutar, ampliar os sentidos.

Em uma determinada situação discursiva, o modo como o sujeito significa é afetado pelo interdiscurso, ou seja, pelas filiações de sentidos constituídos em outros dizeres, em muitas outras vozes e todos os possíveis dizeres anteriores. Para isso, um elemento importante é o esquecimento, que permite retomar sentidos preexistentes dando a impressão ao sujeito de que ele é a origem do que diz¹⁰. Sobre isso, Orlandi (2003a) lembra que o sujeito que produz linguagem é o mesmo reproduzido nela e, ao ter a ilusão subjetiva de ser fonte de seu discurso, apenas retoma um sentido preexistente. Qualquer sequência discursiva pertence a uma formação discursiva, que, por sua vez, também faz parte de uma determinada formação ideológica.

Outro aspecto importante para entender o interdiscurso é a metáfora, a transferência. Isso se relaciona à referência discursiva do objeto “já construída em formações discursivas (técnicas, morais, políticas...) que combinam seus efeitos em efeitos de interdiscurso” (ORLANDI, 2016, p. 50), este como princípio de funcionamento da discursividade. Pela noção de interdiscurso é possível pensar “elementos de uma formação discursiva que podem ser metaforizados de uma para outra formação discursiva de forma que

¹⁰ Sobre a dupla ilusão do sujeito, ver Pêcheux, 1988.

as referências discursivas podem se construir e se deslocar historicamente” (Orlandi, 2016, p. 51).

As formações discursivas são “formações componentes das formações ideológicas e que determinam o que pode e deve ser dito a partir de uma posição dada em uma conjuntura dada” (ORLANDI, 2003a, p. 27), ou seja, em determinadas condições de produção. É, ainda, um conceito mediador por sua relação com a formação ideológica, e esta

[...] constitui um conjunto complexo de atitudes e representações que não são nem individuais nem universais mas se reportam, mais ou menos diretamente, às *posições de classe* em conflito umas com as outras. Dessas formações ideológicas, fazem parte, enquanto componentes, uma ou mais formações discursivas interligadas. (ORLANDI, 2003a, p. 27)

Considerar o efeito da ideologia é entender que as palavras mudam de sentido de acordo com a formação discursiva em que se apresentam, sofrendo a ação tanto da intenção como das convenções sociais, já que o sujeito se constitui na/pela linguagem e é interpelado pela ideologia.

A constituição do discurso, seja na produção seja na leitura, implica olhar para o interdiscurso e compreender a dinâmica desse processo que se dá a partir da memória do dizer e faz intervir o contexto histórico-ideológico mais amplo. Dessa forma, a leitura de uma materialidade discursiva não é produzida somente a partir dos componentes imediatos envolvidos na construção de um texto. Para que os sentidos sejam construídos na leitura, é preciso considerar os elementos relacionados à constituição dos sentidos, isto é, o interdiscurso, a memória discursiva, as formações discursivas e formações ideológicas.

3.2.2 A formulação

A formulação dos sentidos está relacionada ao momento atual, em que ocorre a escrita ou a leitura, às condições dadas para que algo seja dito ou compreendido naquele determinado momento. A formulação é determinada pela relação que se estabelece com o intradiscurso, “o fio do discurso”, do sujeito falante, ou seja, “um efeito do interdiscurso sobre si mesmo” (PÊCHEUX, 1988, p. 163).

Para compreender o eixo da formulação do discurso (efeito de sentido entre interlocutores), deve-se olhar para as condições de produção, da escrita e da leitura, ou seja, as circunstâncias de enunciação específicas daquele determinado discurso. É na formulação que a linguagem ganha vida, que a memória se atualiza, que os sentidos se decidem, que o sujeito se mostra (e se esconde). Momento de sua definição: corpo e emoções da/na linguagem. Sulcos no solo do dizer. Trilhas. Materialização da voz em sentidos, do gesto da mão em escrita, em traço, em signo. Do olhar, do trejeito, da tomada do corpo pela significação. E o inverso: os sentidos

tomando corpo. Na formulação – pelo equívoco, falha da língua inscrita na história – corpo e sentido se atravessam. (ORLANDI, 2012a, p. 9)

O intradiscurso é uma espécie de imagem já conhecida de uma realização linguística, a qual é facilmente reconhecida por outro sujeito. Ele assinala a relação que o sujeito tem consigo mesmo, com as suas formulações passadas e com as futuras.

Dessa forma, é afetado por elementos do interdiscurso, o já-dito, como os pré-construídos e a memória discursiva, materializados textualmente no momento da formulação pelo sujeito. Isso nem sempre se dá de maneira consciente, pois conforme já abordado anteriormente, sentido e discurso, são afetados por questões externas, como as redes de filiações de sentido, influenciadas pelas formações ideológicas que sustentam as formulações discursivas e estas, por sua vez, são mobilizadas no momento da produção. Esses fatores afetam a textualidade, o processo de formulação da materialidade significativa. A esse comprometimento Pêcheux (1988) chamou de intradiscurso, discurso que opera sobre si próprio, caracterizado também pela articulação, ou seja, aquilo que permite a um sujeito constituir-se como tal em relação àquilo com que o próprio discurso se constrói. Isto é, os sujeitos quando dominados por uma formação discursiva dada se reconhecem entre si, havendo convivência e coincidência entre os dizeres.

É nesse momento de mobilização do intradiscurso, do que se está dizendo (ORLANDI, 2015), em que ocorre o jogo dos gestos de interpretação: o imaginário faz atuarem as redes significantes, em que o sujeito-autor, ou melhor, a função autor, pelo mecanismo da antecipação, constitui um leitor-virtual por meio dos mecanismos da textualidade (ORLANDI, 2012a).

É o resultado dessas relações complexas do uso da linguagem com as formações discursivas que irá permitir a produção de sentido de um texto.

3.2.3 A circulação

A produção/recepção de um discurso nunca se dá no vazio. Ela é demarcada temporalmente. A circulação desse discurso irá ocorrer em certa conjuntura e segundo certas condições. Para Orlandi (2015), tomar a palavra gera tensão, confronto, reconhecimento e até mesmo conflito. A memória discursiva ativa um efeito pré-construído, que, materializado na textualidade, gera tensão entre o texto e o contexto histórico-social e entre os interlocutores.

Dessa forma, ao ser posto em circulação, não há controle sobre os efeitos de sentido que se está se produzindo, pois o sentido é produto da relação entre *sujeito x linguagem x história*. A circulação do discurso concorre para sua estabilização, ruptura ou deslocamento, pois os sentidos são produzidos a partir de gestos de interpretação formados no interior de cadeias parafrásicas ou polissêmicas. Assim, elementos produzidos historicamente em outros espaços de memórias afetam o funcionamento discursivo, reorganizando as cadeias do dizível.

3.3 Texto

3.3.1 Concepção de texto

Em consulta aos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013) e às Diretrizes Curriculares Estaduais do Estado do Paraná (PARANÁ, 2008), a concepção de texto adotada é a de um produto da atividade discursiva, tanto oral como escrita, que se organiza dentro de um determinado gênero. Tem-se em Bakhtin (1992, 2006) a principal referência teórica, no que diz respeito à linguagem e aos processos ideológicos de estruturação, finalidade e constituição dos textos, numa perspectiva dialógica, enunciativa, discursiva, sócio- histórica. Para Bakhtin, o texto ocorre em interação e, por isso mesmo, não é compreendido apenas em seus limites formais. Ou seja, há que se considerar a exterioridade do texto, suas condições de produção, e a relação com o outro, pontos em comum com a AD.

Cabe uma consideração a respeito das interlocuções estabelecidas por Pêcheux com Bakhtin e também com Foucault. Gregolin (In: BRAIT, 2006) aponta as convergências entre esses autores, principalmente a partir das releituras e reflexões realizadas por Pêcheux nos idos de 1978. Assim, ao se evocar Bakhtin e Foucault, faz-se com a noção de que não se trata de “fetiches teóricos” (PÊCHEUX, 2006), mas com a consideração de que esses autores possuem um lugar na Análise de Discurso e que seus estudos contribuíram, em certa medida, para a formulação do que é hoje a AD. Por conseguinte, serão mencionados os pontos dos quais Pêcheux, a partir dos gestos de interpretação, ocupou-se, com o objetivo de trazer, à luz da dimensão histórica, a contribuição de cada um deles.

Sendo o texto uma materialização da linguagem, ele também está sujeito à dispersão (FOUCAULT, 1985), à ambiguidade dos efeitos discursivos, ou seja, aos efeitos materiais da língua na história. Mas não se trata somente do real da língua, isso inclui também

o imaginário dos sujeitos em suas formações ideológicas na relação com a linguagem (PÊCHEUX, In: GADET & HAK, 1990). As palavras estão carregadas de conteúdo ideológico, elas “são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 41). Desse modo, não há como considerar o texto uma materialidade neutra, livre de ideologias, tampouco, considerá-lo como algo acabado, com o sentido “já-lá” (PÊCHEUX, 1988). Os sentidos, ou melhor, os possíveis efeitos de sentido, somente serão expostos na interação com o leitor, numa perspectiva dialógica, considerando os sujeitos e também a sua história de leitura.

Pêcheux (2006) aponta que o sentido das palavras é sempre uma palavra por outra, ela existe em relações metafóricas, de transferência de sentidos, os quais poderão ser observados no interior das formações discursivas, considerando seu caráter histórico, ou seja, o interdiscurso. Assim, o texto também é constituído dessa relação de transferências, ligado a uma exterioridade, configurando-se como a materialidade discursiva que permite o acesso ao(s) discurso(s), o lugar em que se faz o processo de interação entre falante e ouvinte, autor e leitor. “O texto equivale a ato de linguagem em que instaura uma forma de interação e não como do conceito de ato do nível do enunciado.” (ORLANDI, 2003a, p. 157)

A ampliação da concepção de texto se dá, portanto, quando este passa a ser visto como uma possibilidade de produção de sentidos, atribuídos na e pela leitura, que se darão por meio dos elementos constitutivos do texto/discurso, das escolhas linguísticas mobilizadas na sua formulação, dos aspectos envolvidos na circulação, do conhecimento prévio e historicidade do sujeito leitor, bem como, por meio de toda a sua subjetividade que será acionada no momento da leitura, não apenas, mas também, seus conhecimentos linguísticos. Isso significa que o texto deve ser visto, conforme Pêcheux já anunciara em 1969, a partir da noção de funcionamento, o qual não é integralmente linguístico. A esse respeito, Orlandi (2012, p. 10) ainda acrescenta que

O leitor não interage com o texto (relação sujeito/objeto), mas com outro(s) sujeito(s) (leitor virtual, autor, etc.). A relação, como diria A. Schaff (em sua crítica ao fetichismo sócio, 1966), sempre se dá entre homens, são relações sociais; eu acrescentaria, históricas, ainda que (ou porque) mediadas por objetos (como o texto). Ficar na “objetividade” do texto, no entanto, é fixar-se na mediação, absolutizando-a, perdendo a historicidade dele, logo, sua significância.

O texto é a unidade de acesso ao discurso, que permite autor e leitor, interlocutores, colocarem-se um no lugar do outro. Não é, portanto, um território com lacunas que serão preenchidas, pois sua natureza é intervalar. Ele deve ser caracterizado num processo

de interação: o sentido não está no texto nem nos interlocutores, está no espaço discursivo ocupado pelos interlocutores. Configura-se assim, a incompletude, opacidade do texto, pois ele pode significar mesmo o que não faz parte da intenção de significação de seu autor, chamada por Pêcheux (2006) de ilusão discursiva do sujeito. O texto também é o espaço de interação entre interlocutores, entre sujeitos.

Outro fator que caracteriza a opacidade do texto é a intertextualidade e a implicação, ou seja, a relação do dito com o não-dito. Um texto significa também aquilo que não quer dizer (ORLANDI, 2015, 2012a). É nele que se estabelecem o jogo de sentidos, o trabalho com a linguagem, o funcionamento da discursividade. “O texto é uma peça de linguagem... um exemplar do discurso.” (Idem, 2015, p. 70)

Além disso, o autor ocupa várias posições-sujeito¹¹ ao longo do texto, assim como o próprio leitor, levando a múltiplas interpretações, mas não a qualquer interpretação, pois corresponde a diversas formações discursivas¹². O sentido tem como matriz as formação discursiva na qual pertence e é enunciado (ORLANDI, 2012). Daí se dizer que a constituição do texto é heterogênea, pois há, ao mesmo tempo, a dispersão do discurso e a dispersão do sujeito, possibilitando-se a diversidade de sentidos. “O sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas.” (ORLANDI, 2012, p. 77). Entretanto, mesmo sendo atravessado por várias formações discursivas, o texto será organizado em função de uma formação dominante, (ORLANDI, 2015), controlada pela função-autor.

Na leitura de um texto é preciso considerar que o mesmo foi produzido em determinadas condições, assim como também é lido sob determinadas condições. Elas compreendem os sujeitos, em suas variadas funções (autor, leitor); a situação do contexto imediato e o contexto sócio-histórico, ideológico, e a memória, tratada como interdiscurso.

O texto, como objeto empírico, possui início, meio e fim, é acabado. Entretanto, como objeto teórico, que interessa à AD, ele se abre para a análise a partir de suas condições de produção, ou seja, da relação com a situação e com os interlocutores (ORLANDI, 2012). Para melhor entender a noção de funcionamento do texto, reiteram-se alguns elementos já elencados até aqui. O texto, enquanto objeto de análise discursiva, deve ser considerado na sua 1) incompletude; 2) opacidade; 3) heterogeneidade e 4) exterioridade. Outros elementos

¹¹ Ver item “3.1 Noção de sujeito”

¹² Ver item “3.2 Discurso”

essenciais para compreender como o texto, na perspectiva discursiva, constrói o percurso de significação são a legibilidade e a intertextualidade.

O conceito de intertextualidade relaciona-se a uma espécie de implícito presente no texto, responsável pelos efeitos de sentido. Ela atesta o aspecto de incompletude de um texto. Ora, na perspectiva discursiva assumida neste trabalho, nenhum texto é origem primeira, como nenhum dizer e nenhuma palavra o são. Um texto sempre tem relação com outros textos, dos quais nasce, e aponta para outros, seu futuro discursivo. Além disso, sua relação também se estabelece com outros textos que poderiam ser produzidos naquelas condições e que não foram “aquilo que se poderia dizer e não se disse, em condições determinadas de produção” (ORLANDI, 2003a, p. 195).

Por meio da intertextualidade é possível mobilizar as relações de sentido, porém isso restringe-se à relação de um texto com outros textos, e não leva em conta o esquecimento, como o interdiscurso. Orlandi afirma que considerar a intertextualidade é dizer que

[...] há relações de sentido que se estabelecem entre o que um texto diz e o que ele não diz, mas poderia dizer, e entre o que ele diz e o que os outros textos dizem. Essas relações de sentido atestam [...] a relação de um texto com outros (existentes, possíveis, ou imaginários). (ORLANDI, 2012, p. 13)

Os sentidos que podem lidos a partir de um texto, portanto, não estão necessariamente nele, pois passam pela relação dele com outros textos.

Outra das características atribuídas ao texto é a sua legibilidade. Por esse conceito, entende-se que é aquilo o que mostra, define se o texto é considerado bem escrito ou não, e que traz como resultado a sua compreensão ou não compreensão. Analisar por esse aspecto não se relaciona a atentar para as questões estruturais de construção dos enunciados. Isso está além dos aspectos meramente gramaticais, não é questão de tudo ou nada, é questão de graus, pois envolve outros elementos. Um texto pode apresentar coerência, coesão em sua forma ideal e não ser compreensível. Por exemplo, pode trazer informações de determinada área do conhecimento com as quais o leitor não tenha familiaridade e, embora estando “bem escrito” gramaticalmente, não haverá compreensão na leitura. Ou seja, esse texto é considerado ilegível para esse leitor em questão. Tem-se aqui a noção de tipo, apontada por Orlandi (2003a), pois um texto é produzido por um “falante determinado, para um interlocutor determinado, com finalidades específicas” (p. 197), e os modos de dizer estabelecem algumas relações que se tornam cristalizadas historicamente, constituindo modelos para o funcionamento de outros textos. A essa noção de tipo, Orlandi (2003a) adotou como critério para a distinção a relação entre o referente (objeto do discurso veiculado no/pelo texto) e os

interlocutores (locutor e ouvinte), distinguindo, assim, três tipos de discurso, o lúdico, o polêmico e o autoritário.

Além disso, o julgamento que incide sobre o bem escrito é feito sobre o texto (com suas condições de produção) e é do domínio do discurso, isto é, entram em cena elementos menos definíveis do que o são as marcas formais (ORLANDI, 2003a). Por isso, é preciso considerar a relação do leitor com o texto e com o autor, a relação de interação que a leitura envolve para a produção de sentidos.

Assim, a compreensão ou não compreensão não está atribuída ao texto em si. Deve-se tratar dos interlocutores, da presença do outro no texto a partir da relação que se estabelece com a maneira como o outro (leitor) foi fixado e como esse outro (leitor) se representa no próprio processo de leitura. A relação entre o leitor virtual (inscrito no texto) previsto pelo autor e o leitor real, aquele que realmente está no processo de interação (ORLANDI, 2012a). Por essa característica, a legibilidade, é possível compreender o porquê de, em sala de aula, com alunos mais ou menos no mesmo nível de leitura, haver variadas considerações do tipo “não entendi”, mesmo num texto considerado de leitura mais parafrástica¹³.

3.4 Leitura

Tem-se reafirmado, ao longo deste trabalho, a concepção de que a leitura é um ato de produção que se dá em algumas condições, as quais necessitam de um estudo mais aprofundado. A leitura integra domínios diversos de conhecimento e, segundo Orlandi (2012, p. 45) “é uma questão linguística, pedagógica e social ao mesmo tempo”. O leitor vai se formando no decorrer da vida, a partir de suas experiências no meio em que vive – natural, social, histórico, cultural –. “A leitura é ato cultural em seu sentido amplo, que não se esgota na educação formal tal como esta tem sido definida.” (ORLANDI, 2003a, p. 210)

Dito isso, e ao mesmo tempo retomando o já-dito neste trabalho, é imprescindível partir de uma postura investigativa do fenômeno da leitura baseada em entremeios, sem fechar-se para uma postura que tenda a tornar absoluta determinada perspectiva pela qual se observa o fato, pois é sempre uma armadilha quando se propõe a separação ou recorte metodológico para conhecer determinada questão (ORLANDI, 2012).

¹³ O conceito de parafrase será tratado no item “3.4.3 Leitura”.

É importante conhecer que a ciência sobre a linguagem tem uma história, porque isso se passa como se fosse muito natural, como se bastasse saber falar para poder discutir sobre a língua. Tem algo que faz parte da história dos saberes sobre a língua. Há muitos saberes e muita polêmica dentro da Ciência da Linguagem, não é possível trazer todas as teorias, é preciso escolher uma para se ancorar e ser consistente, sem que seja considerada como a única forma de falar sobre determinado assunto. Toda ciência tem história e tem polêmica, não há verdades absolutas. A questão da leitura é fundamental para todas as áreas, na compreensão de enunciados de outras disciplinas, de textos teóricos, de como interpretar, o modo de se conceber a leitura, a maneira como se textualiza a relação com aquele conteúdo.

Essa forma de entender a leitura surgiu a partir da década de 1960, momento em que o cenário intelectual francês e europeu, de maneira geral, estava se perguntando o que significa ler na ciência. Nessa ocasião houve um movimento epistemológico geral, que deixou de tomar de uma maneira evidente a relação da interpretação (a interpretação não é algo evidente) e se pergunta o que significa ler. Isso está no bojo da própria condição de produção da AD. A questão da leitura, nessa época, já estava numa discussão intelectual maior, e Pêcheux toma essa questão para tentar construir um dispositivo teórico por meio de conceitos para se colocar a ler objetos de uma forma que não seja pressupor que a língua é transparente, ideia sustentada pela codificação, e que não seja ocultação. Ao tratar da questão da leitura, a AD objetiva

[...] romper com os efeitos da evidência (expor o olhar leitor à opacidade do texto), ou seja, inaugurar outras maneiras de ler (colocando o dito em relação ao não dito, em relação ao dito em outro lugar, de outras maneiras etc.). (ORLANDI, 2012a, p. 62)

É importante levar em consideração que todo objeto a ler é opaco e que não é uma relação de desvelação/desocultação. É uma relação que leva em consideração que a língua é constitutivamente opaca, que pode produzir diferentes processos de significação, mas não “qualquer” sentido, pois há o funcionamento da ideologia, a historicidade, ideologia como algo constitutivo do próprio funcionamento da língua, e, portanto, do sujeito, pois língua, sujeito e história se constituem ao mesmo tempo.

Outro ponto importante é que a ideologia não é uma falha do ser humano, algo que precisa ser desfraudado, ela é o próprio funcionamento simbólico do modo como o sujeito se insere na história.

Ideologia não se define como o conjunto de representações, nem muito menos como ocultação de realidade. Ela é uma prática significativa; sendo necessidade da interpretação, não é consciente – ela é efeito da relação do sujeito com a língua e

com a história em sua relação necessária, para que se signifique (ORLANDI, 2015, p.46)

A ideologia para AD é um processo, por meio do qual, determinados sentidos, ou melhor, direções de sentido, ganham corpo e evidência dentro das relações sociais, isto é, ela é constitutiva do funcionamento da língua(gem). Isso deve ser considerado no ambiente escolar, principalmente no que tange ao ensino de leitura. A leitura não está relacionada, portanto, da extração ou identificação de um sentido pronto e acabado, nem da reprodução do pensamento de um autor. O processo de leitura é o trabalho simbólico de construção de sentidos variados de acordo com a posição que o sujeito ocupa discursivamente. Orlandi define leitura como:

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

A leitura não é algo automático que pressupõe um mero gesto de decodificação, de apreensão do sentido. Também não é livre de determinações. A leitura é uma tomada de palavra do leitor frente àquilo que ele se expõe a ler, e toda tomada de palavra é um gesto de interpretação, que “se faz entre a memória institucional (arquivo) e os efeitos da memória (interdiscurso)” (ORLANDI, 1999a, p. 68).

São os gestos de interpretação que sustentam os gestos de leituras possíveis, os quais se dão na relação intrínseca com a ideologia, isto é, o próprio funcionamento simbólico do modo como o sujeito se insere na história. Assim como a divisão de classes existente na sociedade, “pela divisão social da leitura, os gestos de interpretação são já determinados, os sítios de significância são ‘previstos’” (ORLANDI, 1999a, p. 66-67). É um processo por meio do qual, determinadas direções de sentido ganham corpo nas relações sociais. “Este é o primeiro passo para o ensino da leitura: pelo funcionamento discursivo, compreender como os gestos de interpretação (se) materializam o discurso no texto” (ORLANDI, 2012a, p. 70).

Na prática escolar, por exemplo, uma obra literária direcionada à leitura escolar geralmente vem com um aparelho interpretativo, prefácio, rodapé, glossário, guia de leitura, ficha crítica etc. O aluno, via professor, chega à obra através de um aparelho que propõe interpretações, as quais são fruto de gestos de interpretação dos autores do livro, como também do próprio professor. Dessa forma, há um silenciamento de outras possibilidades de leitura. Impor uma única interpretação é agir pelo silenciamento, fazer agir as relações de força e poder.

O professor pode modificar as condições de produção da leitura do aluno: de um lado, propiciando-lhe que construa sua história de leituras; de outro, estabelecendo, quando necessário, as relações intertextuais, resgatando a história dos sentidos do texto. (ORLANDI, 2012, 59).

Daí ressalta-se a importância de o professor conhecer o funcionamento discursivo para então indicar caminhos para a compreensão do aluno, para que este possa também entrar no jogo de interpretação e produza suas próprias leituras. E isso passa por considerar os elementos presentes na constituição, formulação e circulação do texto/discurso. Na escola, a proposta de trabalho com a leitura apresentada em livros didáticos, normalmente, não considera isso. O foco, gestos de interpretação de quem elaborou as questões, recai somente sobre algumas partes do texto e desconsidera a opacidade da linguagem, não a relaciona com a história nem com a ideologia, elementos que permeiam o processo da leitura na construção de sentidos.

Assim, Orlandi faz uma crítica sobre a maneira fragmentada como é tratada a leitura nas escolas, pendendo para o caráter mais técnico e conduzindo a práticas apenas em “termos de estratégias pedagógicas exageradamente imediatistas” (ORLANDI, 2012, p. 46). Sua crítica é que a leitura, nessa perspectiva imediatista, não atende a função no trabalho intelectual geral. Diz ela que

Na perspectiva imediatista, as soluções propostas colocam à disposição do aluno apenas mais um artefato escolar pronunciadamente instrumental. Visando à urgência de resultados escolares, *se passa por cima de aspectos fundamentais que atestam a história das relações com o conhecimento tal como ele se dá em nossa sociedade*, assim como sobre a história particular de nossas instituições do saber e seus programas. (ORLANDI, 2012, p. 46, grifo nosso)

Ora, a leitura é um processo complexo e envolve muito mais que habilidades que se propõem a resolver no imediatismo da ação de ler. Dessa perspectiva, de acordo com Orlandi, resultam três reduções que precisam ser consideradas em relação à leitura. A primeira, chamada de pedagogismo, é definida como a crença em “soluções pedagógicas desvinculando-as do seu caráter sócio-histórico mais amplo: para se resolver a questão da leitura se propõem técnicas para que se dê conta, em algumas horas semanais, dessa propalada incapacidade” (ORLANDI, 2012, p. 46). É nítida a crítica sobre o hábito de se usar e querer fórmulas prontas, receitas para resolver o(s) problema(s) que se impõem diariamente nas escolas em relação à leitura. Esse texto de Orlandi é originalmente escrito em 1986, mas se mantém extremamente atual.

Já a segunda redução apontada por Orlandi, diz respeito ao modo pelo qual as classes sociais se distinguem na sua relação com a escola e a leitura. Sendo atualmente, e desde os ideais revolucionários da burguesia francesa, a presença de uma escola democrática

no interior da sociedade capitalista, essa educação é de classe, contraditória, como a própria sociedade. É imperativa a noção de que é preciso ter acesso ao conhecimento e apossar-se dele em sua totalidade, entretanto, sem especificar “quem pode e em que condições isso pode acontecer” (ORLANDI, 2012, p. 47). O acesso, concedido pela classe dominante, “não é nem necessário, nem suficiente para uma transformação que não tenha direção dada pela classe dominante” (ORLANDI, 2012, p. 47), pois o simples acesso não é responsável pela mudança nas relações sociais, mas sim, o modo de sua apropriação. Existem assim, formas diferentes de saber com funções sociais distintas em uma sociedade também distinta, dividida. Algumas formas são consideradas legítimas e outras que ainda não o são, mas que podem vir a legitimar-se, na medida em que se reivindicar o acesso politicamente e criar, ao mesmo tempo, “espaço para a elaboração de outras formas de conhecimento, que derivem do conhecimento efetivo do aprendiz em suas condições concretas” (ORLANDI, 2012, p. 48). A escola, da forma como existe, propõe de maneira homogênea que todo mundo leia como a classe média, pois essa seria a maneira “correta” de ler. O rompimento disso, continua a autora (2012, p. 48), seria uma leitura “que permita ao aluno trabalhar sua própria história de leituras, assim como a história das leituras dos textos e a história da sua relação com a escola e com o conhecimento legítimo.”.

O reducionismo linguístico, terceira redução apontada por Orlandi (2012), vê na leitura do texto apenas a decodificação, apreensão de um sentido já posto, e encara o texto como um produto acabado. A superação desse reducionismo seria a partir do reconhecimento de que o leitor atribui sentidos aos textos de acordo com as condições de produção de sua leitura – discurso, ideologia, sujeitos (autor e leitor), cotextos. A leitura é produzida e o trabalho dos sentidos é determinar o processo e as condições de sua produção, isto é, o processo de significação do texto.

É importante lembrar que a relação do sujeito com sua posição, lugar social, afeta o modo como ele produz sentidos, seja na escrita ou leitura, pois a ideologia o interpela de diferentes formas em diferentes momentos históricos. Há uma relação de forças agindo sobre ele que lhe permite e que o autoriza a dizer e a fazer sentido. Isso advém da imagem que se faz desse sujeito a partir de sua posição social, isto é, formações imaginárias, que permitem a passagem da posição empírica para a posição discursiva (ORLANDI, 2015), produzindo sentidos em relação ao contexto sócio-histórico e à memória discursiva. E esse imaginário “assenta-se no modo como as relações sociais se inscrevem na história e são regidas, em uma sociedade como a nossa, por relações de poder” (ORLANDI, 2015, p. 40).

O autor não controla todo o processo de significação, porém, existe certo controle. Ele não é onipotente em suas intenções, pois há aquilo que falha, o equívoco, o lugar onde a ideologia e o inconsciente atuam, significando até mesmo aquilo que o autor não pretendia. Dessa forma, reitera-se, não há transparência no texto, ele não significa por si só. Tampouco o leitor detém a onisciência sobre os processos e as múltiplas determinações de sentidos envolvidos no processo de leitura. Entretanto, é possível que o leitor passe a ter maior consciência dos processos de funcionamento do discurso, considerando que, para a significação, é fundamental compreender as suas condições de produção. Aí é que a AD atua, ela revela novas propriedades do objeto que se analisa e explicita aspectos da linguagem que não seriam passíveis de reflexão e sistematização por meio de outras perspectivas.

3.4.1 Condições de produção da leitura

É importante pensar o modo como a AD se situa em relação ao texto, considerar que a circulação social e a produção são um processo histórico, fruto de relações sociais que implicam relações de forças e poder, estas, necessariamente desiguais e marcadas por questões ideológicas.

Assim, ao se colocar diante do texto para a leitura, a primeira observação é sobre as suas condições de produção: estar atento a como ele se relaciona com outros textos, como se formula materialmente, como circula na sociedade, como se dá a constituição do sentido, que tipo de abordagem representa (tradicional, inovador). O lugar a partir do qual o texto é produzido, bem como a sua forma (escrito, verbal etc.) e o modo de circulação (restrito, redes sociais, tv, jornal), irão determinar o modo como será interpretado o seu funcionamento. Esse é o ponto de partida quando se considera a leitura na escola.

Os fatores que constituem as condições de produção configuram o processo de leitura. Segundo postula Orlandi (2015), as condições de produção compreendem os sujeitos e a situação, bem como a memória que faz valer essas condições de produção. Além disso, envolvem o contexto material e institucional, além do imaginário dos interlocutores. E isso implica considerar diretamente a exterioridade do texto/discurso, ou seja, o contexto de enunciação e contexto sócio-histórico, bem como a relação dos interlocutores com esses espaços. Tais considerações atestam o caráter de incompletude do texto e sua possibilidade de multiplicidade de sentidos, marcada a partir de um intervalo, em que age o social e o histórico.

Orlandi (2015) formula, a partir de Pêcheux, que língua(gem) e sujeito se constituem ao mesmo tempo e que essa relação é constitutiva. O sujeito só compreende as relações sociais, de sentido, pela língua(gem), pelo simbólico. É nessa relação com o sujeito que a língua(gem) se faz, é uma relação perpassada constitutivamente pela ideologia e pela história. Sujeito, língua(gem) e história se constituem ao mesmo tempo. A história como uma produção simbólica de sentidos que têm uma ou mais direções, algumas vão se configurando como evidentes dentro de condições de produção do sujeito e da língua. Isso é fundamental para o deslocamento de não pensar a leitura como algo automático que pressuponha unicamente uma decodificação.

Na leitura com os alunos, não é possível pressupor que já haja somente uma interpretação, ou duas, ou mais para o texto. As nossas próprias interpretações podem vir a se tornar outras de acordo com as condições de produção da leitura, com a história de leitura do leitor e dos textos, além da condição de produção do texto. São vários movimentos ao mesmo tempo. As leituras dos textos, bem como o próprio percurso de leitura afetam o leitor, ao mesmo tempo o texto é um recorte, um momento de condições de produção do próprio gesto de autoria, de escrita.

Nas práticas escolares de ensino da leitura, o professor precisa levar isso em consideração na escuta de seus alunos frente às diferentes leituras produzidas, mas também diante de si mesmo, pois há condições de produção para a leitura do professor. Seja no livro didático ou em outros materiais, as práticas não discursivas da leitura vão cerceando as possibilidades de leitura do aluno. Esses materiais didáticos, por muitas vezes, acabam se sobrepondo ao que circula e é produzido na sala de aula. Então, o professor precisa se autorizar a outros gestos de interpretação na relação que ele vai construindo com a leitura e ao mesmo tempo construir condições de produção e disputar os diferentes sentidos produzidos que circulam na sala de aula. O trabalho de escuta desses sentidos não é fácil, pois o imponderável e o imprevisível se instalam. Ao mesmo tempo, requer levar em consideração que não vale qualquer coisa, os sentidos estão sustentados nas condições de produção que devem ser levadas em consideração.

Para mobilizar alguns dos conceitos da AD na sala de aula, tem-se que compreender que não é possível separar gesto de autoria de escrita de gestos de leitura dos textos. Do mesmo modo que, ao escrever, o autor pressupõe um leitor virtual, o leitor real, ao se colocar na relação com o texto, tem que lidar necessariamente com a relação do leitor virtual, coincidindo ou não com sua própria posição-leitor construída para si frente a esse

texto. A relação leitor-virtual, bem como o momento de leitura, também precisa ser levada em consideração porque faz parte da condição de produção da leitura. Além disso, é fundamental considerar que todo texto tem memória, sendo necessário trabalhar com essa memória e entender como isso funciona e se relaciona com a prática da produção e atribuição dos sentidos.

Ao professor, cabe colocar-se na posição de atribuição de sentidos, considerando a relação com sua história de leitura, história de leitura do texto e condições de produção da sala de aula para abrir condições para que o aluno também possa se inserir nessa condição, seja na relação com escrita ou leitura, a fim de ampliar seu processo de significação, buscando que o espaço de leitura não seja aberto apenas para repetições formais e empíricas (ORLANDI, 2003b).

Vale ressaltar que a relação com a leitura não é necessariamente exclusiva de ensino de LP, pois os objetos postos a ler transcendem as disciplinas. Isso sustenta fortemente o que os PCNs dizem sobre a relação entre as disciplinas. Que seja transdisciplinar não necessariamente em conteúdo, mas que o modo de compreender o objeto que está sendo ensinado o seja, e que as áreas de ensino levem em consideração as práticas científicas que sustentam o ensino.

Pensar a leitura no ambiente da escola requer olhar para a conjuntura discursiva que aí se instala e, conseqüentemente, diferentes processos de leitura que se abrem como possibilidade. A questão do sentido é uma questão aberta.

3.4.2 Função-autor e efeito-leitor

O texto, na sua materialidade, nos fornece indícios da função-autor e do efeito-leitor, os quais se relacionam para produzir uma interpretação possível, nessa relação de identificação em que o sentido vem à tona. Por isso, diversos textos apresentam diversas leituras, porque essas pistas de identificação projetadas não são reconhecidas por todo sujeito que lê. Se não houver o reconhecimento com esse espaço deixado pelo autor, haverá interpretações diferentes daquelas pretendidas pelo autor ou inscritas no texto. Um exemplo disso é quando se conta uma piada e o ouvinte não ri, pois ele não se identifica com o lugar deixado no texto para ele. Isso significa que o texto não produziu o efeito esperado pelo autor, pois não houve identificação do leitor real com o lugar de projeção para identificação do leitor.

O sujeito, ao exercer a função-autor, tem a capacidade de imaginar o modo como o próprio discurso irá produzir efeito no outro, sendo capaz, então, de preceder o ouvinte e prever as leituras possíveis que o esperam. Essa antecipação implica o efeito-leitor, isto é, o autor experimenta, ainda que parcialmente, o lugar do leitor, a partir de sua própria formulação como enunciador (PÊCHEUX, 1997a).

Essas posições, função-autor e efeito-leitor, são funções do sujeito e atestam o caráter imaginário da unidade de construção do discurso, possibilitando efeitos de sentido dispersos, descontínuos. A primeira, como ilusão de centralidade e unidade de sentidos, a segunda, unidade imaginária de sentido lido.

Esse jogo de projeção que o sujeito pratica em sua função-autor, joga com os papéis de leitor e autor, promovendo um diálogo com os possíveis sentidos que serão produzidos no ato da leitura. Dependendo da intencionalidade, o autor pode fazer alterações para inscrever no texto possibilidades de efeitos de sentido para determinados leitores imaginados por ele. Assim, tem-se o leitor-virtual, posição projetada discursivamente pelo autor (ORLANDI, 2012) no ato da escrita, elemento constitutivo do texto, projetado por meio de formações imaginárias.

Entretanto, o efeito-leitor, para se realizar, dependerá da interação desse leitor real, aquele que efetivamente lê o texto, com o leitor-virtual constituído no texto, por meio dos seus gestos de interpretação e da relação da materialidade textual com a discursividade. Quer dizer que o efeito-leitor não se realiza apenas por uma estratégia discursiva do autor, mas “pela memória e pela virtualidade da posição leitor inscrita no texto, porquanto esse traz em si um leitor idealizado, imaginado pelo autor, e também pelo leitor efetivo com sua memória” (ORLANDI, 2012a, p. 67). Além disso, há potencialmente vários efeitos-leitor produzidos a partir de um texto, considerando sua incompletude e opacidade, pois há uma abertura, um intervalo no qual atua a memória e as histórias de leituras do leitor, possibilitando diferentes leituras.

Esses conceitos, ligados diretamente à constituição e formulação do discurso, permitem analisar a prática de leitura de textos de naturezas diversas, considerando a circulação social e o modo como os processos históricos determinam o funcionamento da significação. Um determinado texto é produzido por alguém e direcionado para alguém. Esse lugar e esse destino aparecem representados imaginariamente no texto, essas marcas aparecem na textualidade. A função autor pode ser ocupada por diversos indivíduos, a relação do modo como se produz textos (papel que se ocupa em relação ao destinatário).

A função-autor tem a ver com a forma e com o destinatário. A relação entre a forma material dos textos implica tanto escrita e oralidade, e essa forma só significa materialmente por uma relação com a história, com os sujeitos que se constituem na história, representados pela função-autor e efeito-leitor. Isso garantirá o jogo de interpretação, possibilitando que a leitura realizada pelo leitor transite entre a reprodução de sentidos previstos pelo autor, ou seja, a paráfrase pretendida e a imensa variedade de sentidos que podem ser produzidos, a partir de leituras mais polissêmicas.

3.4.3 Paráfrase e Polissemia

Os estudos da AD (PÊCHEUX, 2010, 2008; ORLANDI, 2015, 2012, 2012a, 2003a) trazem a compreensão de que a leitura é um ato de produção, uma prática social e histórica, e que há diferentes modos de leitura, desde a mais parafrástica até a mais polissêmica. Dito de outro modo, aquilo que é o mínimo que o texto diz e aquilo que ele já não diz (ORLANDI, 2003a, p.202), ou seja, a leitura poderá ser muitas, mas não qualquer uma. Dessa forma, a leitura parafrástica “caracteriza-se pelo reconhecimento (reprodução) do sentido dado pelo autor” (ORLANDI, 2003a, p. 200). Dependendo do texto em estudo, a leitura mais adequada será a parafrástica, como no caso de um gênero discursivo da esfera científica, por exemplo, ou então um gênero da tipologia injuntiva (MARCUSCHI, 2010), considerando sua relativa estabilidade enquanto enunciado que circula nas mais variadas esferas de atividade humana (BAKHTIN, 2003).

O texto não traz em si o significado, ele deve ser visto em relação ao discurso e com multiplicidade de sentidos, construído a partir de outros textos e discursos. É por meio dele que leitor estabelecerá a interação com outros sujeitos e vozes para a construção de sentidos, assim, a textualidade, enquanto matéria discursiva, dá margem a várias possibilidades de leituras (ORLANDI, 2012) de acordo com as formações ideológicas presentes nas formações discursivas tanto do autor, representadas no texto, quanto do leitor, acionadas no momento de produção da leitura. Trata-se, portanto, daquilo que Orlandi chama de leitura polissêmica, em que o texto é tomado como processo de significação, lugar de sentidos em que os interlocutores, ao se identificarem como tal, desencadeiam o processo de significação, tomados pela relação de interação, que considera a multiplicidade de sentidos a partir do leitor e seu lugar social, visto que o texto é incompleto e deve ser analisado sob o

aspecto de seu funcionamento (exterioridade), ou seja, o contexto sócio-histórico e o contexto da enunciação.

3.4.4 O inteligível, o interpretável e o compreensível

O estágio do inteligível diz respeito a um sentido atomizadamente, ou seja, a decodificação das palavras, o sentido convencionado, dicionarizado. Quanto ao nível da interpretação, é o processo de atribuir um sentido ao texto, considerando o cotexto, as ligações entre os enunciados que compõem a textualidade, retirar informações explícitas no texto, sem levar em conta a relação do mesmo com a história, com os implícitos. Já o nível da compreensão, vai além da interpretação, é mais complexa, pois para compreender, “é preciso relacionar os diferentes processos de significação que acontecem em um texto, (...) é compreendê-lo enquanto objeto linguístico-histórico” (ORLANDI, 2015, p. 68). É considerar o processo de enunciação, o contexto histórico, recuperar os implícitos, reconhecendo os possíveis sentidos do texto. Compreender é, então, expor o leitor à opacidade do texto, à ideia de que o sentido pode sempre ser outro, ao equívoco constitutivo da linguagem, “implica explicitar como o texto organiza os gestos de interpretação que relacionam sujeito e sentido” (ORLANDI, 2015, p. 25). Nas palavras de Orlandi, (2015, p. 24)

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 em um sentido. A compreensão procura a explicitação dos processos de significação presentes no texto e permite que se possam “escutar” outros sentidos que ali estão, compreendendo como eles se constituem.

Há três tipos de funcionamento na relação com a memória, repetição mnemônica: o sujeito repete como um “efeito papagaio” o sentido que se coloca pra ele dentro de determinadas condições, mas ele não entra no sentido, o sentido não produz efeitos nele; repetição formal: há uma elaboração de forma abstrata, mecânica, há uma relação superficial com os gestos estabelecidos e um início da relação histórica se estabelecendo; repetição histórica, em que há condições de produção para que o sujeito se inscreva no sentido e se relacione simbolicamente com os sentidos. Isso seria, dentro da AD, o que a sala de aula deveria tentar proporcionar, que a repetição histórica se instale, para o professor e para o aluno. Isso pode ser relacionado aos modos de leitura, que vão desde uma leitura parafrástica a leituras mais polissêmicas.

Os sentidos têm historicidade, são partes de um processo realizado num contexto, conjugando passado e o presente da enunciação, bem como se projetam para um futuro. São

efeitos da troca de linguagem, não são propriedade privada dos interlocutores (ORLANDI, 2006), nem derivam da intenção e consciência dos interlocutores, não se pode dizer que nascem ou se extinguem no momento em que se fala. “É isso, afinal, o principal para quem trabalha com linguagem: não atravessá-la sem se dar conta da sua presença material, da sua espessura, da sua opacidade, da sua resistência” (ORLANDI, 1990, p. 255).

PARTE III – MARCO OPERACIONAL

4 METODOLOGIA

Fazer pesquisa é um caminhar intencional que permite a visão de muitas estradas e rumos. (BUFREM, 2011)

O caminhar em pesquisa exige, em primeira instância, a definição do trajeto e dos passos a serem dados para se chegar ao final do percurso objetivado. Como há a possibilidade de vários caminhos, é importante procurar fundamentar teoricamente os passos dados, isso porque o caminho não é um andar às cegas e a trajetória da pesquisa não se faz por ensaio e erro. Sendo assim, esta pesquisa de natureza qualitativa, explicativa e bibliográfica foi conduzida sob os estudos da área da Análise de Discurso, que já traz uma análise de abordagem epistemológica interpretativista, que de certo modo, pode ser retratada como hermenêutica (SOUZA JUNIOR, 2009).

O objetivo desta pesquisa, portanto, é realizar reflexões sobre as práticas de ensino de leitura realizadas na escola e apresentar sugestões de ensino de leitura, bem como proporcionar um aporte teórico-metodológico baseado na Análise de Discurso (AD) para ampliar as abordagens de práticas pedagógicas de compreensão dos textos.

4.1 As Etapas da pesquisa

Para o desenvolvimento deste trabalho foram objetivadas 3 etapas, a saber: 1) Reflexão sobre a concepção e ensino de leitura: nos documentos oficiais e também sob o viés da Análise de Discurso; 2) análise das práticas de ensino de leitura propostas no livro didático selecionado e apresentação de sugestões de ensino de leitura para o 9º Ano do ensino fundamental, baseada nos pressupostos da AD; 3) verificação quanto ao funcionamento das atividades em sala de aula e a reação de outros professores quanto à proposta apresentada.

Em relação à primeira etapa, trata-se do levantamento e revisão bibliográfica acerca de como é apresentada a concepção de leitura e o ensino dessa dimensão linguística em duas perspectivas: as prescrições oficiais e pelo viés da AD. Quanto aos documentos oficiais de educação, foram utilizados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Diretrizes

Curriculares Nacionais (DCN), as Diretrizes Curriculares Orientadoras do Estado do Paraná (DCO) e, por fim, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Quanto ao referencial da Análise de Discurso, utilizamos, principalmente, os trabalhos de Michel Pêcheux e Eni Orlandi entre outros.

Quanto à parte 2, detalhada no próximo capítulo “Análise – operando os conceitos”, é apresentada uma análise das atividades de estudo dos textos desenvolvidas no livro didático selecionado. A partir dos pressupostos da Análise de Discurso, apontamos lacunas que podem ser exploradas para o desenvolvimento de sugestões de ensino de leitura ancorada na AD que vise a atingir o nível discursivo, considerando, sobretudo, aspectos como o funcionamento do texto e os processos de construção dos sentidos, ou seja, o discurso em movimento. Apresenta também sugestões de encaminhamentos metodológicos e atividades que podem ser desenvolvidas, não somente a partir dos textos analisados, mas também, por meio da reflexão docente, podem ser ampliadas e adaptadas para o estudo de outras materialidades discursivas, já que o procedimento de leitura não é estanque, mas diz respeito ao funcionamento discursivo.

Já a última parte, apresentada no capítulo das considerações, tratará das impressões, como docente, sobre o funcionamento das atividades desenvolvidas, bem como das impressões, como pesquisadora, sobre a recepção dos professores quanto às sugestões apresentadas. Sobre essas aplicações, o intuito não foi realizá-las sob o rigor metodológico de uma pesquisa-ação, mas de experimentá-las e avaliar sua validade e receptividade enquanto sugestões de ensino de leitura e vislumbrar futuros desdobramentos desta pesquisa.

4.2 O Corpus

Sobre as fontes e materiais utilizados, a AD permite inúmeras possibilidades na constituição do *corpus* de análise, pois isso depende dos momentos e lugares de enunciação, bem como do sujeito que pesquisa, com sua apropriação do dispositivo teórico e consequente mobilização para a análise. Orlandi (2007, p. 63-64), afirma que

Em grande medida o *corpus* resulta de uma construção do próprio analista. A análise é um processo que começa pelo próprio estabelecimento do corpus e que se organiza face à natureza do material e à pergunta (ponto de vista) que o organiza.

Dessa forma, uma vez que esta pesquisa tem como centralidade o ensino, três elementos são destacados na constituição do *corpus*: o livro didático, a série escolhida e as materialidades discursivas (textos) selecionadas para análise.

4.2.1 O livro didático

Numa perspectiva social, histórica e cultural, o Livro Didático (LD) é um instrumento organizador dos objetos de ensino considerados necessários para determinadas necessidades de ensino-aprendizagem em diferentes contextos. Desde a criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em 1937, inicialmente com outra denominação, o programa teve diferentes nomes e formas de execução¹⁴ e passou por inúmeras mudanças no sentido de ampliar sua abrangência e aperfeiçoar o próprio processo, como tornar mais democrática e participativa a escolha das obras, bem como melhorar a qualidade e relevância de conteúdos e garantir que os livros cheguem aos estudantes de todos os municípios do país.

Existem, entretanto, inúmeros questionamentos sobre o processo de distribuição de livros didáticos em nosso país e, principalmente, reflexões sobre a “aparente” autonomia dos docentes e escolas no processo de escolha. Sabemos, ainda, que a respeito existem diversas e exaustivas pesquisas, com muitas das quais concordamos, que apontam não somente a discussão sobre as políticas públicas, mas também a reflexão sobre a perspectiva do caráter mercadológico que envolve o programa de distribuição do livro didático. Optamos, contudo, em apenas mencionar essa questão, marcando nossa postura dialética sobre o assunto, sem entrar em uma extensa discussão, o que fugiria ao foco desta pesquisa.

Concordamos que o livro didático tem grande importância na educação brasileira como política pública e é, em grande parte do país, a principal ferramenta de ensino utilizada em sala de aula pelos professores, quando não a única. Muitas vezes, o LD assume um caráter de portador de “verdades” que devem ser seguidas por professores e alunos (CORACINI, 1999). Entretanto, o seu uso não pode prescindir do professor, o qual deve pensar nos usos diferenciados que um LD pode permitir, como alterações de sequências, atividades complementares, aspectos diversos da realidade local etc. (Guia do LD, 2017). Ele deve ser utilizado de acordo com os critérios estabelecidos pelo professor e em conformidade com os objetivos estabelecidos por ele para cada turma e em consonância com os documentos orientadores da educação brasileira.

É importante compreender que o trabalho com a leitura proposto pelo LD, por meio das atividades com o texto, são gestos de interpretação dos autores, os quais constituem, no momento de elaboração, o sujeito leitor imaginário (leitor virtual) inscrito no texto e os

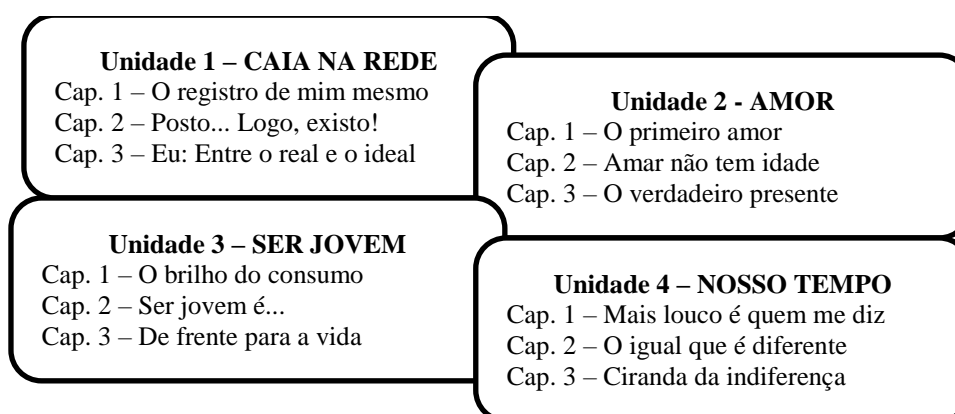
¹⁴ Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/historico>.

silenciamentos, que constituem o trabalho com a leitura. O LD não é um roteiro fechado, que deve ser seguido integralmente e somente da maneira prevista pelo autor, pois o professor é sujeito de seu próprio discurso e filia-se a determinadas concepções teóricas, as quais nem sempre estão presentes no material. Dessa forma, está nas mãos do professor a liberdade de atuação e a autonomia no trabalho e condução de seus conteúdos.

Assim, o livro didático escolhido para a pesquisa foi o volume do 9º ano da coleção Português Linguagens, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães. Essa coleção está em sua 9ª edição, sendo o primeiro lugar entre as escolhidas para o triênio 2017-2019 por 40 das 59 escolas de ensino fundamental do Núcleo Regional de Ensino de Apucarana, o qual engloba 16 municípios, e esteve em segundo lugar entre as escolhidas para o triênio 2014-2016¹⁵. Portanto, chama-se a atenção para o fato de esse livro estar presente em mais de 67% das escolas da região, considerando o número de professores que podem ampliar suas práticas de ensino da leitura a partir de sugestões de ensino ancoradas nos pressupostos da AD e a possibilidade de um grande número de estudantes que podem ser impactados por essa proposta.

O livro está dividido em 4 unidades, com três capítulos cada uma, contendo entre 16 a 27 páginas. Dos textos escolhidos para a análise, dois estão na unidade 1 (Caia na rede) e o outro na unidade 3 (Ser jovem), conforme figura abaixo:

Figura 1 – Divisão das unidades e capítulos do livro didático



Fonte: Autora (2017)

Os três textos escolhidos estão ligados pela temática e apresentam variação no número de atividades relacionadas à leitura. Procuramos, com isso, trazer uma amostra do mínimo e do máximo que o LD desenvolve para o estudo do texto.

¹⁵ Informações levantadas junto ao Núcleo Regional de Ensino de Apucarana.

4.2.2 A série – 9º ano

Em relação ao 9º ano, optou-se por ser esta a série final da etapa considerada Fundamental, e por ser uma escolha recorrente da pesquisadora para o trabalho docente com esse nível de ensino na educação pública. Nesta etapa, espera-se que o estudante tenha se apropriado de determinados conhecimentos, conforme constam nos documentos oficiais da educação básica como PCNs, as Diretrizes Estaduais e Caderno de Expectativas de Aprendizagem do Estado do Paraná. Destacamos, entre esses conhecimentos a serem adquiridos, o desenvolvimento de competências linguísticas como “reconhecer o posicionamento ideológico no texto” (Paraná, 2012, p.83), e, de acordo com os PCNs (1998, p. 51), que o estudante “seja capaz de aderir ou recusar as posições ideológicas que reconheça nos textos que lê”. E ainda, que alcance um “posicionamento crítico diante de textos, de modo a reconhecer a pertinência dos argumentos utilizados, posições ideológicas subjacentes e possíveis conteúdos discriminatórios neles veiculados” (PCNs, 1998, p. 64).

No entanto, não se trata de apenas olhar para as prescrições orientadoras oficiais sobre o que o aluno deve dominar no campo da linguagem nesta fase de seus estudos. Trata-se de ir além, de considerar que esse estudante está cada vez mais inserido nas relações sociais, que possivelmente irá interagir ainda mais no mundo do trabalho ao ingressar no ensino médio. Esse estudante do 9º ano do ensino fundamental está amadurecendo, não somente por estar na puberdade, mas por fazer parte de um grupo de pessoas que interagem frequentemente com o mundo virtual e tem acesso a inúmeras materialidades discursivas em sua multimodalidade (escrita, sonora, icônica, imagética etc.), e que, por isso, sua leitura, a de mundo, precisa estar mais apurada para compreender e agir sobre o mundo que o cerca, despertando habilidades para interagir de maneira mais consciente e crítica diante das realidades e contradições da sociedade que se apresentam diariamente.

4.2.3 As materialidades discursivas

Ao considerar as características apontadas sobre o perfil dos alunos e série selecionada para o estudo, como também os conteúdos e propostas de leituras apresentados pelo livro didático, selecionamos três textos opinativos da esfera de circulação jornalística. Os gêneros jornalísticos são recorrentes em nosso cotidiano, facilmente encontrados como prática

discursiva em nossa sociedade em situações reais de interação. Seja pelo meio impresso ou virtual, esses gêneros opinativos, nas suas mais diversas modalidades (artigo, comentário, editorial, resenha entre outros) fazem parte da vida do estudante, estão presentes tanto nos livros didáticos de diversas disciplinas como nas próprias práticas diárias do estudante, em seu contato diário com materiais impressos diversos e também, se não principalmente, por meio do mundo virtual.

Esses textos são exemplares de materialidades discursivas consideradas modelos de escrita de acordo com a norma culta da Língua Portuguesa e, por tratarem essencialmente de assuntos atuais, têm o potencial de parecerem mais interessantes aos alunos, na medida em que fazem parte de sua prática social. Neles, manifestam-se vozes sociais e posições ideológicas por meio da construção argumentativa, sendo, portanto, material rico para desenvolver as atividades de leitura sob o viés do dispositivo analítico da AD.

Os gêneros opinativos são recorrentes em diversas esferas de circulação social e, como práticas de linguagem, eles se estabelecem e se propagam principalmente com o uso das tecnologias pelo meio virtual. Esses textos tratam essencialmente de discussões sobre problemas sociais e visam a convencer, persuadir o leitor sobre determinado ponto de vista em relação a um determinado assunto polêmico. Nas palavras dos autores do livro didático, nesses textos

Profissionais, personalidades e especialistas são chamados a expor seu ponto de vista sobre determinado assunto, argumentando em favor de suas ideias a fim de conquistar a adesão de seus interlocutores. [...] espera-se que eles escrevam o que realmente pensam e, trazendo fatos e argumentos, ajudem seus leitores a construir seu próprio ponto de vista. (CEREJA & MAGALHÃES, 2015, p. 182)

Expor o ponto de vista, argumentar em favor de suas ideias, conquistar a adesão dos interlocutores e ajudá-los a construir seu próprio ponto de vista são, explicitamente, formas de operar e fazer circular o discurso, este, carregado de ideologias às quais o autor se filia. Assim, reforça-se a importância de proporcionar aos estudantes a construção de um percurso de leitura que lhes permita perceber as vozes sociais e ideologias presentes no discurso manifestado por meio do texto. E, ainda, que com essa experiência, os estudantes possam ampliar o desenvolvimento das capacidades de linguagem para atuarem em suas mais diversas relações sociais.

Os textos selecionados se ligam por um eixo temático, que diz respeito ao jovem e sua relação com o meio virtual. Eles não são os únicos presentes no livro didático nessa categoria, mas foram os escolhidos por questão de recorte de pesquisa. São textos de colunistas de reconhecido destaque em seu meio, os quais escrevem para veículos também de

prestígio no meio jornalístico. Os autores são Luli Radfaher, Antônio Prata e Marcelo Coelho e todos os textos foram publicados no Jornal Folha de São Paulo no ano de 2014.

Para o desenvolvimento do trabalho destinado ao ensino de leitura, o LD apresenta a seção *Estudo do Texto*, a qual está “organizada em seis momentos ou partes, algumas das quais são facultativas” (CEREJA & MAGALHÃES, 2015, p. 298). O texto que apresenta todas as seis subseções destinadas ao ensino de leitura é “Perfil de redes sociais são retratos ideais de nós mesmos”. São elas: Compreensão e interpretação; A linguagem do texto; Leitura expressiva do texto; Cruzando linguagens; Trocando ideias e Ler é reflexão. Já o texto “Selfies” apresenta apenas três: Compreensão e interpretação; A linguagem do texto e Trocando ideias. Em relação ao terceiro, optamos por um que não está na seção específica de estudo do texto, mas naquela destinada à “produção de texto” e procuramos mostrar o mínimo proposto pelo LD em uma atividade de leitura, considerando que o texto em questão é mobilizador para a prática da escrita.

Como nosso objeto de pesquisa são as práticas de ensino da leitura, com o objetivo de alcançar o nível discursivo, em que as vozes e posições ideológicas são identificadas, não nos estenderemos sobre discussões relacionadas à linha editorial do veículo de comunicação em questão, o que, se fosse uma análise do discurso propriamente dita, seria elemento de extrema importância para o desenvolvimento do trabalho de análise e de reflexão sobre a supremacia da presença no livro didático de veículos de comunicação como esse.

5 ANÁLISE – OPERANDO OS CONCEITOS

Sejam palavras bonitas
Ou sejam palavras feias;
Sejam mentira ou verdade
Ou sejam verdades meias;
São sempre muito importantes
As coisas que a gente fala.
Aliás, também têm força
As coisas que a gente cala.

ROCHA, Ruth. *As coisas que a gente fala*. São Paulo: Salamandra, 2015.

Em seu cotidiano, o aluno convive com diversas formas de linguagem, as quais se articulam e servem de mediadoras entre o sujeito e sua realidade natural e social. A relação com o mundo não se dá, portanto, apenas pela via verbal, a qual, historicamente, já não ocupa o centro das relações sociais (ORLANDI, 2012). Essas diferentes formas de linguagem que constituem o universo simbólico do aluno podem ser “o ponto de partida, a fonte de hipóteses para estimular e fazer avançar o processo do aprendiz” (ORLANDI, 2012, p. 52). Assim, neste capítulo, para fins desta análise, consideramos todo o conjunto de elementos relacionados ao texto, como o título e o enunciado introdutório do capítulo, as imagens ilustrativas, informações sobre a autoria e as atividades propostas, pois “o processo de compreensão não exclui a articulação entre as várias linguagens que constituem o universo simbólico” (ORLANDI, 2012, p. 50).

Apresentamos, portanto, uma descrição das atividades de leitura propostas pelo livro didático e apontamos algumas lacunas no processo de ensino da leitura, ou seja, elementos que são importantes para a construção de sentido e compreensão textual, sem deixar de lado a relação com outras linguagens, tampouco a prática de leitura e a experiência discursiva do aluno.

Ressaltamos, porém, que não é uma exaustiva análise, pois o texto enquanto objeto simbólico é uma unidade complexa, resultante da articulação de diversos fatores que garantem o seu funcionamento como materialidade discursiva, isto é, o texto é a via que permite acesso ao discurso (ORLANDI, 1996), este, fonte inesgotável de análise, pois “não há discurso fechado em si mesmo, mas um processo discursivo do qual se pode recortar e analisar estados diferentes” (ORLANDI, 2007, p. 62). Além disso, não podemos esquecer de que, quando se trata da descrição de qualquer enunciado, há a exposição ao equívoco da

língua, pois todo enunciado é “[...] suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro [...], é descritível como uma série de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar a interpretação” (PÊCHEUX, 2008, p. 53).

A partir dessa análise, são apresentadas algumas sugestões para ampliação do trabalho proposto pelo LD com relação à leitura e compreensão dos textos, apontando alguns caminhos para um percurso de construção de sentido que realmente considere as dimensões de constituição, formulação e circulação do discurso, e que oriente para leituras mais polissêmicas, buscando alcançar o discurso subjacente ao texto analisado e considerando o sujeito-leitor como construtor de sentidos e não um leitor passivo. Um sujeito que perceba, na sua interação com o texto, a dinâmica da relação dos sentidos com o contexto histórico-social, cultural, ideológico (ORLANDI, 2012).

Reiteramos, portanto, que este trabalho não objetiva realizar uma Análise de Discurso a partir dos textos, mas de, por meio da análise das atividades de leitura e compreensão propostas pelo LD, explicitar como podem ser desenvolvidas atividades que contemplem os mecanismos de funcionamento do texto, bem como, considerem o sujeito aluno como elemento essencial na produção de sentidos, “uma relação dialética entre aprendiz e professor na construção do objeto de conhecimento, no caso presente, a leitura” (ORLANDI, 2012, p. 52). Nesse sentido, vemos a escola, mais precisamente as aulas de ensino de leitura, como um espaço que pode expor o aluno a situações de interdiscursividades e possibilitar-lhe a experimentação de construção de sentidos, pois a interpretação “não brota na leitura, mas é efeito de um trabalho histórico social com suas regras de funcionamento” (ORLANDI, 2003, p. 23). O que buscamos é, por meio dos pressupostos da AD, contribuir para que os estudantes tenham uma relação menos ingênua com a linguagem, e que possam “se situar melhor quando confrontados com a linguagem e, por ela, com o mundo, com os outros sujeitos, com o sentido, com a história” (ORLANDI, 2015, p. 9).

Dessa forma, ao realizar as análises das atividades propostas, serão apresentadas sugestões para aprofundamento das questões em relação ao texto, no intuito de fornecer aos docentes um material para ampliação do seu trabalho com o ensino de leitura, considerando os pressupostos da AD. O professor é quem tem a condição de analisar as atividades propostas pelo LD e de ampliar os modos de relação com o texto, a fim de que se chegue à compreensão do funcionamento discursivo do texto, possibilitando ao aluno que produza sentidos diversos por meio de uma leitura mais crítica.

Como se trata de sugestões de encaminhamento no trabalho com o texto em sala de aula, cada professor pode adaptar ao número de aulas que julgar necessário e de acordo com a ampliação que deseje aportar, já que se trata de uma interlocução entre sujeitos, autora e leitores, com diversas possibilidades de atribuição de sentidos, conforme apontam os pressupostos da AD.

Enfatizamos, contudo, que essas sugestões são também um gesto de leitura (ORLANDI, 1997), uma relação de interlocução com os textos e também com as atividades propostas no LD a partir de pressupostos teóricos da AD, em que os sentidos produzidos realizaram-se num determinado contexto, sob condições específicas de produção (ORLANDI, 2012). Sem, entretanto, perder de vista a crítica ao nosso próprio discurso pedagógico, buscando estabelecer um processo de “mediação como relação constitutiva, ação que modifica, que transforma” (ORLANDI, 2003a, p. 25).

5.1 Análise dos textos

5.1.1 Texto 1

O primeiro texto a ser analisado, intitulado “Selfies”, está na primeira unidade do LD como abertura do capítulo 2 (reiterando que o livro didático é composto de 4 unidades com 3 capítulos cada uma) e é de autoria de Marcelo Coelho, colunista do jornal Folha de São Paulo, veículo no qual foi publicado o texto em questão. Abaixo, a apresentação do texto nas páginas do LD¹⁶ (CEREJA & MAGALHÃES, 2015, p. 29).

¹⁶ Os textos analisados, bem como as figuras presentes nas análises, encontram-se nos anexos para melhor visualização.

Figura 2 – Texto “Selfies” no LD

CAPÍTULO **Posto... Logo, existo!**

2

Um passeio gostoso pelo shopping e... um selfie em que estou comendo um bombom, na frente da loja de chocolates! Mais uma volta, peço um sorvete e... um selfie com o sorvete. Antes de sair, mais um selfie com uma amiga que encontrei. Pronto! Agora é só postar. Para quem? Para mim?

Selfies

Muita gente se irrita, e tem razão, com o uso indiscriminado dos celulares. Fossem só para falar, já seria ruim. Mas servem também para tirar fotografias, e com isso somos invadidos no Facebook com imagens de gatos subindo na cortina, focinhos de cachorro farejando a câmera, pratos de torresmo, brownie e feijoada. Se depender do que vejo com meus filhos – dez e 12 anos –, o tempo dos “selfies” está de todo modo chegando ao fim. Eles já começam a achar ridícula a mania de tirar retratos de si mesmos em qualquer ocasião. Torna-se até um motivo de preconceito para com os colegas.

“Fulaninha? Tira fotos na frente do espelho.” Hábito que pode ser compreensível, contudo. Imagino alguém dedicado a melhorar sua forma física, registrando seus progressos semanais. Ou apenas entregue, no início da adolescência, à descoberta de si mesmo.

A boabeira se revela em outras situações: é o caso de quem tira um “selfie” tendo ao fundo a torre Eiffel, ou (pior) ao lado de, sei lá, Tony Ramos ou Cauã Reymond.

Seria apenas o registro de algo importante que nos acontece – e tudo bem. O problema fica mais complicado se pensarmos no caso das fotos de comida. Em primeiro lugar, vejo em tudo isso uma espécie de degradação da experiência.

Ou seja, é como se aquilo que vivemos de fato – uma estada em Paris, o jantar num restaurante – não pudesse ser vivido e sentido como aquilo que é.



29

Se me entrego a tirar fotos de mim mesmo na viagem, em vez de simplesmente viajar, posso estar fugindo das minhas próprias sensações. Desdobro o meu “self” (cabe bem a palavra) em duas entidades distintas: aquela pessoa que está em Paris, e aquela que tira a foto de quem está em Paris.

Pode ser narcisismo, é claro. Mas o narcisismo não precisa viajar para lugar nenhum. A complicação não surge do sujeito, surge do objeto. O que me incomoda é a torre Eiffel, o que fazer com ela? O que fazer de minha relação com a torre Eiffel?

Poderia unir-me à paisagem, sentir como respiro diante daquela triunfal elevação de ferro e nuvem, deixar que meu olhar atravesse o seu duro rendilhado que fosforesce ao sol, fazer-me diminuir entre as quatro vigas curvas daquela catedral sem clerico e sem paredes.

Perco tempo no centro imóvel desse mecanismo, que é como o ponteiro único de um relógio que tem seu mostrador na circunferência do horizonte. Grupos de turistas se fazem e desfazem, há ruídos e crianças.

Pego, entretanto, o meu celular: tiro uma foto de mim mesmo na torre Eiffel. O mundo se fechou no visor do aparelho. Não por acaso eu brinco, fazendo uma careta idiota; dou de costas para o monumento, mas estou na verdade dando as costas para a vida.

[...]

Talvez as coisas não sejam tão desesperadoras. Imagine-se que daqui a cem anos, depois de uma guerra atômica e de uma catástrofe climática que destrua o mundo civilizado, um pesquisador recupere os “selfies” e as fotos de batata frita.

“Como as pessoas eram felizes naquela época!” A alternativa seria dizer: “Como eram tontas!”. Dependerá, por certo, dos humores do pesquisador.

Marcelo Coelho
(Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrada/162525-selfies.shtml>. Acesso em: 15/7/2014.)

narcisismo: amor pela própria imagem.
self (do inglês): si mesmo.



Quem é Marcelo Coelho?

Marcelo Coelho nasceu em São Paulo, SP, em 1959. Formou-se em Sociologia, é escritor e professor universitário e publica textos em jornais como colunista.

Entre outros livros, é autor de *Naturza, Jantando com Melvin, Goito se discute* e *Trivial variado*. Para o público infantil, escreveu *A professora de desenho* e *outras histórias e Minhas férias*.



30

Fonte: CEREJA & MAGALHÃES, 2015, p. 29-30.

Este capítulo faz parte da primeira unidade do LD, “Caia na rede!”, temática pela qual os capítulos estão relacionados. O capítulo em questão traz como título o seguinte enunciado “Posto... Logo, existo!” (CEREJA & MAGALHÃES, 2015, p. 29), numa alusão ao pensamento de René Descartes, “Penso, logo existo”, desenvolvido pelo filósofo para provar a existência do próprio eu a partir do método racionalista. Mesmo não sendo parte propriamente constituinte do texto analisado, ao ser colocado como introdução da leitura, juntamente com os outros elementos não textuais, esse enunciado tem parte significativa para a compreensão da leitura. A respeito dessa referência, o LD não traz qualquer consideração ou resgate histórico para ampliar o horizonte de compreensão do aluno a respeito de como ele pode problematizar a percepção da própria existência. Além disso, é possível afirmar que, ao inserir essa expressão, considera-se que ela faz parte da memória discursiva do aluno, ou seja, que esse leitor virtual (ORLANDI, 2012), considerado no momento de produção do enunciado, partilha desse conhecimento e o acionará no momento da leitura, resgatando seu contexto original de produção e será capaz de mobilizar as relações necessárias para a leitura do texto. Logo após esse título, vem um texto introdutório, reproduzido na imagem abaixo.

Figura 3 – Texto de abertura do capítulo 2



Fonte: CEREJA & MAGALHÃES, 2015, p. 29.

Percebe-se que o texto introdutório tenta estabelecer uma relação com o título do capítulo a respeito das postagens realizadas sobre os acontecimentos cotidianos e da percepção de si mesmo, como se isso atestasse a própria existência do sujeito. Ao resgatar o pensamento de Descartes, os autores do LD trazem à tona um discurso fundador (ORLANDI, 2001), uma referência histórica presente no imaginário coletivo a respeito da percepção da existência humana, constituinte do discurso presente no livro didático. Orlandi (1998b, p.12) lembra que “Estamos já sempre presos nas redes de filiações de sentidos e nos efeitos da relação da linguagem com o mundo”, isto é, trata-se do processo da constituição do próprio discurso, “na memória, no domínio dos dizeres já-ditos (e esquecidos) ou possíveis que garantem a formulação do dizer” (Idem, 1998b, p.13). Assim, pode-se também perceber as posições do sujeito e o funcionamento do mecanismo da ideologia operando na formulação (atualização) desse discurso, ou seja, as escolhas feitas no LD para conduzir o processo de leitura.

Passando agora às duas imagens que ilustram o texto, percebe-se o reforço visual do ato de fazer “selfies”, primeiro individualmente e, em seguida, em grupo, tendo ambas as imagens adolescentes como protagonistas. Isso pode levar à interpretação de que esse comportamento seja exclusivo dos jovens, criando um estereótipo. É importante considerar que o LD foi elaborado tendo em vista um público específico, ou seja, estudantes do 9º ano com faixa etária entre 14 e 15 anos. Trata-se do leitor idealizado no momento da produção do conteúdo apresentado nesse material. As imagens, dessa forma, servem como estratégia de identificação visual do leitor com o conteúdo do texto, mobilizando algumas previsões sobre o que o estudante irá ler. Além disso, o tamanho¹⁷ das imagens em relação ao texto também

¹⁷ Como pode ser observado na figura 1.

influencia a leitura, uma vez que os elementos visuais chamam mais a atenção do leitor do que o próprio texto verbal.

Figura 4 – Imagens ilustrativas do texto



Fonte: CEREJA & MAGALHÃES, 2015, p. 29-30.

Outros elementos visuais que podem ser considerados para a construção dos sentidos, são a respeito dos próprios adolescentes retratados, como suas roupas, acessórios usados por eles, cabelos, cor de pele e ambiente no qual estão. Certamente, a escolha dessas imagens ilustrativas fala muito mais sobre a equipe responsável pela iconografia do livro didático e de suas leituras a respeito do texto, levando-os à decisão pelo uso dessas imagens. Entretanto, como já apontado, elas são constituintes do processo de análise e são fundamentais no conjunto de elementos das condições de produção da leitura.


Passando agora a outro elemento importante para a compreensão do texto – o autor –, o LD apresenta ao estudante dados de formação universitária, local de nascimento, profissão e algumas obras publicadas. Também acompanha essas informações uma foto do autor, sentado em uma poltrona, com um microfone na mão, em um momento que parece ser uma entrevista, mesa redonda ou algo do tipo. Ao fundo da imagem, percebe-se parte da logomarca do jornal Folha de São Paulo. Essas informações vêm num boxe ao final do texto, conforme se vê abaixo:

Figura 5 – Informações sobre o autor do texto

Quem é Marcelo Coelho?

Marcelo Coelho nasceu em São Paulo, SP, em 1959. Formou-se em Sociologia, é escritor e professor universitário e publica textos em jornais como colunista.

Entre outros livros, é autor de *Noturno*, *Jantando com Melvin*, *Gosto se discute* e *Trivial variado*. Para o público infantil, escreveu *A professora de desenho e outras histórias* e *Minhas férias*.



Ricardo Nogueira/Folhapress

Fonte: CEREJA & MAGALHÃES, 2015, p. 30.

Em AD, a informação sobre a autoria é elemento essencial do conjunto das condições de produção de um texto, pois as circunstâncias de enunciação são essenciais para a construção do texto. O aluno precisa ter o conhecimento sobre o lugar social ocupado pelo sujeito-autor, pois há uma série de formações imaginárias que são criadas a respeito de um colunista de um jornal de grande circulação. A imagem que se faz dele o “autoriza” a dizer certas coisas e isso irá refletir na sua articulação do discurso, permitindo que este assuma uma posição discursiva. Esse imaginário, segundo Orlandi (2015, p. 40), “assenta-se no modo como as relações sociais se inscrevem na história e são regidas, em uma sociedade como a nossa, por relações de poder”.

Vale lembrar que a autoria é um dos modos de apagamento do sujeito, o que lhe permite muitas formas e funções na sociedade. Assim, ele representa, pela linguagem, um papel, uma função na ordem social em que está inserido (ORLANDI, 2012a). A respeito da autoria, Orlandi (2012a, p. 65) afirma que a função-autor “constrói uma relação organizada – em termos de discurso – produzindo um efeito imaginário de unidade”. Por esse processo, tem-se a impressão, pelo fato de sua linguagem estar mais sujeita ao controle social, de que é responsável por aquilo que diz e que disse exatamente o que quis dizer, o que Pêcheux & Fuchs (1997) chamaram de duplo esquecimento.

Tendo em vista essas considerações, o professor pode ter à disposição elementos essenciais para conduzir sua prática de leitura, proporcionando aos alunos uma maior compreensão dos fatores envolvidos nas condições de produções tanto do texto como da leitura.

Analisemos agora as atividades de leitura e compreensão propostas pelo LD, chamadas de “Estudo do texto”, subdivididas em três seções: i) Compreensão e interpretação;

ii) a linguagem do texto e iii) trocando ideias, as quais são apresentadas em duas páginas, conforme figura abaixo.

Figura 6 – Atividades de “Estudo do texto”

Estudo do texto

COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

1. No texto, o autor, Marcelo Coelho, aborda o uso do telefone celular.
 - a) Ele vê esse uso de forma positiva ou negativa? Por quê?
 - b) Das múltiplas funções do celular, qual é a que mais o incomoda?
 - c) O que ele pensa de fotos banais, como “gatos subindo na cortina, focinhos de cachorro farejando a câmera, pratos de torresmo, brownie e feijoada”?
2. De acordo com o texto, apesar do uso quase ilimitado do celular nos dias de hoje para tirar fotos, o *selfie* é uma unanimidade entre os adolescentes? Por quê?
3. O autor se posiciona claramente sobre os *selfies*.
 - a) Em que situação ele acha que haveria sentido alguém fotografar a si mesmo?
 - b) Em que tipo de situação ele rejeita os *selfies*?
4. Segundo o autor, a onça dos *selfies* provocou uma “espécie de degradação da experiência”. Explique o que ele quer dizer com isso.
5. Para ilustrar seu ponto de vista, o autor cita uma viagem a Paris.
 - a) Em tese, o que uma pessoa procura quando vai a Paris?
 - b) O que muda quando ela fotografa a si mesma em Paris?
 - c) Por que o autor vê narcisismo nesse tipo de atitude?
6. O autor explica: “Desdobre o meu ‘self’ (cabe bem a palavra) em duas entidades distintas: aquela pessoa que está em Paris, e aquela que tira a foto de quem está em Paris”. Dos itens a seguir, qual indica um procedimento que não seria próprio de uma “pessoa que está em Paris”? Responda no caderno.
 - “Poderia unir-me à paisagem”
 - “Poderia [...] sentir como respiro diante daquela triunfal elevação de ferro e nuvem”
 - “Não por acaso eu brinco, fazendo uma careta idiota”
 - “Perco tempo no centro imóvel desse mecanismo”
 - “Poderia [...] deixar que meu olhar atravesse o seu duro rendilhado que fosforesce ao sol”
7. Interprete: Em relação ao trecho “dou de costas para o monumento, mas estou na verdade dando as costas para a vida”, por que, para o autor, o *selfie* indiscriminado é uma forma de negação da vida?
8. No final do texto, supondo a destruição do mundo civilizado e a recuperação dos *selfies* e as fotos de batata frita, o autor imagina que o pesquisador vai dizer “Como as pessoas eram felizes naquela época!” ou “Como eram tontas!”.
 - a) O que você acha que o pesquisador diria?
 - b) Se o jornalista Marcelo Coelho fosse o pesquisador, o que ele diria?
 - c) E você, o que diria?

A LINGUAGEM DO TEXTO

1. Observe a palavra destacada nesta frase:

“Fulaninha” tira fotos na frente do espelho.”

 - a) Qual é o sentido da palavra **fulaninha**, no contexto? Refere-se a uma pessoa, especificamente?
 - b) Que efeito, quanto ao sentido, o emprego do diminutivo, no caso dessa palavra, tem?
2. Releia este trecho do texto:

“A boabeira se revela em outras situações: é o caso de quem tira um ‘selfie’ tendo ao fundo a torre Eiffel, ou (pior) ao lado de, sei lá, Tony Ramos ou Canal Raymond.”

 - a) Que palavra(s) ou expressão(ões) do texto mostra(m) que o autor está buscando empregar uma linguagem informal?
 - b) Por que o autor empregou a palavra **pior** entre parênteses?
3. Observe este trecho do texto:

“Pego, entretanto, o meu celular: tiro uma foto de mim mesmo na torre Eiffel. O mundo se fechou no visor do aparelho. Não por acaso eu brinco, fazendo uma careta idiota, dou de costas para o monumento, mas estou na verdade dando as costas para a vida.”

Por que, nesse trecho e em outros do texto, o autor utiliza verbos e pronomes na 1ª pessoa do singular? A quem eles se referem?

Trocando ideias

1. Você tem o hábito de publicar nas redes sociais fatos do cotidiano, como gatos subindo em cortina, focinhos de cachorro, pratos de torresmo, feijoada, etc.? O que você pensa disso?
2. Você concorda com o ponto de vista do autor de que o uso indiscriminado de celular para registrar fatos cotidianos rouba a privacidade das pessoas? Por quê?
3. Você já fez um *selfie*? Você concorda que os *selfies* são “ridículos”? Na sua experiência, conforme você observa, eles são motivo de preconceito e discriminação entre adolescentes?

Produção de texto

O projeto do capítulo **Intervalo** desta unidade consiste, entre outras atividades, na produção de um jornal com reportagens sobre a juventude da década de 1960, os caras-pintados de 1992 e a juventude atual. Agora, neste capítulo, você irá produzir uma reportagem que posteriormente fará parte desse jornal.

Para ter uma primeira ideia sobre a década de 1960, leia o texto a seguir.

Fonte: CEREJA & MAGALHÃES, 2015, p. 31-32.

i) Seção Compreensão e Interpretação

A primeira seção das atividades, “compreensão e interpretação”, ocupa uma página inteira do LD e traz quinze questões, divididas em oito enunciados principais, sendo apenas uma delas de múltipla escolha e as demais discursivas. Também há, nessa primeira página de atividades, uma imagem ilustrativa com diversos aparelhos de telefone celular (figura 5), utilizada como estratégia de referência à temática desenvolvida.

Em relação às três primeiras perguntas, percebe-se que servem de verificação sobre “o que texto diz”, ou seja, estão no nível de decodificação, de encontrar informações explícitas e repeti-las, o que Orlandi (2012) classificou como estágio de leitura inteligível, conforme se vê na figura abaixo:

Figura 7 – Seção “Compreensão e Interpretação” Questões 1, 2 e 3

Estudo do texto

COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

1. No texto, o autor, Marcelo Coelho, aborda o uso do telefone celular.

a) Ele vê esse uso de forma positiva ou negativa? Por quê?

De forma negativa, pois considera que o celular, quando usado de forma indiscriminada, tira a privacidade das pessoas.

b) Das múltiplas funções do celular, qual é a que mais o incomoda?

É a função de máquina fotográfica.

c) O que ele pensa de fotos banais, como “gatos subindo na cortina, focinhos de cachorro farejando a câmera, pratos de torresmo, brownie e feijoada”?

Ele considera que fotos como essas dizem respeito à vida particular e mostram situações corriqueiras e desinteressantes.

2. De acordo com o texto, apesar do uso quase ilimitado do celular nos dias de hoje para tirar fotos, o *selfie* é uma unanimidade entre os adolescentes? Por quê?

Não, pois já há adolescentes que rejeitam o hábito de se autofotografar a todo instante e que até têm preconceito em relação a pessoas com esse hábito.

3. O autor se posiciona claramente sobre os *selfies*.

a) Em que situação ele acha que haveria sentido alguém fotografar a si mesmo? Ele acha razoável quando alguém quer fazer um registro de si mesmo com finalidade prática, ao longo de um período, como, por exemplo, em um programa de exercícios físicos.

b) Em que tipo de situação ele rejeita os *selfies*?

Ele rejeita o *selfie* banal, como fotografar-se tendo ao fundo a Torre Eiffel, ou ao lado de Tony Ramos ou Cauã Reymond.



Fonte: CEREJA & MAGALHÃES, 2015, p. 31.

São informações sobre o que autor pensa sobre o uso de celular, se vê o uso desse aparelho de forma negativa ou positiva (pergunta 1.a), o que lhe incomoda (1.b) e o que pensa a respeito disso (1.c); sobre o comportamento dos adolescentes (pergunta 2) e seu ponto de vista a respeito dos “selfies” (3.a e 3.b). São, portanto, questões relacionadas a reproduzir um sentido aparente, facilmente identificável pela leitura no nível mais parafrástico. É importante lembrar, ainda, que o autor é uma função enunciativa do sujeito (ORLANDI, 2012), assim como a função-leitor, ou seja, uma posição assumida por ele no momento de textualização, marcada por elementos que apontam a determinada(s) formação(ões) discursiva(s), a(s) qual(is) reflete(m) o que Pêcheux (1988) chamou de forma-sujeito, afetada pelo inconsciente e pela ideologia e determinada histórica e socialmente.

Diante disso, não há como, num trabalho de ensino da leitura que vise ao desenvolvimento de capacidades linguístico-discursivas que proporcionem ao aluno o desvelamento do funcionamento do texto e acesso ao nível discursivo, deixar de considerar esses elementos referentes à constituição do sujeito, seja ele autor ou leitor. O próprio aluno também é afetado social, histórica e ideologicamente e, dependendo de sua forma-sujeito atual, irá produzir determinados efeitos de sentido para o que lê, podendo concordar ou não, e, sobretudo, pode ter maior clareza dos processos constitutivos do discurso. Assim, tanto autor e leitor (função-autor e função-leitor) são representações do sujeito (forma-sujeito), o qual “ocupa posições diferentes no interior do mesmo texto: o sujeito se representa de maneiras bastante diversas num mesmo espaço textual” (ORLANDI, 2012, p. 101).

Proporcionar, portanto, apenas uma visão rasa “do que o autor diz”, o que está aparente no texto, é negligenciar o desenvolvimento de capacidades de leitura do aluno, é

impedi-lo de entender que o texto deve ser analisado interna e externamente, remetendo sempre ao discurso e aos elementos envolvidos nesse processo, conforme apontados acima.

Na sequência, (perguntas 4, 5.a, 5.b e 5.c), são apresentados questionamentos que exigem do leitor considerar elementos do cotexto, ou seja, as ligações entre os enunciados que compõem a textualidade, resultantes da coerência interna, trabalhando com informações explícitas no texto e, sobretudo, ser capaz de relacioná-las para produzir algum sentido. Trata-se do nível do interpretável (ORLANDI, 2012), pois o leitor atua como intérprete, “formula apenas o(s) sentido(s) constituído(s) (o repetível) [...] apenas reproduz o que está produzido” (idem, 2012, p. 156-157).

Figura 8 – Seção “Compreensão e Interpretação” Questões 4 e 5

- 4.** Segundo o autor, a onda dos *selfies* provocou uma “espécie de degradação da experiência”. Explique o que ele quer dizer com isso.
- A experiência pessoal de cada um ao viver a vida — comendo determinadas comidas, sentindo o prazer de uma viagem, conhecendo pessoalmente um artista — banalizou-se, pois tudo é publicado para que outras pessoas vejam. A experiência concreta, em si, fica em segundo plano, pois o mais importante torna-se a divulgação das experiências.
- 5.** Para ilustrar seu ponto de vista, o autor cita uma viagem a Paris.
- a) Em tese, o que uma pessoa procura quando vai a Paris?
- Ela procura conhecimento e emoções novas.
- b) O que muda quando ela fotografa a si mesma em Paris?
- O foco principal deixa de ser a cidade de Paris (o objeto) e passa a ser o indivíduo que fotografa (o sujeito).
- c) Por que o autor vê narcisismo nesse tipo de atitude?
- Ele considera uma atitude narcisista porque a própria pessoa quer ver-se a todo instante nos diferentes lugares por onde passa.

Fonte: CEREJA & MAGALHÃES, 2015, p. 31

Como já consideramos anteriormente, o sujeito assume uma posição de autor a partir de determinadas formações discursivas a que está filiado e, ao formular seu texto, considera um determinado leitor. Temos, portanto, um articulista de um jornal renomado da maior capital do país, que faz parte de uma parcela da população brasileira que pode viajar ao exterior (Paris) e que considera como público-alvo as pessoas de classe média e acima, leitores desse jornal em que publica seus textos. O autor fala de determinada posição social, com suas características, discursos e ideologias predominantes, considerando leitores (do jornal) igualmente com as mesmas características, ou próximas delas.

Ao ser deslocado de seu ambiente original de circulação, o texto passa a ter outros sujeitos como leitores, ou seja, adolescentes na faixa etária de 14, 15 anos das mais diversas regiões do país, uma vez que o livro didático tem circulação nacional. É essencial para a compreensão e produção dos sentidos que o professor, já que as atividades do LD não apontam para isso, conduza a leitura do texto tendo em vista essas considerações, pois esses novos leitores não fazem parte, em sua grande maioria, do público que faz viagens ao exterior ou encontra famosos para tirar fotos “selfie com Tony Ramos ou Cauã Reymond” (CEREJA & MAGALHÃES, 2015, p. 29). Certamente, há comparações de situações de viagens ou personalidades famosas que possam ser levantadas e que tenham mais relação com o

cotidiano dos estudantes, não limitando sua capacidade de abstração ou analogia, mas como recurso de identificação com os exemplos citados.

Em relação à questão 6, o enunciado orienta para o aluno indicar, entre cinco alternativas que apresentam trechos do texto, “um procedimento que não seria próprio de uma pessoa que está em Paris”. Esta é mais uma questão que não exige do leitor qualquer esforço de compreensão, pois apenas o leva a reproduzir, interpretar um sentido explícito no texto (e reforçado pelo enunciado).

Figura 9 – Seção “Compreensão e Interpretação” Questão 6

6. O autor explica: “Desdobro o meu ‘self’ (cabe bem a palavra) em duas entidades distintas: aquela pessoa que está em Paris, e aquela que tira a foto de quem está em Paris”. Dos itens a seguir, qual indica um procedimento que não seria próprio de uma “pessoa que está em Paris”? Responda no caderno.
- “Poderia unir-me à paisagem”
 - “Poderia [...] sentir como respiro diante daquela triunfal elevação de ferro e nuvem”
 - ✕ “Não por acaso eu brinco, fazendo uma careta idiota”
 - “Perco tempo no centro imóvel desse mecanismo”
 - “Poderia [...] deixar que meu olhar atravessasse o seu duro rendilhado que fosforesce ao sol”

Fonte: CEREJA & MAGALHÃES, 2015, p. 31

Uma sugestão para ampliar a discussão com os estudantes, a partir desta questão do LD, é que o professor os estimule a levantar hipóteses sobre o que seria um “procedimento próprio” de quem vai a Paris (ou qualquer outro local turístico), ou ainda, próprio para quem, de onde esse alguém fala, quais suas práticas sociais, a que grupo social pertence etc. Além disso, questioná-los se “brincar e fazer careta” numa selfie pode ser considerado, em seu cotidiano, como algo impróprio. “Não é só quem escreve que significa; quem lê também produz sentidos [...] em condições determinadas, cuja especificidade está em serem sócio-históricas.” (ORLANDI, 2012, p. 134)

Outra sugestão para se discutir com os alunos é em relação ao que significa, social e culturalmente, uma viagem a Paris, as representações simbólicas que envolvem uma visitação a esse local, fazer uma selfie em um monumento como esse, resgatar o histórico sobre a edificação da torre, seus motivos, datas, polêmicas envolvidas entre outras coisas que o professor possa relacionar ao contexto de produção da leitura na escola.

Passando à penúltima questão da seção “compreensão e interpretação”, o enunciado chama a atenção pelo comando: “interprete” (CEREJA & MAGALHÃES, 2015, p. 31), seguido de um trecho do texto. Realmente trata-se de uma questão de interpretação, reforçada pelo apostrofo “para o autor”.

Figura 10 – Seção “Compreensão e Interpretação” Questão 7

7. Interprete: Em relação ao trecho “dou de costas para o monumento, mas estou na verdade dando as costas para a vida”, por que, para o autor, o *selfie* indiscriminado é uma forma de negação da vida? Porque essa prática impede a pessoa de viver plenamente, de sentir o lugar e o momento em que está ou de interagir com outras pessoas. Assim, a pessoa dá as costas para a vida, para a realidade, limitando-se a olhar, depois, para a imagem da realidade.

Fonte: CEREJA & MAGALHÃES, 2015, p.31.

Entretanto, diferentemente das anteriores, esta atividade exige que o leitor faça inferências a partir do trecho citado e seja capaz de relacioná-lo a outras partes do texto. Vê-se aqui, um nível de interpretação que parece caminhar em direção a uma leitura mais polissêmica, se considerarmos as questões já apresentadas como preparatórias para o desenvolvimento de uma leitura que vai do nível do inteligível ao compreensível, de uma leitura parafrástica à polissêmica. Sobre a(s) resposta(s) sugerida(s) pelo LD, é importante lembrar que “um sentido *é no meio* de outros” (ORLANDI, 2012, p. 70, grifo da autora), já que a textualidade é um espaço aberto à significação e que há diferentes versões de leitura, conforme afirma Orlandi (2012).

Como forma de direcionar a leitura para uma compreensão mais ampla, pode-se questionar os alunos, por exemplo, se o ato de tirar *selfie* na Torre Eiffel é entendido por eles como uma “negação da vida”, ou então, chamar a atenção para a escolha dessa expressão, mostrando que seu uso foi determinação dos autores do enunciado, ou seja, é a interpretação feita por eles, a partir de sua leitura, à qual serve de guia para o trabalho de análise textual. No trecho citado pelo LD, a expressão é “dando as costas para a vida” (CEREJA & MAGALHÃES, 2015, p. 31), o equivalente a ignorar, evitar, rejeitar e menosprezar, entre outros, entretanto, não se pode traduzir como “negar”. Outra maneira de ampliar a compreensão a partir dessa questão é fazer com que os alunos pensem e falem a respeito do que seria esse “dar as costas para a vida” enquanto se faz *selfies*, por que fazer isso não é considerado, pelo autor, como vida, o que seria experienciar a realidade etc.

Chegando à última questão (8.a, 8.b e 8.c) dessa primeira parte de atividades de análise do texto, é possível observar uma tentativa de considerar o leitor como um sujeito, com seus contextos, suas práticas e percepções, ao ser utilizado o termo “você” no enunciado.

Figura 11 – Seção “Compreensão e Interpretação” Questão 8

8. No final do texto, supondo a destruição do mundo civilizado e a recuperação dos *selfies* e as fotos de batata frita, o autor imagina que o pesquisador vai dizer “Como as pessoas eram felizes naquela época!” ou “Como eram tontas!”.
- a) O que você acha que o pesquisador diria? *Resposta pessoal.*
- b) Se o jornalista Marcelo Coelho fosse o pesquisador, o que ele diria? *Ele diria “Como eram tontas!”.*
- c) E você, o que diria? *Resposta pessoal.*

Fonte: CEREJA & MAGALHÃES, 2015, p.31.

Esse tipo de enunciado normalmente começa com *o que você acha, o que você diria, na sua opinião, de acordo com sua visão etc.* E, normalmente, vem com a expressão *resposta pessoal* na sugestão do LD. Contudo, o percurso de análise desenvolvido até o momento trabalhou apenas no nível de interpretar, traduzir um sentido aparente, o sentido “do autor”, como se a materialidade textual fosse transparente e carregasse em si o(s) sentido(s), os quais estão ali esperando serem desvelados pelo leitor. Se considerarmos, no estudo desse texto em questão em situação real de prática pedagógica, as sugestões elencadas em todas as questões analisadas, é possível que se construa um percurso de desvelamento do funcionamento do texto, considerando as condições de produção do texto, relacionando ao interdiscurso e aos não-ditos e, principalmente, considerando o sujeito-leitor em suas condições de produção da leitura.

Direcionando agora a análise para a seção “A linguagem do texto”, o livro didático apresenta, na parte de orientações didáticas as seguintes pretensões a partir dessa estruturação:

[...] promover um estudo da linguagem do texto lido por meio da exploração de aspectos como as especificidades do uso da língua ou da variedade linguística de acordo com o gênero, suporte e o *perfil dos interlocutores envolvidos*, os sentidos de certas expressões e construções da língua... (CEREJA & MAGALHÃES, 2015, p. 298, grifo nosso)

Entendemos que levar em conta o perfil dos interlocutores é, numa perspectiva discursiva, considerar as condições de produção da leitura, ou seja, que existe um sujeito interagindo com os discursos presentes nos textos, um sujeito constituído sócio-historicamente, interpelado pela ideologia e afetado pelo inconsciente, produtor de sentidos. Não podemos nos furtar, pois, a apontar que até o momento, a seção *Compreensão e Interpretação*, apontada no LD pelos autores (2015, p. 298) como “atividade principal de leitura”, deixou de apresentar uma prática de leitura que contemplasse verdadeiramente o papel do interlocutor.

ii) Seção A Linguagem do Texto

Sobre as atividades propostas nesta seção de estudo da linguagem do texto, o LD apresenta três questões, conforme figura abaixo.

Figura 12 – Atividades da seção “A Linguagem do Texto”

A LINGUAGEM DO TEXTO

1. Observe a palavra destacada nesta frase:

“Fulaninha?” Tira fotos na frente do espelho.”

a) Qual é o sentido da palavra **fulaninha**, no contexto? Refere-se a uma pessoa, especificamente?
A palavra tem um sentido genérico e pode se referir a qualquer pessoa.

b) Que efeito, quanto ao sentido, o emprego do diminutivo, no caso dessa palavra, tem?
Tem o efeito de criar um sentido pejorativo, preconceituoso.

2. Releia este trecho do texto:

“A bobeira se revela em outras situações: é o caso de quem tira um ‘selfie’ tendo ao fundo a torre Eiffel, ou (pior) ao lado de, sei lá, Tony Ramos ou Cauã Reymond.”

a) Que palavra(s) ou expressão(ões) do texto mostra(m) que o autor está buscando empregar uma linguagem informal? A palavra bobeira e a expressão sei lá.

b) Por que o autor empregou a palavra **pior** entre parênteses?
Para isolar um comentário, dele próprio, a respeito do exemplo que deu.

3. Observe este trecho do texto:

“Pego, entretanto, o meu celular: tiro uma foto de mim mesmo na torre Eiffel. O mundo se fechou no visor do aparelho. Não por acaso eu brinco, fazendo uma careta idiota; dou de costas para o monumento, mas estou na verdade dando as costas para a vida.”

Por que, nesse trecho e em outros do texto, o autor utiliza verbos e pronomes na 1ª pessoa do singular? A quem eles se referem? A 1ª pessoa, nesses trechos, assume uma função impessoal e generalizante, isto é, os verbos e pronomes se referem a qualquer pessoa que aja da forma descrita.

Fonte: CEREJA & MAGALHÃES, 2015, p. 32.

Chamamos a atenção para o trecho do texto, presente no enunciado principal, em que se encontra a expressão destacada que servirá para as questões 1.a e 1.b. O efeito de sentido no texto é de tomada de voz de um adolescente, o qual critica o hábito da selfie em frente ao espelho. O LD acerta, a nosso ver, ao fazer a consideração sobre o efeito de sentido de generalização e pejoratividade de *fulaninha*. Contudo, peca ao não destacar que o trecho em que se encontra a expressão está entre aspas, usadas como recurso de marcar uma outra voz no texto, diferente da do autor. As aspas são recursos gráficos que caracterizam a presença de uma “heterogeneidade enunciativa mostrada e marcada” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 32). Isso pode ser levantado pelo professor, mostrando que o autor distancia-se do dizer ao atribuir a outro o discurso e, ao mesmo tempo, assume esse discurso como seu. Trata-

se do trabalho do sujeito sobre o “discurso de um outro, colocado em cena pelo sujeito, ou discurso do sujeito se colocando em cena como um outro” (PÊCHEUX, 1997a, p. 316).

Em 2.a, o enunciado afirma que há, no trecho destacado, expressões que caracterizam o emprego de uma linguagem informal e orienta o aluno para identificá-las. Esses termos, *bobeira e sei lá*, servem como recurso utilizado para produzir um efeito de conversação, além de, implicitamente, afirmarem que o texto em questão é, majoritariamente, formal. Em 2.b, o destaque é para o termo *pior*, isolado por parênteses, o qual produz o efeito de, segundo o LD, marcação de um comentário do autor. Destacamos, por conseguinte, que pode, ainda, ser explorado pelo professor o juízo de valor que tais termos expressam, ou seja, o julgamento moral que o autor faz em relação às pessoas que têm o comportamento apontado por ele, que classifica como *baboseira* tirar selfie na Torre Eiffel e *pior*, ao lado de celebridades. O uso de *sei lá*, também pode ser destacado como um termo que desqualifica os atores, citados como uma generalização, pois poderiam ser quaisquer outros nomes de épocas diferentes. Numa leitura aberta à compreensão, pode-se inferir que o sujeito produtor da foto em questão é mulher e de faixas etárias diversas, considerando a diferença de idade entre os atores e épocas em que se destacaram como galãs. Como o texto é aberto à interpretação e os sentidos são produzidos no momento da leitura, essa seria uma leitura possível, entre outras que poderiam ser produzidas pelos alunos.

Sobre a última questão desta seção, o enunciado chama a atenção para o uso da primeira pessoa do singular, marcado tanto por pronome como por verbos. Segundo o LD, esse recurso é utilizado com a intenção de assumir uma função impessoal e generalizante, isto é, não há um sujeito específico da ação, mas poderia ser qualquer um que agisse como tal. Outro efeito que pode ser explorado pelo professor é o de inclusão, considerando que o autor, em outros trechos do texto, utilizou não só a primeira pessoa do singular, mas a do plural também. Isso porque, na análise de um texto/discurso, não se pode considerar apenas frases e trechos isolados, pois o texto é um todo orgânico e cada parte é constitutiva de um todo. Mesmo que determinada expressão leve à produção de diversos sentidos, é preciso lembrar que ela faz parte do discurso e não significa isoladamente.

iii) Seção Trocando Ideias

Por fim, o LD apresenta a última seção das atividades de leituras propostas para estudo do texto, sugerindo em seu título, “Trocando Ideias”, uma interação com o sujeito-leitor, por meio de três perguntas, conforme figura abaixo:

Figura 13 – Atividades da seção "Trocando ideias"



Trocando ideias

1. Você tem o hábito de publicar nas redes sociais fatos do cotidiano, como gatos subindo em cortina, focinhos de cachorro, pratos de torresmo, feijoada, etc.? O que você pensa disso?
2. Você concorda com o ponto de vista do autor de que o uso indiscriminado de celular para registrar fatos cotidianos rouba a privacidade das pessoas? Por quê?
3. Você já fez um *selfie*? Você concorda que os *selfies* são "ridículos"? Na sua experiência, conforme você observa, eles são motivo de preconceito e discriminação entre adolescentes?

Fonte: CEREJA & MAGALHÃES, 2015, p. 32.

Assim como em 8.a e 8.c da seção "Compreensão e Interpretação", vê-se nessas três questões, o diálogo direto com o leitor, marcado textualmente por meio do termo *você* , o que ocorre em todo o livro didático. O LD também utiliza um marcador visual ao lado do enunciado, duas flechas lado a lado em sentido contrário de cores diferentes, indicando um movimento entre as seções de estudo do texto. Como já afirmamos neste trabalho, a compreensão inclui a articulação entre as várias linguagens que constituem o universo simbólico (ORLANDI, 2012) e, deste modo, a utilização dessa imagem ao lado do enunciado da seção orienta para um processo de deslocamento de ida e vinda, relacionando as partes de análise do texto, bem como a própria troca de ideias entre os alunos.

A respeito desta atividade, o LD informa que

Este tópico objetiva desenvolver a capacidade de expressão e de argumentação oral (sic) do aluno. A partir das ideias suscitadas pelo tema e pelos textos estudados no capítulo, são propostas algumas questões que levam o aluno a transferir essas ideias para a sua realidade concreta e se posicionar diante delas. (CEREJA & MAGALHÃES, 2015. P. 300)

Como apontado no manual do professor, a oralidade, pela primeira vez, ganha seu espaço nos exercícios de leitura. Entretanto, na questão 1, não se pode afirmar que o sujeito-leitor é considerado como tal e estimulado a pensar de maneira mais abrangente, talvez explorando aspectos sociológicos e culturais, por exemplo, pois ele ainda é remetido a uma resposta de "sim ou não" balizada por exemplos do texto, ou seja, por situações descritas pelo autor de maneira negativa, uma "degradação da experiência humana" (CEREJA & MAGALHÃES, 2015, p. 29). Como demonstrado por meio dessa análise, as atividades desenvolvidas priorizaram um nível de leitura parafrástica, não abrindo possibilidades para uma leitura mais polissêmica e, provavelmente, caso o professor não tenha direcionado a isso também, há grandes chances de o aluno assumir o discurso veiculado pelo texto e reproduzir em suas respostas apenas o sentido orientado pelo percurso de estudo do texto.

A segunda questão afirma que o ponto de vista do autor é de que a privacidade das pessoas é roubada pelo uso indiscriminado de celular para registrar fatos do cotidiano e, questiona se o leitor concorda com isso e por qual motivo. Em primeiro lugar, discordamos de que seja esse o ponto de vista, ou melhor, a tese do texto. Isso é um dos argumentos utilizados para sustentar o que consideramos a tese: o uso indiscriminado de selfies causou uma degradação da experiência, tornando tontas as pessoas que o fazem. O uso recorrente de termos depreciativos a tal atitude é um dos elementos que podem comprovar isso: mania ridícula, fulaninha, bobeira, pior, mais complicado, careta idiota, tontas. Há no texto um julgamento em relação às pessoas que tiram selfies que, a partir dessa prática, estão deixando de viver as próprias experiências, desdobrando seu *self* e se dedicando, narcisicamente, a criar registros de si mesmos. Conforme Orlandi (2012, p. 15), “ninguém lê num texto o que quer, do jeito que quer e para qualquer um [...] ler é saber que o sentido pode ser outro”. Isso porque, quando se lê, é preciso considerar não apenas o que está dito, mas também aquilo que não está dito e também está significando (ORLANDI, 2012), consoante foi demonstrado ao longo desta análise.

Por fim, a última questão proposta orienta o aluno a pensar a partir do exposto (direcionado na leitura) e relacionar com o seu contexto de vivência, refletindo sobre suas atitudes, se foram ou são iguais às descritas no texto, se são consideradas com discriminação ou preconceito entre os adolescentes. Sobre isso, consideramos que o direcionamento dado pelo LD força uma correspondência ao universo adolescente. Em mais de 50% do texto o autor dedicou-se a descrever situações de uma viagem a Paris e tentou projetar o que seria, em sua visão, uma verdadeira experiência de viver e sentir como aquilo é. A única referência aos jovens é feita no primeiro parágrafo do texto, quando o autor cita a opinião de seus próprios filhos a respeito dos amigos que tiram selfies. O outro exemplo citado, da foto com os autores, como já apontado na análise da questão 2.b da seção *A Linguagem do Texto*, é um indicador de previsão de um leitor adulto para o texto. Consideramos, ainda, que há uma incoerência no uso das imagens utilizadas para ilustrar o texto, pois, de acordo com o percurso de análise, o texto não se dirige ao público jovem, mas um leitor adulto, considerando o contexto original de circulação do texto analisado.

Como o foco é a análise das atividades direcionadas para o ensino de leitura, não apresentaremos considerações ou análise sobre as propostas para as atividades de escrita presentes no LD, pois fugiria ao nosso propósito e extrapolaria o nosso recorte, o que não exclui o desenvolvimento de trabalhos futuros semelhantes ao realizado neste momento.

Outra sugestão, que pode ser utilizada como ampliação, é a utilização do primeiro episódio “Nosedive”, traduzido como “Queda Livre” em português, da terceira temporada da série Black Mirror, disponível no serviço de streaming Netflix. O enredo é sobre uma pessoa que faz de tudo para ser bem avaliada nas redes sociais, pois, dependendo de como é vista pela sociedade, isso lhe garante benefícios como lugares onde morar, frequentar etc. Os alunos podem assistir juntos ao episódio na sala de multimídia da escola e, logo após a exibição, realizada num dia de aula geminada, pode ser realizada uma breve discussão sobre as impressões do filme e a relação com o(s) texto(s) estudado(s) em sala.

O texto analisado, conforme apresentado, apresenta inúmeros aspectos discursivos que podem ser explorados pelo professor no ensino de leitura. Entretanto, reitera-se a afirmação de que é necessário conhecer o funcionamento discursivo de um texto para que os sentidos possam ser produzidos, estar atento às relações com outras linguagens, ter em conta as histórias de leituras: do texto, do aluno e do professor, bem como não se esquecer de que o sentido sempre pode ser outro.

5.1.2 Texto 2

Este próximo texto, conforme já mencionado, é o que apresenta todas as seis partes de atividades de leitura propostas pelo LD: i) compreensão e interpretação; ii) a linguagem do texto; iii) leitura expressiva do texto; iiiii) cruzando linguagens; iiiiii) trocando ideias e iiiiii) ler é reflexão. Dessa forma, tem-se a visão do que seria a proposta do trabalho completo do ensino de leitura que o LD traz. Trata-se do texto *Perfis de redes sociais são retratos ideais de nós mesmos*, que abre o terceiro capítulo da primeira unidade, e é de autoria de Antônio Prata, também colunista do jornal Folha de São Paulo. O texto é apresentado no LD conforme imagem abaixo:

Figura 14 - Texto "Perfis de redes sociais são retratos ideais de nós mesmos" no LD

CAPÍTULO

3

Eu: entre o real e o ideal

Na página do Facebook daquela garota há um pouco de tudo: a imagem de uma flor, um poeminha maneiro, o trecho de uma canção, um pensamento filosófico e muitas, muuuuittas fotos! Mas, afinal, onde está a garota de verdade em meio a tantas coisas?

Perfis de redes sociais são retratos ideais de nós mesmos

Desde as prisca eras do Orkut, em minhas perambulações pelas redes sociais, noto o fenômeno. Entro no perfil de uma moça e começo a olhar suas fotos; encontro-a ali ainda criança, vestida de odaliscas, num Carnaval já amarelado do século 20; a vejo com seu cachorro, numa praia, recentemente; com uma turma na piscina de um sítio, no final da adolescência; numa 3×4 com o namorado, espremida na mesma cabine, talvez numa viagem à Europa.

Então, sem que eu me dê conta, um retrato puxa meu olhar. Minha reação imediata, naquele interregno mental em que as pupilas já captaram a imagem, mas o cérebro ainda não teve tempo de processá-la, é de surpresa: como ela saiu bem nessa foto! Só um segundo depois percebo o engano: quem saiu bem não foi a garota do perfil, mas Penélope Cruz, Marilyn Monroe, Sarah Jessica Parker ou outra atriz famosa, cuja imagem foi contrabandeada para aquele álbum por conta de alguma semelhança com sua dona. Olho as outras fotos. Comparo. E da distância — às vezes menor, às vezes maior — entre a estrela de cinema e a mulher do Facebook, surgem sentimentos contraditórios.

De início, topar com a destoante atriz me dava certa pena: afinal, por mais bonita que fosse a moça, nunca alcançava a mmsa. “Será que ela acredita mesmo ser parecida com a Sharon Stone?”, eu pensava, com uma pitada de vergonha alheia, como se estivesse diante de uma pessoa incapaz de lidar com a realidade, uma pessoa com delírios de grandeza, com delírios de beleza.

Aos poucos, contudo, fui chegando à constatação óbvia de que todo perfil de rede social é um retrato ideal de nós mesmos. Se ponho um link para um filme do Woody Allen, se cito uma frase de Nietzsche, mesmo quando posto uma foto de um churrasco, não estou eu, também, editando-me? Tentando pegar esse aglomerado de defeitos, qualidades, ansiedades, desejos e frustrações e emoldurá-lo de modo a valorizar o quadro — engraçado, profundo, hedonista?



Pensando bem, nem precisamos ir até o exagero das redes sociais — essa versão caricaturada de nós mesmos. Toda vez que nos vestimos, que abrimos a boca para emitir uma opinião, toda vez que empurramos o mundo pra baixo e o corpo pra frente, dando um passo, de peito aberto, de ombros curvados, de nariz empinado ou de olhos pro chão, estamos travando esta negociação entre o real e o ideal. Estamos enviando aos outros e a nós mesmos a soma de nossos fardos e de nossas aspirações.

Há pobres que se vestem de ricos e ricos que se vestem de pobres, magrelos que andam de braços arqueados, como se fossem musculosos, feiosos que entram num restaurante crentes que são o George Clooney e possíveis galãs e divas que, ignorantes ou culpados por suas belezas, caminham por aí mais parecidos com Tims Burtons e Zezé Macedos. No fim, acabamos sendo um meio-termo entre o ator e o roteiro que tentamos escrever.

Hoje, portanto, admiro as moças que colocam fotos de belas atrizes entre as suas. Vejo ali um pouco de ousadia, um pouco de esperança, e, acima de tudo, algo oposto ao que eu via antes: não um delírio, a tentativa de fugir de si próprias, mas a capacidade de aceitarem-se na harmoniosa mistura entre o que são e o que gostariam de ser.

Antônio Prata
(Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/colunas/antonioprata/1114664-perfis-de-redes-sociais-sao-retratos-ideais-de-nos-mesmos.shtml>. Acesso em: 20/05/2014.)

hedonista: aquele que busca o prazer.
limerage: intervalo entre dois momentos.
prince: arqui, velho, primeira.

Estudo do texto

COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

- O texto trata de um fenômeno que vem se difundindo bastante nos últimos tempos, em todas as faixas etárias.
 - Qual é o fenômeno?
 - O narrador faz referência às “prisca eras do Orkut”. Qual é a avaliação apreciativa que se revela no emprego da palavra **prisca** para caracterizar o Orkut?
- Ao navegar nas redes sociais, o narrador entra no perfil de uma moça.
 - O que as fotos da moça retratam?
 - Que surpresa tem o narrador?
 - O narrador diz ter tido um sentimento de “vergonha alheia”. Explique o sentido dessa expressão no contexto.

Quem é Antônio Prata?

Antônio Prata nasceu em São Paulo, em 1977. Filho do escritor Mário Prata, vem se destacando no gênero crônica, como o pai. Estudou Filosofia, Cinema e Ciências Sociais, mas não chegou a concluir nenhum dos cursos. Descobriu sua verdadeira vocação na literatura e tem vários livros publicados, entre eles *As pernas da tia Conília*, *Inferno atrás da pia*, *Adultério* e *Meio intelectual: meio de esquerda*. Atualmente vem se dedicando também ao romance e ao cinema. Foi cronista da revista *Capricho*, do jornal *O Estado de S. Paulo* e, atualmente, publica suas crônicas no jornal *Folha de S. Paulo*.

Fonte: CEREJA & MAGALHÃES, 2015, p. 45-46.

Reiterando que a análise recai sobre todo o conjunto de elementos apresentados pelo LD em torno da leitura, comecemos pelo título do capítulo em questão “Eu: entre o real e o ideal” e pelo texto introdutório, no qual se lê

Na página do Facebook daquela garota há um pouco de tudo: a imagem de uma flor, um poeminha maneiro, o trecho de uma canção, um pensamento filosófico e muitas, muuuuittas fotos! Mas, afinal, onde está a garota de verdade em meio a tantas coisas? (CEREJA & MAGALHÃES, 2015, p. 45)

Esses elementos introdutórios, juntamente com as imagens, servem de mobilizadores para a leitura, como pistas para as antecipações que o leitor faz antes de chegar propriamente ao texto principal de estudo. Esse trecho apresenta exemplos de um comportamento típico em redes sociais, neste caso, mais precisamente, no Facebook. Cita vários conteúdos de postagens, atribuídos a uma “garota” e, por meio de uma pergunta, sugere que ela, a garota “de verdade” não está no meio dessas coisas todas. O título do capítulo faz uma afirmação, uma explicação sobre o “eu” e, relacionando ao enunciado introdutório, sugere a resposta da pergunta feita no final deste, onde estaria “a garota de verdade”, o “eu”: em um lugar entre a realidade e a idealização.

A partir desses pontos, é possível estabelecer questionamentos iniciais com os alunos, sobre as postagens comuns em redes sociais, o que eles consideram como verdadeiro, o que pensam sobre o que é retratado nos perfis e se isso corresponde à realidade. Levá-los a refletir sobre o seu próprio comportamento e de seus amigos, conhecidos e familiares no mundo digital. Também é importante chamar a atenção dos estudantes para o uso da expressão “muitas, muuuuuitas fotos” (CEREJA & MAGALHÃES, 2015, p. 45), e estimulá-los a falar sobre o efeito de sentido decorrente do intensificador marcado pela repetição das vogais “u” e “i”.

Em relação às imagens que ilustram o texto, percebe-se, na primeira página, fotos de celebridades do cinema hollywoodiano. São atrizes, atores e diretores de filmes que se destacaram em prêmios voltados ao mundo cinematográfico.

Figura 15 - Imagem ilustrativa 1



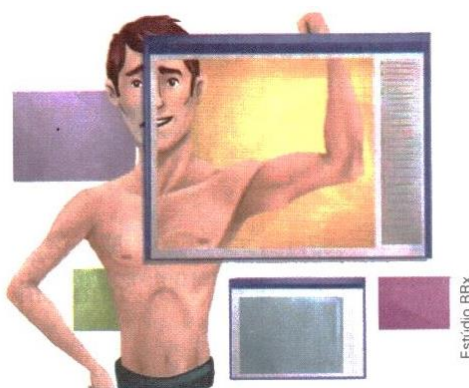
Fonte: CEREJA & MAGALHÃES, 2015, p. 45

O professor pode orientar os alunos a levantarem hipóteses sobre a escolha das celebridades retratadas, o que elas representam, se seria um modelo do considerado como “ideal” em termos de sucesso ou de uma imagem de boa apresentação. Chamar a atenção para as características físicas, biotipo, questionar o porquê de serem pessoas brancas, ricas, famosas e de nacionalidade diferente da do aluno. É importante considerar que isso tudo contribui para a própria formação da identidade dos jovens, pois a imagem, como prática de linguagem, é carregada de conteúdos simbólicos e, por meio dela, há o confronto com o mundo, com os outros sujeitos, com os sentidos e com a história (ORLANDI, 2015). Como linguagem, inscreve-se na história e funciona como mediação entre o homem e a realidade natural e social, a qual “torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o

deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive” (ORLANDI, 2015, p.13).

Em relação à segunda imagem, trata-se de uma ilustração em que um jovem faz pose para mostrar seus bíceps ressaltados. Porém, há um enquadramento simulando que apenas essa parte da imagem é mostrada numa suposta postagem em rede social. É possível ao professor estimular os estudantes a lerem a imagem, falarem sobre suas possíveis significações a partir do que pensam sobre ela.

Figura 16 - Imagem ilustrativa 2



Fonte: CEREJA & MAGALHÃES, 2015, p. 46

É importante que eles possam falar e argumentar suas impressões a respeito do que veem, o que a moldura representa, o comportamento de enquadrar alguns aspectos e outros não, relacionar a imagem aos elementos já considerados na apresentação do texto, como o título e o enunciado introdutório do capítulo. Somos seres históricos, simbólicos e sociais (ORLANDI, 2015) e significamos por meio da historicidade dos sentidos, dessa forma, a discussão a respeito das imagens pode trazer à tona diversas significações de acordo com os sujeitos envolvidos, suas experiências e formas de ver o mundo, ou seja, de acordo com Orlandi (2012), suas histórias de leituras condicionadas por diversos fenômenos de variação que irão produzir leituras possíveis para um mesmo objeto simbólico, considerando a intertextualidade e a historicidade dos sentidos. Isso deve ser considerado, principalmente porque

Na escola, a colocação das leituras previstas (possíveis e/ou razoáveis) por um texto escamoteiam, em geral, o fato de que se dá uma leitura prevista para ele, como se o texto, por si, a suscitasse inteiramente. Exclui-se, dessa forma, qualquer relação do texto, e do leitor, com o contexto histórico-social, cultural, ideológico. (ORLANDI, 2012, p. 58)

Como lembra Orlandi (2015), há uma relação de tensão entre a paráfrase e a polissemia, entre as leituras previstas e as leituras possíveis, daí, a importância de se atentar

para a língua em funcionamento, para os processos constitutivos da linguagem, da significação. Considerando agora as informações sobre a autoria do texto, elemento que pode ser considerado como mobilizador antes da leitura propriamente dita do texto, o LD apresenta uma breve biografia do autor ao final do texto, conforme figura abaixo:

Figura 17 - Informações sobre o autor

Quem é Antônio Prata?

Antônio Prata nasceu em São Paulo, em 1977. Filho do escritor Mário Prata, vem se destacando no gênero crônica, como o pai.

Estudou Filosofia, Cinema e Ciências Sociais, mas não chegou a concluir nenhum dos cursos. Descobriu sua verdadeira vocação na literatura e tem vários livros publicados, entre eles *As pernas da tia Corália*, *Inferno atrás da pia*, *Adulterado* e *Meio intelectual, meio de esquerda*. Atualmente vem se dedicando também ao romance e ao cinema.

Foi cronista da revista *Capricho*, do jornal *O Estado de S. Paulo* e, atualmente, publica suas crônicas no jornal *Folha de S. Paulo*.



Fonte: CEREJA & MAGALHÃES, 2015, p. 46

Ao aluno são apresentadas informações sobre o local de nascimento, filiação, formação universitária, profissão e algumas obras publicadas, com destaque para sua atuação na modalidade de crônicas. A fotografia do autor que acompanha o texto mostra seu rosto apenas e sugere um local em que o mesmo está fazendo alguma palestra ou entrevista, pois está com um aparelho de microfone auricular.

Nesta breve apresentação, destaca-se o fato de apresentá-lo como filho do escritor e também cronista Mário Prata. Esse ponto pode ser tomado como objeto de reflexão pelo professor em sala de aula, questionando os alunos sobre os possíveis efeitos de sentido que isso evoca para o leitor. A informação sobre o gênero crônica aparece somente neste ponto, pois o livro didático não trabalha o gênero discursivo em suas características, orientação básica para o ensino de Língua Portuguesa de acordo com os documentos oficiais da educação. Este é um ponto a ser explorado pelo docente em suas aulas, entretanto, como não é foco neste trabalho, consideramos o texto como um exemplar de gênero jornalístico opinativo conforme já citado anteriormente. Reiteramos que tais informações fazem parte de um todo que envolve as condições de produção tanto do texto como da leitura e que são fundamentais num processo discursivo de construção de leitura.

i) Seção Compreensão e interpretação

Seguindo com a análise, passamos à primeira das seis seções das atividades de estudo do texto propostas pelo LD. Trata-se da seção *compreensão e interpretação*, a qual apresenta 11 questões divididas em cinco enunciados principais. Abaixo, a apresentação das questões 1 e 2.

Figura 18 - Questões 1 e 2

COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

1. O texto trata de um fenômeno que vem se difundindo bastante nos últimos tempos, em todas as faixas etárias.

a) Qual é o fenômeno? Estar ligado às redes sociais.

b) O narrador faz referência às “priscas eras do Orkut”. Qual é a avaliação apreciativa que se revela no emprego da palavra **priscas** para caracterizar o Orkut? A avaliação de que o Orkut está ultrapassado.

2. Ao navegar nas redes sociais, o narrador entra no perfil de uma moça.

a) O que as fotos da moça retratam? As fotos da moça retratam em várias fases da vida: a infância, a adolescência e a fase adulta.

b) Que surpresa tem o narrador? A surpresa de ver a foto de uma atriz famosa entre as fotos da moça.

c) O narrador diz ter tido um sentimento de “vergonha alheia”. Explique o sentido dessa expressão no contexto.

O narrador se coloca no lugar da moça e sente vergonha por ela. Ou seja, ele via a postagem de fotos de atriz famosa como sinal de que a moça tinha problemas como “delírios de grandeza” ou “delírios de beleza”, mas fazia isso de forma inocente, sem ter um senso crítico, sem perceber o significado do seu gesto.

Fonte: CEREJA & MAGALHÃES, 2015, p. 46

As questões iniciam com verificação de leitura em nível parafrástico, ou seja, a repetição de um sentido explícito no texto. No enunciado principal da questão 1, há a afirmação de que o texto trata de um fenômeno bastante difundido em todas as faixas etárias nos últimos tempos. Na sequência, em 1.a, pergunta-se qual é o fenômeno e a resposta sugerida pelo LD como correta é “estar ligado às redes sociais” (CEREJA & MAGALHÃES, 2015, p. 46). Entretanto, numa leitura mesmo superficial do texto ou somente com os elementos iniciais considerados antes da leitura como as imagens, o título e enunciado do capítulo e o título do texto, percebe-se que o fenômeno apontado é outro: trata-se do modo como as pessoas se representam nas redes sociais. Há um gesto de leitura produzido e indicado no LD que leva a uma determinada produção de sentido, que pode ou não coincidir com as leituras dos alunos. Já em 1.b, a orientação é para analisar o uso de uma expressão, a qual está no glossário, e seu efeito valorativo na intenção do narrador. Trata-se do termo

priscas, quando referido ao Orkut, rede social já ultrapassada. Chama-se a atenção para o fato de o LD usar a definição de narrador e não de autor para o texto, sugerindo tratar-se de uma sequência narrativa e esse termo será utilizado diversas vezes nas questões seguintes.

Uma sugestão para o professor é considerar o uso da palavra narrador e fazer questionamentos sobre os elementos que estariam envolvidos para que este texto possa ser classificado um texto narrativo. Verificar se há um enredo definido, personagens, clímax, desfecho etc. A crônica em questão caracteriza-se por apresentar aspectos discursivos da ordem do dissertar e argumentar, ela parte de um fato cotidiano e sua finalidade principal é a reflexão e análise, uma exposição de ideias para fazer refletir sobre determinadas situações e avaliá-las (FERREIRA, 2005).

Em relação à questão 2, o enunciado apresenta uma afirmação, a de que o narrador entra no perfil de uma moça, e faz perguntas de verificação, as quais são facilmente encontradas nos três parágrafos iniciais do texto. Em 2.a, o aluno deve responder sobre o que as fotos da moça retratam; em 2.b, que surpresa teve o narrador diante disso e, em 2.c, deve explicar o significado da expressão *vergonha alheia* no contexto.

Todas essas questões servem de verificação de leitura num nível superficial, de apreender um sentido aparente, inteligível em um primeiro momento. É importante, contudo, expor o aluno ao processo de construção de sentido sugerido pelo texto, pois os estudantes podem estabelecer outra rede de significações de acordo com suas leituras. E isso pode ser feito por meio de questionamentos como: por que o narrador se diz surpreso ao ver fotos de celebridades no perfil de uma moça, por que as pessoas colocam essas fotos em seus perfis, se existe alguma “moda” em fazer isso etc. Como afirma Orlandi (1998a, p. 64), “Compreender é explicitar o modo como um objeto simbólico produz sentidos, o que resulta em saber que o sentido sempre pode ser outro.”. Dessa forma os sentidos não estão prontos, eles precisam ser construídos a partir da explicitação das condições sócio-históricas, ideológicas e culturais de produção da escrita e da leitura.

A próxima questão é apresentada, como todas nesta seção, com um enunciado afirmativo sobre o texto para então questionar algo sobre isso.

Figura 19 - Questão 3

3. Baseado nas observações que faz, o narrador chega a uma conclusão sobre os perfis apresentados nas redes sociais.

a) Qual é a conclusão? Explique-a. Ele chega à conclusão de que “todo perfil de rede social é um retrato ideal de nós mesmas”

b) O que o narrador conclui quanto ao papel que têm as imagens, os pensamentos e os *links* de filmes? Ele conclui que tudo o que é postado tem a função de criar uma identidade que não é a real, mas sim a identidade que a pessoa gostaria de ter

Fonte: 1 CEREJA & MAGALHÃES, 2015, p. 47

Percebe-se que nos enunciados há sempre uma palavra chave para facilitar a localização da informação no texto. Às vezes é a mesma palavra utilizada no texto e em outras, algum sinônimo ou do mesmo campo semântico. Em 3.a, a palavra “conclusão” foi usada para remeter a “constatação”, presente no quarto parágrafo. Esse é um exemplo de gestos de interpretação realizados no LD, pois há relações de linguagem que abrem a possibilidade de interpretar, e essas são “relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados” (ORLANDI, 2015, p.19). Esse é um aspecto importante do funcionamento da linguagem, que, ao ser explicitado pelo professor, oferece condições para que o aluno perceba-se também produtor de sentido.

Quanto à sugestão de resposta oferecida pelo LD para a questão 3.b é importante atentar para os efeitos de sentido que podem ser produzidos a partir do enunciado. No texto, lê-se o seguinte trecho:

Se ponho um *link* para um filme do Woody Allen, se cito uma frase de Nietzsche; mesmo quando posto uma foto de um churrasco, não estou eu, também, editando-me? Tentando pegar esse aglomerado de defeitos, qualidades, ansiedades, desejos e frustrações e emoldurá-lo de modo a valorizar o quadro – engraçado, profundo, hedonista? (CEREJA & MAGALHÃES, 2015, p. 45)

De acordo com o LD, nesse trecho o autor “... conclui que tudo o que é postado tem a função de criar uma identidade que não é real, mas sim a identidade que a pessoa gostaria de ter” (CEREJA & MAGALHÃES, 2015, p. 47). Esse apontamento é a interpretação que os autores do livro didático fazem, são “tomadas de posição, efeitos de identificação assumidos” (PÊCHEUX, 2008, p. 57) por eles em sua leitura do texto. É possível a produção de outros sentidos, como por exemplo, questionar os alunos a partir das palavras “editando-me” e “emoldurá-lo” e se isso leva à compreensão de “criar uma identidade que não real” conforme sugestão do LD. A imagem representada na figura 3 pode ser utilizada para estimular o debate em sala de aula e permitir a leitura aberta ao interdiscurso, às percepções e leituras dos alunos, a interação entre os interlocutores (leitores) e o autor do texto e com os autores do LD.

Nas próximas questões, os enunciados apontam para uma progressão das ideias apresentadas, marcando que houve mudanças nas reflexões do autor durante o desenvolvimento do texto (questão 4) e que ele revê sua posição inicial no último parágrafo (questão 5), conforme demonstrado na próxima figura:

Figura 20 - Questões 4 e 5

4. Durante o desenvolvimento do texto, o narrador expõe a mudança de suas reflexões acerca do assunto.
- a) De acordo com o 5º e o 6º parágrafo o confronto que ele vê entre o real e o ideal restringe-se às redes sociais? Justifique sua resposta com exemplos. Não, ele percebe que também fora das redes sociais nós procuramos passar uma imagem do que não somos (ou, pelo menos, não totalmente), seja pela postura física, seja pelas roupas escolhidas, seja pelo tipo de pessoa que pretendemos imitar.
- b) Na afirmação “acabamos sendo um meio-termo entre o ator e o roteiro que tentamos escrever”, quem é o ator? O que é o roteiro? O ator é a pessoa real, e o roteiro é aquilo que a pessoa imagina ser ou gostaria de ser (o ideal)
5. No início do texto, o narrador achava que a moça que postava fotos de artistas no meio das suas queria “fugir de si mesma”. No último parágrafo, entretanto, ele revê sua posição e diz até admirá-la.
- a) Que argumento apresentado no texto justifica essa nova visão? O argumento de que esse gesto tem algo de ousadia, já que as moças têm a capacidade de se aceitarem como a mistura entre o que são e o que gostariam de ser
- b) Do seu ponto de vista, a admiração do narrador é verdadeira ou irônica? Justifique sua resposta. Resposta pessoal
- Professor: Sugerimos abrir a discussão com a classe, pois pode haver mais de uma interpretação para o ponto de vista expresso pelo narrador

Fonte: CEREJA & MAGALHÃES, 2015, p. 47

Em 4.a, o enunciado afirma que há, no quarto e quinto parágrafos, um confronto entre o real e o ideal, pergunta se isso se restringe às redes sociais e pede ao aluno que justifique sua resposta por meio de exemplos. Em 4.b, há um trecho do texto para analisar a quem ou ao que se referem as palavras *ator* e *roteiro*.

Assim como já apresentado na análise do primeiro texto, essas questões trabalham no nível de identificação de trechos e retirada de informações explícitas do texto, inclusive, com indicação dos parágrafos. Não há uma sugestão de consideração do sujeito-leitor, de abertura para o processo construção de sentidos. Uma sugestão para se trabalhar o texto nesse parágrafo é, por exemplo, questionar que juízo de valor é apresentado pelo narrador em relação ao diretor de filmes norte-americano Tim Burton e à atriz e comediante brasileira Zezé Macedo. A fotografia do diretor aparece na primeira imagem ilustrativa do texto e, possivelmente, muitos alunos podem saber de quem se trata, devido ao sucesso dos filmes dirigidos ou produzidos por ele, como a última trilogia de “Batman”, “A Fantástica fábrica de chocolates”, “Alice no país das maravilhas”, “A noiva cadáver” e, mais recentemente, “O lar das crianças peculiares”. Quanto a Zezé Macedo, a atriz morreu em 1999, tendo em seu currículo diversas participações em filmes nas décadas de 1950 a 1980 e grande destaque como comediante em programas televisivos como Os Trapalhões e Zorra Total. Sendo assim, o professor pode antecipadamente preparar algumas imagens para mostrar aos alunos e falar um pouco sobre sua carreira artística ou, solicitar que eles mesmos façam essa pesquisa

utilizando a sala de multimídias da escola ou o celular como recurso pedagógico, se isso for prática recorrente em sua escola.

Em relação à questão 5.a, o aluno precisa localizar, no último parágrafo, o argumento que justifica a nova visão do narrador, que diz admirar a atitude da moça que posta fotos de celebridades; em 5.b, é a primeira questão que admite um sujeito-leitor que pode apresentar interpretações diferentes daquelas dadas pelo LD e sugere ao professor que abra para a discussão.

Na perspectiva da Análise de Discurso, quando se pensa em leitura e estruturação do discurso, considera-se que um complexo de diversas formações discursivas constituem a formação social dos sujeitos e que há várias matrizes de sentidos, em consequência disso, há “uma variedade de sujeitos sociais, daí decorrendo a diversidade de leituras possíveis” (INDURSKY, 1998, p. 191). Essa consideração deve ocorrer em todo o processo de ensino de leitura, não somente em algumas questões específicas. As palavras não têm sentido nelas mesmas, pois, estão inscritas em determinadas formações discursivas das quais derivam seus sentidos, estes, ideologicamente marcados (ORLANDI, 2015). Ao adotar a prática discursiva do ensino da leitura, o professor aponta aos alunos a maneira como a linguagem e a ideologia se articulam produzindo sentidos, uma afetando a outra e ao próprio sujeito reciprocamente.

ii) Seção A Linguagem do Texto

Esta parte do estudo do texto apresenta quatro questões que irão destacar algumas expressões utilizadas no texto e seus efeitos de sentidos pretendidos pelo autor. Na primeira, há cinco alternativas para que o aluno identifique as corretas.

Figura 21 - Seção "A linguagem do texto": Questão 1

A LINGUAGEM DO TEXTO

1. O narrador vai, aos poucos, mudando seu ponto de vista sobre as pessoas que postam fotos de artistas entre as próprias fotos. Entre as seguintes expressões empregadas no texto, quais marcam essa mudança de visão?

- | | | |
|---|--|---------------------------------|
| <input type="radio"/> • “Desde as priscas eras” | <input checked="" type="radio"/> • “Aos poucos, contudo” | <input type="radio"/> • “Então” |
| <input checked="" type="radio"/> • “Pensando bem” | <input checked="" type="radio"/> • “Hoje, portanto” | |

Fonte: CEREJA & MAGALHÃES, 2015, p. 47

Neste enunciado, o LD apresenta a conclusão de que algumas das expressões elencadas marcam a mudança de visão do narrador no decorrer do texto, isto é, já traz uma interpretação sobre o efeito de sentido das expressões. Dessa forma, não abre espaço para que

o próprio aluno construa sua compreensão sobre o que leu, ora se “todo gesto de interpretação é caracterizado pela inscrição do sujeito (e de seu dizer) em uma posição ideológica, configurando uma região particular no interdiscurso, na memória do dizer” (ORLANDI, 1998a, p. 100), nesse enunciado há o gesto de interpretação dos autores do livro didático, a conclusão a partir dos elementos destacados na atividade. Nesse sentido, enfatizamos a necessidade de reflexão e discussão com os alunos em sala de aula a respeito de suas leituras a partir do texto, num processo dialógico de construção de sentidos.

Passando às duas próximas questões, ambas referem-se ao significado das palavras no contexto, conforme figura abaixo:

Figura 22 - Seção "Linguagem do texto": questões 2 e 3

2. No 1º parágrafo, o narrador refere-se a uma foto de um “Carnaval já amarelado do século 20”. Qual é o sentido da palavra **amarelado** no contexto? Tem o sentido de “envelhecido, antigo”
3. A palavra **contrabandeada**, empregada no trecho “ou outra atriz famosa, cuja imagem foi contrabandeada para aquele álbum”, pertence a uma área semântica relacionada à ilegalidade, ao proibido. O que justifica o emprego dessa palavra pelo narrador, no contexto? A foto da artista não pertencia à moça; logo, a moça estava fraudando a imagem dela própria e, com isso, enganando as pessoas que viam sua página, daí a ideia de ilegalidade

Fonte: CEREJA & MAGALHÃES, 2015, p. 47

A palavra *amarelado* (questão 2) não traz qualquer desafio de entendimento aos alunos, pois se trata de sentido já inscrito na memória de leitura, pela recorrência de seu uso. Já a palavra *contrabandeada* (questão 3), pode apresentar uma maior polissemia, pois remete tanto à ilegalidade de algo que não pertence à moça, conforme sugerido pelo LD, como pode produzir outros sentidos, significando algo falsificado. É preciso remeter à exterioridade do texto para que os sentidos sejam produzidos, considerar o sujeito-leitor, seu lugar social, o espaço da intersubjetividade em que o significado é constituído pela relação de interação (ORLANDI, 2003a).

A resposta sugerida pelo LD para a terceira questão diz que “... a moça estava fraudando a imagem dela própria e, com isso, enganando as pessoas que viam sua página; daí a ideia de ilegalidade” (CEREJA & MAGALHÃES, 2015, p. 47). Uma sugestão é que o professor questione os alunos sobre os possíveis sentidos que podem construir a partir disso, sobre o “enganar” as outras pessoas com fotos de celebridades em seu perfil, por exemplo. É importante lembrar que, em uma sala de aula há diversos tipos de leitores com experiências de linguagens diversas e isso “deve corresponder a estratégias de leitura diferentes, que correspondam a diferentes modos de interação na leitura” (ORLANDI, 2003a, p. 200).

A última questão desta seção apresenta um trecho do texto para que o aluno identifique elementos de referência.

Figura 23 - Seção "A linguagem do texto": Questão 4

4. Releia este trecho do texto:

"Tentando pegar esse aglomerado de defeitos, qualidades, ansiedades, desejos e frustrações e emoldurá-lo de modo a valorizar o quadro — engraçado, profundo, hedonista?"

A que se referem os adjetivos *engraçado*, *profundo*, *hedonista*?

Os adjetivos referem-se às características do quadro que formamos de nós mesmos por meio de tudo o que postamos. Ou seja, o que postamos pode resultar em um quadro engraçado, ou em um quadro profundo (reflexivo), e assim por diante.

Fonte: CEREJA & MAGALHÃES, 2015, p. 47

Ao aluno é solicitado que identifique a que se referem os adjetivos *engraçado*, *profundo*, *hedonista*. No trecho, o substantivo referencial é *quadro*, palavra que vem logo antes dos adjetivos, não oferecendo alto nível de dificuldade para os estudantes.

Uma atividade possível de ser desenvolvida com os alunos é relacionar esse trecho à segunda imagem ilustrativa do texto (figura 3), levantando questionamentos sobre o ato de emoldurar algumas cenas, não somente por meio de imagens, mas também por palavras, destacando a escolha das palavras utilizadas pelo autor para qualificar esse “quadro” criado pelas pessoas em redes sociais.

iii) Leitura expressiva do texto

Esta seção é dedicada à leitura expressiva em voz alta de um trecho do texto, conforme figura abaixo:

Figura 24- Seção Leitura expressiva do texto

LEITURA EXPRESSIVA DO TEXTO

Junte-se a um colega e façam, um para o outro, a leitura expressiva do último parágrafo do texto. Ao ler, valorizem as pausas indicadas pelas vírgulas, deem ênfase à expressão **acima de tudo** e à palavra **oposto**, entre outras. Busquem uma entonação que seja um misto de admiração e espanto.

Quando a leitura estiver boa, apresentem-na à classe.

Professor: Convide alguns alunos voluntários para fazer a leitura expressiva. Valorize os aspectos positivos de cada leitura.

Fonte: CEREJA & MAGALHÃES, 2015, p. 47

O enunciado orienta que se dê destaque à expressão *acima de tudo* e à palavra *oposto* entre outras, com uma entonação que misture admiração e espanto. A leitura expressiva está ligada à compreensão do texto, aos efeitos de sentido construídos por cada leitor durante seu processo de leitura. É possível ao professor, relacionar esta atividade com a questão 5.b da primeira seção (figura 7), a qual pergunta se o ponto de vista do narrador em

tal parágrafo é de admiração ou de ironia. Logo, haverá mais de uma leitura expressiva, com entonações diferentes dependendo da ênfase e compreensão de cada leitor.

A próxima seção apresenta um filme ligado à temática discutida no texto para que o aluno estabeleça comparações e relações entre essas duas materialidades discursivas.

iiii) Seção Cruzando linguagens

Nesta atividade, o LD apresenta 18 questões divididas em 7 enunciados principais, todas elas relacionadas à verificação de leitura do filme. Junto às questões são apresentadas duas imagens, uma com o cartaz de divulgação do filme e a outra de uma cena em que aparece o protagonista sentado diante de um computador.

Figura 25 - Seção Cruzando linguagens

Cruzando linguagens

Professor: A indicação de censura para o filme *Ela* é 14 anos. Considerando que alguns alunos da sala ainda não completaram essa idade, sugerimos que assista previamente ao filme, a fim de avaliar a adequação dele à realidade dos alunos. O filme tem 126 minutos. O ideal seria promover uma sessão de cinema na própria escola. Contudo, caso isso não seja possível, peça aos alunos que vejam o filme em casa. Você pode aproveitar o roteiro no todo ou em parte e propor um debate da classe em torno das questões.

Assista ao filme *Ela*, de Spike Jonze. Depois, com a orientação do professor, participe de uma discussão sobre o filme.

1. No início do filme, Theodore, o protagonista, vive uma situação especial.

a) O que tinha acabado de acontecer na vida dele? A separação, no casamento.
 b) Como ele se sentia? Ele se sentia triste, melancólico, solitário, deprimido.
 c) Como ele passava o tempo livre? Ele ficava sozinho em casa e se divertia jogando videogame.
 d) O que o levou a adquirir um sistema operacional especial? Provavelmente a solidão.

2. O filme é classificado na categoria drama, mas tem elementos de ficção científica.

a) Em que tempo se passa a história? A história se passa em um tempo indeterminado, mas situado no futuro.
 b) Como é a cidade em que Theodore vive? É uma cidade moderna, fria, impessoal, com muitos arranha-céus e uma multidão caminhando nas calçadas.
 c) Que elementos da tecnologia mostrados no filme ainda não fazem parte do dia a dia da maioria das pessoas? Entre outros, ditar cartas ao computador, dar diferentes comandos de voz ao computador ou a uma espécie de smartphone e, principalmente, a qualidade do videogame e a capacidade do sistema operacional Samantha mostrados no filme.

3. Ao se tornar usuário do sistema operacional Samantha, Theodore vê sua vida mudar.

a) Paradoxalmente, como Samantha se posiciona em relação à vida humana? Ela admira a vida humana e se mostra otimista em relação a ela.
 b) Que diferenças há entre a relação de Theodore com Samantha e a relação dele com Catherine, a ex-mulher? Samantha escuta Theodore, incentiva-o profissionalmente e ajuda-o a organizar a rotina; enfim, é uma companheira ideal. Catherine tinha sido uma boa companheira, porém, por ser real, gostaria que Theodore tivesse atitudes diferentes das que tinha, ou seja, ela tinha se tornado insatisfeita com ele.

4. O título original do filme, em inglês, é *Her*. A palavra *her* é, na língua inglesa, um pronome que não desempenha a função de sujeito. Levante hipóteses: Por que o diretor não deu ao filme o nome de *She*? Resposta pessoal. Sugestão: A palavra *her* é usada como pronome possessivo (dela) e também com a função de objeto, o que é coerente com a condição de máquina de Samantha.

5. O filme promove profundas reflexões sobre o amor e sobre as relações humanas em geral.

a) O que as cartas que Theodore escrevia profissionalmente demonstram em relação aos sentimentos humanos naquele tipo de mundo? As pessoas estão empobrecidas emocionalmente e até mesmo as cartas de amor são virtuais, compradas, ideais, e não reais.
 b) Os relacionamentos amorosos reais mostrados no filme são bem-sucedidos? Não, com exceção do chefe de Theodore, que tem uma namorada, todos os outros relacionamentos são fracassados, inclusive o de Amy, amiga do protagonista.
 c) Amy, amiga de Theodore, afirma em certo momento: "O amor é uma forma de insanidade socialmente aceitável". Como você interpreta essa frase? No mundo em que as personagens do filme vivem, não há espaço para os sentimentos e a paixão. Tudo é controlado racionalmente e, por isso, o amor é considerado uma "forma de insanidade", pois entra em conflito com a razão.

6. Tradicionalmente, as máquinas são retratadas, no cinema, em oposição ao ser humano.

a) No filme *Ela*, isso acontece? Não; ao contrário disso, o filme mostra uma fusão entre o ser humano e a máquina que procura aprender cada vez mais com os humanos e chega quase a tornar-se um ser humano.
 b) Como Samantha é, se comparada aos humanos? Ela é perfeita: é amiga, compreensiva, divertida — enfim, reúne todas as qualidades que cada ser humano gostaria que o(a) companheiro(a) tivesse.
 c) Na comparação entre o mundo real e o virtual, qual mundo sobressai positivamente no filme? Dê exemplos de situações em que isso se evidencia. O mundo virtual sobressai, como é o caso das cartas que Theodore escreve, que são melhores do que as cartas que as pessoas saberiam escrever, ou a própria Samantha, que se mostra uma "namorada" melhor do que as namoradas reais.

7. Aos poucos, o sistema operacional usado por Theodore se populariza, se massifica, se globaliza.

a) O que esse fato mostra sobre a qualidade das relações humanas naquele contexto? As relações humanas verdadeiras estão fracassadas, pois são cheias de problemas. Por isso, todos preferem viver no mundo idealizado.
 b) O retrato desse mundo impessoal, anônimo, globalizado, pode ser um alerta para o rumo que as relações humanas em nossa sociedade estão tomando? Por quê? Resposta pessoal. Espere-se que os alunos percebam que sim, pois há uma crítica a certos comportamentos humanos de hoje, que privilegiam o virtual, deixando o real em segundo plano.

RECURSO DIGITAL

Cartaz do filme *Ela*.

Cena do filme *Ela*.

48

Fonte: CEREJA & MAGALHÃES, 2015, p. 48

O filme em questão chama-se *Her*, traduzido para o português como *Ela*. Sua estreia foi em 2013 e recebeu vários prêmios bem como várias indicações à tão aclamada premiação do Oscar. O filme tem 126 minutos de duração e apresenta uma faixa indicativa de 14 anos, faixa etária compatível com os alunos de nono ano. Uma das preocupações do professor pode ser quanto ao tempo e local de exibição do filme ou se irá optar por editar

somente alguns trechos para mostrar aos alunos em período de aula. O filme em si abre para muitas discussões de cunho filosófico e ético sobre a relação dos seres humanos diante da tecnologia.

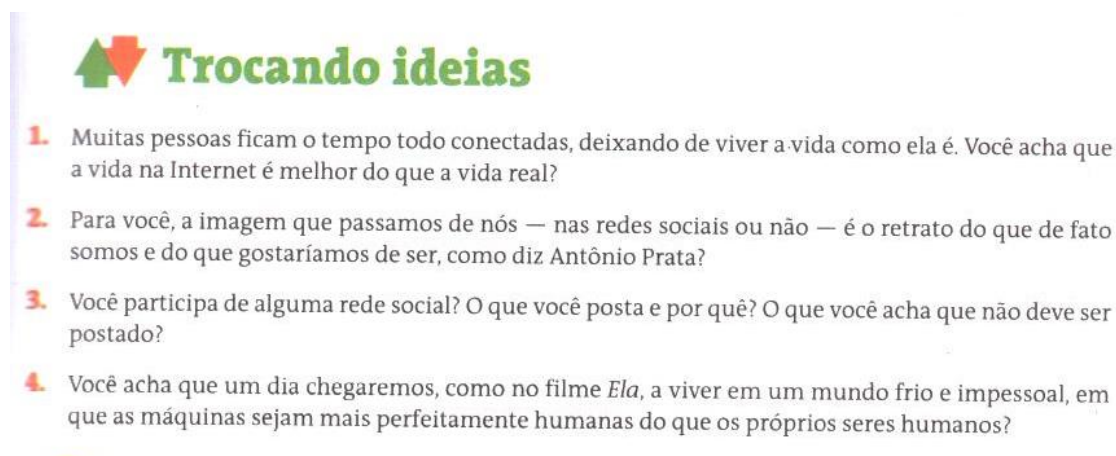
As perguntas apresentadas funcionam como um roteiro de leitura do filme com questões de verificação como, por exemplo: sobre o enredo é questionado o que aconteceu com o protagonista no início do filme, como se sentia, o que fazia no tempo livre, o que o levou a adquirir o sistema operacional em destaque no filme (questões 1.a, 1.b, 1.c e 1.d); sobre o tempo e espaço (questão 2); sobre o desenvolvimento da história; as transformações ocorridas, o desfecho etc.

Nesta seção não há nas perguntas de estudo qualquer relação com o texto em destaque, elas servem como verificação de um entendimento primário sobre o filme visto. Isso só ocorre, modestamente, na próxima seção.

iiii) Seção Trocando ideias

Esta parte é dedicada ao “diálogo” com o leitor, estimulando-o a expressar sua opinião a respeito das leituras realizadas.

Figura 26 - Seção Trocando ideias



Fonte: CEREJA & MAGALHÃES, 2015, p. 49

A primeira questão afirma que as pessoas ficam muito tempo conectadas e deixam de viver a vida como ela é, e pergunta se o aluno acha a vida na internet melhor que a real. Nesta questão, é possível abrir uma discussão sobre o que é viver a vida como ela é, se quem está conectado vive uma outra vida, se não faz parte da sua “verdadeira” vida, por exemplo. O enunciado traz um discurso de que estar conectado é viver uma vida irreal, que isso não faz parte do real. O professor pode também orientar discussões sobre profissões que exigem ao

sujeito estar constantemente conectado, mais do que não estar, e se isso poderia ser considerado irreal.


Já na questão 2, o enunciado do LD pergunta se o estudante concorda ou não com a opinião do autor do texto sobre a imagem que passamos de nós mesmos, seja nas redes sociais ou não. Na terceira questão, é perguntado ao aluno sobre os seus próprios hábitos nas redes sociais, se participa de alguma, sobre o que costuma postar e por qual motivo, e se há alguma coisa que ele avalie que não deva ser postado. Na última questão, o enunciado faz uma relação com o filme que, por se tratar de ficção, questiona se aluno consegue imaginar um futuro como o apresentado no roteiro.

Todas essas questões buscam considerar o sujeito-leitor e suas histórias de leituras, sua subjetividade. Entretanto, como o percurso de leitura construído ao longo do estudo do texto orienta para uma leitura em nível parafrástico, não se pode afirmar que realmente houve um processo de construção do sentido, de compreensão da leitura. Não houve explicitação do texto enquanto um objeto aberto à interpretação, à interação dos interlocutores. Somente esta seção não é suficiente para levar à reflexão e “desenvolver a capacidade de expressão e de argumentação oral do aluno” (CEREJA & MAGALHÃES, 2015, p. 299).

iiiiii) Seção Ler é...

A última seção analisada não trata de questões ou exercícios de verificação do texto. É uma parte destinada à fruição, ao despertar de emoções, à descoberta, à diversão, à reflexão (CEREJA & MAGALHÃES, 2015). Segundo o LD, esta seção tem como objetivo “favorecer um contato amigável com o texto, despertar a curiosidade e desenvolver o gosto pela leitura, estimular a observação, a reflexão, o debate etc” (Idem, p. 299).

Figura 27 - Seção Ler é...



Grudados no Facebook

Aqueles que mais usam a plataforma são os que mais sentem prazer em ser avaliados pelos outros

Eu resisti o quanto pude, mas acabei sucumbindo no ano passado, por necessidade profissional e também para “conhecer o inimigo”, já que meus filhos inevitavelmente usariam a plataforma.

Logo em um dos primeiros posts, uma provocação aos jovens chamada “Você quer mesmo ser cientista?”, descobri o poder do Facebook: através de compartilhamentos, foram centenas de curtidas em um dia só — e eu me descobri grudada na tela, acompanhando as curtidas e os comentários que chegavam.

Por que o Facebook tem o poder de transfixar o usuário em sua frente? Um grupo de neurocientistas alemães suspeitou que a resposta estivesse no retorno positivo que a plataforma oferece por meio das curtidas públicas aos posts dos usuários.

As curtidas servem como uma indicação da reputação social do usuário, e ter boa reputação é algo valioso por aumentar a chance de ser alvo de boa vontade e cooperação dos outros.

Mas nem sequer é preciso pensar a respeito para apreciar o valor da boa reputação: descobrir que gostam da gente ou receber outras formas de avaliação positiva são estímulos fortes para o estriado ventral, estrutura do sistema de recompensa do cérebro que nos premia com uma sensação de prazer quando algo positivo acontece. Mais tarde, a lembrança desse reforço positivo serve como motivação para repetir o que deu certo — e assim a causa da boa reputação se afirma.

Os pesquisadores da Universidade Livre de Berlim examinaram a relação entre a intensidade de uso da plataforma e a sensibilidade do cérebro dos usuários a recompensas de dois tipos: monetárias e sociais.

O resultado foi uma correlação clara entre a intensidade com que o estriado ventral de cada voluntário respondia a avaliações sociais positivas de boa reputação, na forma de adjetivos associados à sua pessoa, e a frequência de uso do Facebook por cada voluntário. A sensibilidade a retorno monetário não importa: aqueles que mais usam a plataforma são as pessoas que sentem mais prazer em ser avaliadas positivamente pelos outros.

A descoberta explica por que o Facebook é um sistema tão poderoso quanto um videogame: justamente porque funciona como um videogame, onde você aperta alguns botões e descobre imediatamente, pelas opiniões dos outros, se o resultado foi positivo. Como esse é um videogame de adultos que se leva no bolso, é difícil resistir a “jogar” o tempo todo...

SUZANA HERCULANO-HOUZEL é neurocientista, professora da UFRJ e apresentadora do programa Cerebrando (cerebrando.net).
(Folha de S. Paulo, 15/10/2013.)

Fonte: CEREJA E MAGALHÃES, 2015, p. 49

Nesse capítulo, o texto apresentado, de acordo com a chamada da seção, tem o objetivo de levar o aluno a uma reflexão. Trata-se de um texto de uma neurocientista a respeito do funcionamento do cérebro das pessoas que utilizam frequentemente as redes sociais e os mecanismos de recompensas que são ativados no momento em que as pessoas recebem retorno positivo de suas postagens.

Como anunciado pelo próprio autor, essa seção tem a função de estimular o debate e a reflexão, entretanto, não há indicação sobre conduzir o debate com os alunos a partir do texto. Isso fica a cargo de cada professor, podendo ou não ser relacionado ao texto principal em análise.

Há inúmeras possibilidades de articulação entre os textos, principalmente em relação à forma como as pessoas se projetam nas redes, os motivos que as levam a fazer isso e o porquê desse comportamento ser tão repetitivo. Não são apenas questões psicossociais, é também um fenômeno que pode ser explicado pelo viés da neurociência. Dessa forma, o professor pode desenvolver verdadeiras atividades de reflexão com os alunos, sejam escritas ou orais, servindo de suporte para uma posterior escrita, caso seja esse o encaminhamento para determinada turma em sala de aula.

Como já apontado na primeira análise, as questões propostas pelo LD para o estudo deste texto apresentam-se, em sua maioria, com enunciados elaborados a partir de uma conclusão ou afirmação sobre o assunto, solicitando ao aluno que busque as informações no texto para confirmá-las. Essa maneira de apresentar os enunciados impossibilita que o aluno produza suas próprias interpretações a partir dos trechos analisados, levando-o a trabalhar leituras apenas no nível parafrásico, desconsiderando sua atuação como sujeito produtor de sentidos.

5.1.3 Texto 3

O texto analisado é “um artigo de opinião sobre o problema da exposição excessiva das pessoas nas redes sociais” (CEREJA & MAGALHÃES, 2015, p. 182).

Figura 28 - Texto "Eu não quero saber da sua vida" no LD

Eu não quero saber da sua vida

Reclama-se de invasão de privacidade, mas quem tem vida privada hoje em dia?

Quando foi a última vez que você comeu em um bom restaurante, viu uma bela obra de arte ou foi para uma balada sem tirar uma foto e postar on-line? Quando foi a última vez que um amigo seu o surpreendeu com algo que tenha feito que não foi fofocado pelo Facebook?

Um tipo de privacidade muito desrespeitada é a dos desinteressados, que não se comovem com a vida de seus vizinhos, não leem a revista "Caras", não assistem a big brothers, domingões, caldeirões ou vídeo shows e mal conseguem guardar os nomes dos atores e diretores dos filmes que veem.

Para estes pobres, alheios a quem dorme com quem, quando e onde, as redes sociais devem parecer ferramentas desenvolvidas para uma multidão narcisista, burra, voyeur e birrenta, pronta para dar opiniões impensadas a respeito dos assuntos mais bestas possíveis, cuja única regra parece ser a do "compartilho, logo existo". [...]

É praticamente impossível entrar em uma rede social e não ficar sobrecarregado com o volume de imagens e dados demasiadamente pessoais. A necessidade que alguns têm de falar do seu desejo por uma roupa nova, de sua higiene pessoal, de seu mau humor quando serviços e/ou serviços falham parece patológica. [...]

Tudo o que deveria ser guardado para si parece material de divulgação. O que é essa compulsão por dividir? Esse ataque coletivo de ansiedade cujo único antídoto parece ser compartilhar ainda mais?

Psicólogos dizem que um dos motivos principais para a troca de informações é o contato emocional, que demanda um esforço razoável para administrar a opinião do outro e tentar impressioná-lo. Quando isso é feito o tempo todo, é fácil provocar situações embaraçosas precisamente entre as pessoas que mais queremos impressionar. [...]


Como a noiva na festa de casamento, cada usuário precisa dar atenção a todos, mesmo que de forma efêmera e rasa. Com isso boa parte da riqueza das relações interpessoais é perdida, desumanizando seus atores e forçando os mais carentes de atenção a exagerarem suas atitudes para que pareçam interessantes o suficiente.

O Facebook é a rede da vez. Ela morrerá, surgirão outras. Abandoná-las é tão inviável quanto viver sem cartão de crédito, celular, conta bancária, plano de saúde, emprego ou qualquer tipo de atividade que deixe registros.

Mais do que isso, abandoná-las reduz oportunidades reais de autoexpressão, convívio, crescimento pessoal, aprendizado e intercâmbios sociais em geral.

Já que os processos de socialização digital e construção de identidade são inevitáveis, é importante redefinir, com eles, os limites e regras de etiqueta no convívio.

(Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/colunas/luliradfahrer/2014/05/1448779-eu-nao-querer-saber-da-sua-vida.shtml>. Acesso em: 3/6/2014.)



Fonte: CEREJA & MAGALHÃES, 2015, p. 183.

Os autores do LD já fornecem ao aluno a temática que será tratada, não dando espaço para que haja uma reflexão e identificação a partir da leitura. Sobre a autoria, informam ser um texto de Luli Radfahrer, articulista do jornal Folha de São Paulo, professor e pesquisador da Escola de Comunicação e Artes da USP. O texto em questão, intitulado “Eu não quero saber da sua vida” (anexo), foi publicado originalmente na Folha de São Paulo em 05 de maio de 2014. O LD, antes da leitura, traz as informações sobre a autoria do texto e

sobre o gênero discursivo, afirmando tratar-se de um artigo de opinião, mobilizando algumas características que o definem como tal. Entre outras informações, Cereja & Magalhães (2015, p. 182) apontam que

No artigo de opinião é importante que o posicionamento do autor esteja claro e bem fundamentado, pois assim ele terá mais chances de persuadir seus leitores e convencê-los de que sua visão é a mais sensata e coerente sobre o tema em questão.

Essas informações são destacadas para uma retomada do gênero em questão, pois serão utilizadas para a produção escrita de um artigo de opinião, conforme a instrução do LD. São também, importantes como mobilizadoras para que haja um breve contato do aluno com o discurso que será analisado antes da leitura, entretanto, ainda são insuficientes para uma leitura que vise ao nível discursivo. Poderiam ser tratadas, por exemplo, questões relacionadas ao veículo de informação, objetivos da leitura, previsões sobre o tema, exploração do título e, ainda, da imagem que ilustra o texto, considerando que ela não estava presente na publicação original do texto, mas é um recurso significativo recorrentemente utilizado em livros didáticos como produtor de sentido.

Esses elementos são constitutivos do funcionamento do texto e fazem parte das condições de produção, envolvendo tanto os sujeitos (autor e leitor) e a situação, além da memória. O reconhecimento dessas condições é necessário antes da leitura, pois envolve tanto o contexto imediato, num sentido estrito, como também, incluem, num sentido amplo, o contexto sócio-histórico, ideológico da produção do texto (ORLANDI, 2007). É por meio da identificação desses elementos que caracterizam o funcionamento discursivo que se pode estabelecer a relação entre o linguístico e o ideológico (ORLANDI, 2012).

No contexto imediato, podemos considerar informações sobre o veículo de informação, a autoria do texto, as discussões atuais sobre exposição nas redes sociais e, por se tratar de uma prática pedagógica, considerar questões relacionadas ao contexto de sala de aula, como a sequência de trabalho já desenvolvida anteriormente, os conhecimentos prévios dos alunos sobre a temática, os objetivos de aprendizagem etc. Já o sentido amplo, “é o que traz para a consideração dos efeitos de sentidos elementos que derivam da forma de nossa sociedade, com suas instituições [...]” (ORLANDI, 2007, p. 31), entre elas, a escola e a mídia digital e como estas organizam e circulam conteúdos a respeito da temática envolvida. E a atenção sobre a questão histórica das condições de produção, ou seja, a produção de acontecimentos que significam na maneira como as pessoas se expõem para o mundo através dos tempos, antes do advento da internet e mesmo a evolução das redes sociais e as possibilidades que ela disponibiliza aos sujeitos e os afeta em suas diversas posições sociais.

Sobre a questão da memória, na perspectiva em relação ao discurso, ela é tratada como interdiscurso, ou seja, tudo o que já foi dito antes, independentemente, em outro lugar sobre o tema. Trata-se, nas palavras de Orlandi (2007, p. 31), da “memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra”. Assim, tudo o que foi dito sobre sujeitos que se expõem nas redes sociais, sobre as próprias redes sociais, excesso de exposição da vida pessoal e invasão de privacidade entre outros, têm efeito sobre o que o autor diz por meio do texto, como por exemplo, o título “Eu não quero saber da sua vida” pressupõe entre outras coisas, que há sujeitos expondo a própria vida, que essa atitude tornou-se invasiva, que o interesse do autor não é saber sobre a vida das pessoas etc. Essas pressuposições podem também ser tomadas a partir e em conjunto com a imagem que ilustra o texto, na qual aparece um sujeito do sexo masculino tapando os olhos com as mãos, rodeado de aparelhos eletrônicos como notebook, tablet, celular e câmeras fotográficas e de filmagem.

Em termos de operacionalização desses conceitos em sala de aula, nossa indicação é para que essas atividades sejam desenvolvidas utilizando-se da oralidade, já que, como afirma Marcuschi (2010, p. 24) “parece que hoje redescobrimos que somos seres eminentemente orais”. A oralidade é uma prática social “rica que permite muitas possibilidades de trabalho a serem pautadas em situações reais de uso da fala e na produção de discursos nos quais o aluno se constitui como sujeito do processo interativo” (PARANÁ, 2008, p. 55). Além disso, é importante estimular o aluno a falar sobre experiências pessoais a respeito do tema levantado (MARCUSCHI, 2010), considerando os graus de letramento (CORREA, In: SIGNORINI, 2001) diversos existentes em uma sala de aula. No entanto, tendo em vista os pressupostos que envolvem o funcionamento do texto e condições de produção, também é possível elaborar questões para que os alunos respondam por escrito, individualmente ou em grupo. Isso só pode ser decidido pelo docente diante de seus objetivos e sequência de trabalho, já que, como afirmamos anteriormente, não apresentamos um roteiro, mas uma proposta de apropriação de conceitos para serem adaptados pelo professor de acordo com sua prática pedagógica.

Apresentamos a partir de agora as quatro atividades de estudo do texto propostas pelo LD e as respostas sugeridas para as questões. Abaixo, a primeira questão, subdivida em “a” e “b”.

Figura 29 – Questão 1

1. O autor introduz o tema e o seu ponto de vista sobre o assunto nos quatro primeiros parágrafos do texto.
- a) No 1º parágrafo, ele começa citando um fato sobre o qual as pessoas em geral reclamam. Qual é esse fato? *As pessoas reclamam que têm sua privacidade invadida.*
- b) Nos três parágrafos seguintes, ele expõe sua opinião sobre o fato mencionado. Qual é ela? *Os mesmos que reclamam são os que expõem suas vidas em redes-sociais. Apenas poderiam reclamar aquelas que são "desinteressadas", isto é, alheios a focos e redes sociais.*

Fonte: CEREJA & MAGALHÃES, 2015, p. 184

Analisando essas primeiras questões propostas, vemos que elas têm um nível de exigência de leitura primário, pois tratam de localizar informações explícitas no texto, dando ao aluno, inclusive, a localização delas, enumerando os parágrafos. Em 1.a é ainda mais elementar, pois o parágrafo em questão é bem curto e não exige muita leitura: “*Reclama-se de invasão de privacidade, mas quem tem a vida privada hoje em dia?*”. Numa abordagem discursiva de leitura, visando ao processo de construção de sentido, em relação a esse parágrafo, o professor pode ampliar a discussão e utilizar perguntas de verificação, como: “Quem reclama? Por que reclama? O que é privacidade?”. Ressaltamos que a dimensão de análise linguística está presente e é essencial para a construção dos sentidos, como por exemplo, a forma verbal “reclama-se”, utilizada na tentativa de identificar um sujeito coletivo, como uma forma de generalização de um sentimento de invasão de privacidade. Isso é reforçado com a pergunta, em tom retórico, “mas quem tem...?”, o que leva à inferência do ponto de vista do autor de que ninguém tem privacidade hoje em dia.

Em 1.b, o enunciado relaciona-se à questão anterior ao retomar o vocábulo “fato” e indica onde o aluno pode encontrar a opinião do autor sobre ele. Ao apontar os três parágrafos, a questão exige um pouco mais do aluno, porém, ainda é um nível de localização de informações explícitas no texto, não exigindo mais que decodificação de leitura. Para ampliar a compreensão, o professor pode chamar a atenção para o fato de que no 2º parágrafo o autor busca a adesão do leitor quanto ao comportamento de exposição da vida pessoal nas redes sociais: “quando foi a última vez que você... que um amigo seu...?” teve os comportamentos descritos apontados no texto. É importante considerar a existência de um leitor virtual, constituído no próprio ato da escrita, um leitor imaginário a quem o autor destina e dirige o seu texto (ORLANDI, 2012).

Trata-se do chamado efeito-leitor, presente na materialidade textual, “produzido, entre outros, pelos gestos de interpretação de quem o produziu, pela resistência material da

textualidade (formulação) e pela memória do sujeito que lê. A textualidade é feita desses gestos” (ORLANDI, 2012, p. 63). Além disso, como o texto está deslocado de seu contexto de circulação original, temos que considerar um leitor virtual imaginado também pelos autores do livro didático ao elaborarem os enunciados das questões. Eles direcionam o olhar do leitor, a partir de sua própria posição-sujeito, recortando determinados gestos de leitura. Ou seja, trata-se da imagem que tais autores fazem do leitor-aluno, o leitor virtual inscrito para o texto (questionamentos) ou nas salas de aula.

Alguns questionamentos que podem ser dirigidos pelo professor, por exemplo, são em relação à revista e aos programas de TV citados como preferidos para “invadir a privacidade dos desinteressados” (3º parágrafo), esses “pobres, alheios”, para os quais, as redes sociais devem ter sido desenvolvidas para narcisistas, burros, voyeurs e birrentos, que dão opiniões impensadas sobre assuntos bestas, seguindo a regra do “compartilho, logo existo” (4º parágrafo). Interessante também é abrir para uma consideração em relação à expressão que faz referência ao pensamento de Descartes e mostrar o processo de analogia entre discursos. Outra proposta possível seria discutir sobre os adjetivos utilizados para aqueles, “cuja única regra parece ser a do compartilhado, logo existo”, segundo o autor e explorar, ainda, ideologias e os elementos de juízo de valor expostos pelo/no discurso do autor. Para a AD, é na linguagem que a ideologia se materializa e, dessa forma, todos os discursos são ideológicos, já que ideologia deve ser compreendida como algo inerente ao signo em geral (BAKHTIN, 2009).

A língua é percebida como uma arena em que diversas vozes sociais se defrontam, manifestando diferentes opiniões e ideologias. A esse respeito, Bakhtin/Volochinov (1999, p. 66) defendem que

(...) cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como produto de relação viva das forças sociais.

O reconhecimento dessas vozes sociais e das ideologias presentes no discurso ajuda na construção de sentido de um texto e na compreensão das relações de poder a ele inerentes (PARANÁ, 2008). Por isso, abrir a exposição oral do posicionamento dos alunos, sua visão sobre o assunto é essencial para perceber e confrontar ideologias. Não há como desconsiderar o ideológico e o histórico no estudo do discurso, pois o indivíduo está sempre inserido em determinada(s) ideologia(s), o que o torna sujeito dentro da formação social em que está inserido, fazendo escolhas que são determinadas pelo horizonte social e ideológico de um tempo e época, segundo Bakhtin (2006). Ou ainda, como aponta Orlandi (2012, p. 70),

“[...] o discurso é uma dispersão de textos e o texto é uma dispersão do sujeito. Assim sendo, a constituição do texto pelo sujeito é heterogênea, isto é, ele ocupa (marca) várias posições no texto”.

Diante do exposto, discordamos da resposta sugerida pelo livro didático sobre qual seria o ponto de vista do autor em relação à questão da exposição exagerada nas redes sociais, de que os mesmos que reclamam são os que expõem suas vidas em redes sociais e que apenas os desinteressados e alheios a isso podem reclamar disso.

A partir desta análise construída, sob o viés da AD, tem-se um percurso de leitura que leva à percepção de que o ponto de vista do autor é de que existe uma pequena parcela de pessoas que são “vítimas” da exposição exagerada de informações, classificadas por elas como “assuntos mais bestas possíveis” e praticadas por uma grande parcela de pessoas doentes (parágrafo 5), compulsivas e ansiosas (parágrafo 6) e carentes de atenção (parágrafo 8). Por esses elementos apontados, o autor supõe um julgamento feito por essa pequena parcela em relação à maior, de que se trata de “uma multidão narcisista, burra, voyeur e birrenta” (parágrafo 4).

Figura 30 - Questão 2

2. Nos parágrafos de 5 a 8, o autor traz exemplos e argumentos que sustentam o ponto de vista anunciado. Para dar mais peso a seus argumentos, ele utiliza algumas estratégias. Encontre, no texto, as estratégias abaixo.
- a) menção a fatos do cotidiano;
- b) utilização de vozes de autoridade;
- c) comparação com situações reais.

A grande quantidade de informações “demasiadamente pessoais” nas redes sociais, tais como “do seu desejo por uma roupa nova, de sua higiene pessoal”.

“Psicólogos dizem que [...]”

“Como a noiva na festa de casamento, cada usuário precisa dar atenção a todos, mesmo que de forma efêmera e rasa.”



Fonte: CEREJA & MAGALHÃES, 2015, p. 184

Novamente, o enunciado retoma o item da questão anterior, declarando que este se utilizou de alguns recursos estratégicos de argumentação para sustentar sua opinião e solicita que o aluno encontre no texto, do 5º ao 8º parágrafo, as estratégias elencadas nos itens a, b e c. Mais uma vez, questões de identificação e localização de informações explícitas no texto, ou seja, um nível de leitura parafrástico, de decodificação e repetição de dados apresentados no texto, pois as respostas para as três questões estão, respectivamente, no 5º, 7º e 8º parágrafos. Não há desafio de leitura, não há mobilização de elementos constitutivos do funcionamento discursivo, tampouco há um estudo sobre os elementos característicos do gênero como estilo e forma, pois os autores consideram que o aluno já se apropriou desse

conhecimento no 6º ano, conforme mencionam nas informações introdutórias do texto em análise.

No 6º parágrafo, para uma abordagem mais produtiva, pode-se direcionar um questionamento sobre o julgamento presente nas palavras do autor em relação àqueles que adotam a prática de compartilhamento. Apontar que, de acordo com o texto, falar sobre si mesmo, seus desejos, angústias ou sobre má prestação de serviços deveria ser guardado para si e que, quando compartilhado, na opinião do autor é uma doença, uma compulsão. Como expansão, é interessante direcionar perguntas relacionadas ao contexto dos alunos, como, “quais são os assuntos mais postados pelo seu grupo de amigos?”, “é possível evitar contato com informações demasiadamente pessoais?”, “as pessoas que parecem exagerar suas atitudes para parecerem interessantes são carentes?”, “que problemas podem ser causados pela exposição excessiva nas redes sociais” etc.

Outro questionamento a ser considerado é o pretense argumento de autoridade utilizado no parágrafo 7, apontado na voz dos “psicólogos”. O autor mobiliza um argumento que mais parece senso comum, sem referenciar uma fonte confiável, utilizando assim, elementos do imaginário social aceito pelas pessoas como verdade.

Figura 31 - Questão 3

- 3.** Nos três últimos parágrafos, o autor finaliza sua argumentação, ratifica seu ponto de vista e conclui seu texto com uma sugestão que ele acredita ser interessante para minimizar os problemas levantados.
- a) O autor faz uma constatação sobre o assunto em debate. Qual é ela?
Que sempre haverá alguma rede social em voga e que não é viável simplesmente abandoná-las.
- b) Em resumo, qual é a posição do autor a respeito do uso das redes sociais: ele é terminantemente contrário, ou é favorável, ou busca uma posição intermediária? Explique. O autor busca uma posição intermediária: ele é contrário ao uso das redes sociais feito por muitas pessoas, que expõem sua intimidade. Entretanto, ele não acredita que simplesmente abandonar essas redes seja a solução, até porque considera que seu uso é inevitável. Propõe, portanto, que se redefinam os limites e regras de etiqueta no convívio digital.

Fonte: (CEREJA & COCHAR, 2015, p. 184).

O enunciado principal da questão 3 afirma que o autor i) finaliza sua argumentação, ii) ratifica seu ponto de vista e iii) conclui o texto com uma sugestão para minimizar os problemas levantados. Entretanto, resgatando a discussão sobre o ponto de vista já analisado em 1.b, vemos que este não é retomado e que o autor procura, ao final do texto, modalizar suas afirmações e apontar o que seria um contraponto.

No 9º parágrafo, o autor cita o Facebook como a rede social da vez e diz que é inviável abandonar as redes sociais, pois sempre surgirão outras. Assim, o autor reafirma não o ponto de vista sugerido na resposta do livro, mas o levantado por nós de que se trata, nas palavras do autor, de um comportamento patológico e compulsivo. Ele ainda compara esse comportamento a outras práticas comuns e essenciais na vida das pessoas, como cartão de crédito, celular, emprego entre outros. No parágrafo seguinte (10), traz, pela primeira vez, um

elemento positivo sobre o uso das redes sociais e suas possibilidades de autoexpressão, convívio, crescimento pessoal etc., e finaliza, no último parágrafo (11), sugerindo que sejam redefinidos limites e regras de etiqueta no convívio, e também os processos de socialização digital e construção de identidade, “já” que estes são “inevitáveis”.

Destacamos a resposta sugerida em 3.b pelos autores do LD, os quais afirmam que o autor do texto busca uma posição intermediária a respeito do uso das redes sociais: é contra o uso para exposição de intimidades (“assuntos bestas”, como apontou no 4º parágrafo), mas reconhece que é inevitável o uso das redes, sugerindo, como solução, redefinir regras de etiqueta no convívio digital. Considerando a expressão “uso das redes sociais”, a resposta parece ter coerência. Entretanto, o texto, desde o início, tratou do uso excessivo de postagens consideradas “bestas” pelo autor. O autor discorre no texto inteiro, em caráter de juízo de valor, sobre as pessoas que usam excessivamente as redes para postagens de caráter pessoal e íntimo e se insere na pequena parcela que se sente invadida em sua privacidade por esse comportamento. Portanto, não consideramos essa como uma posição “intermediária” conforme sugerida pelo LD, mas uma tentativa de modalizar, suavizar o julgamento presente no texto. O que ocorre é que o sujeito não tem total controle sobre o seu dizer, e suas posições ideológicas aparecem no discurso materializado por meio do texto.

Figura 32 - questão 4

4. Com base em suas respostas às questões anteriores, levante hipóteses:
- Para escrever um artigo de opinião, é necessário defender apenas um lado da discussão e negar completamente o outro? Não.
 - É preciso, no artigo de opinião, dizer necessariamente que um lado é bom e o outro é ruim? Não.
 - Qual a vantagem de se fazerem ponderações sobre os diferentes lados do assunto em um artigo de opinião? Isso mostra maturidade por parte do autor, visto que, em geral, os assuntos são complexos e merecem uma análise cuidadosa. Dificilmente haverá somente um lado bom ou somente um lado ruim em um fato, e um texto que leve apenas um dos lados em consideração poderá ser rebatido mais facilmente.

Fonte: (CEREJA & COCHAR, 2015, p. 184).

Em relação a 4.a e 4.b, concordamos parcialmente com as respostas sugeridas, pois conforme demonstrado ao longo da análise, o autor defendeu enfaticamente seu ponto de vista e apenas acrescentou alguns elementos que seriam para contraponto no final do texto. Em 4.c, discordamos das expressões “lado bom e lado ruim”, pois se trata de defesa de um ponto de vista. Para afirmar “as vantagens” de se ponderar uma opinião, deve-se olhar para a construção dos argumentos, as estratégias mobilizadas pelo autor para a defesa de sua tese, e não necessariamente para um juízo de valor, pois isso pode levar a uma desqualificação do texto antes mesmo de sua análise. Além disso, “todo ponto de vista é a vista de um ponto [...] a cabeça pensa a partir de onde os pés pisam” (BOFF, 1997, p. 9), dessa forma, o debate

apresentado deixa a desejar ao tratar a questão de maneira polarizada, não abrindo espaço para abordagens diferentes, visto que uma mesma questão pode ser considerada a partir de diversos pontos de vista diferentes para que haja uma tomada de posição.

Além do que foi observado nas análises anteriores, esta proposta de texto apresentada no LD tenta, sem muito sucesso, considerar questões estruturais de um texto dissertativo ao enfatizar o estudo sobre a argumentação. Os enunciados foram elaborados de forma a já fornecer uma interpretação, deixando de abrir possibilidades para que os sujeitos produzam seus próprios sentidos. Há a tentativa de construção de um percurso interpretativo, porém, as questões apresentam-se com baixa complexidade de leitura, cabendo ao aluno apenas uma leitura no nível mais elementar de paráfrase.

5.2 Sugestão para um percurso discursivo de leitura

Independentemente do texto escolhido pelo professor para iniciar o desenvolvimento das atividades, a sugestão é começar com a exploração geral, como, por exemplo, a mobilização para a leitura, os objetivos, as informações sobre a autoria, a verificação das informações gráficas, a ativação de conhecimento prévio, fazer previsões etc., em consonância com as estratégias de leitura apresentadas por Isabel Solé (2009) para esta fase denominada pela autora “antes da leitura”. E, ainda, segundo Orlandi (2003a), lembrar que existem estratégias de leitura diferentes, que correspondem a diferentes modos de interação na leitura, relacionadas aos diferentes tipos de discursos expressos no/pelo texto, visto que a leitura é seletiva. É preciso considerar também que existem diferentes tipos de leitores, com diferentes capacidades gramaticais, de análise linguística e de distinguir formas-padrão dos textos.

Entretanto, Orlandi adverte que “mais do que lhe fornecer estratégias, é preciso que ele [o aluno] conheça como um texto funciona, enquanto unidade pragmática” (2003a, p. 203). Ou seja, a prática docente deve considerar o funcionamento do texto, os elementos que o constituem e as condições de produção da leitura. Isto é, ir além do conhecimento dos mecanismos discursivos em termos de estrutura da linguagem e desenvolver formas mais adequadas, assim, o aluno poderá ter acesso ao processo da leitura em aberto, colocando-se como sujeito de sua própria leitura.

Na sequência, logo após essa exploração inicial, parte-se para a leitura individual, buscando-se uma primeira compreensão global do texto, pois só é possível explorar o texto

depois de acessar o todo antes de cada elemento. Faz-se também a orientação para que os alunos assinalem as palavras novas ou trechos não compreendidos inicialmente. (É necessário que o professor tenha realizado previamente o levantamento de vocabulário e também que leve alguns dicionários para a sala de aula). Nesta etapa, recomenda-se aos alunos para não interromperem a leitura por não conhecer o significado de determinada palavra, mas que continuem a leitura até o final, pois o significado da palavra em questão pode ser preenchido pelo próprio aluno no decorrer da leitura, pois “é um processo de emissão e verificação de previsões que levam à construção da compreensão do texto” (SOLÉ, 2009, p. 115). Trata-se, também, de estratégias cognitivas que todo leitor utiliza, ele sabe quando compreende e quando não compreende, é uma atividade cognitiva e metacognitiva, de avaliação própria (KATO, 1995).

Neste momento, o professor conduz o trabalho de leitura com a consciência de estar utilizando os pressupostos da AD sobre a compreensão de que existem estágios de leitura: inteligível, interpretável e compreensível e também modos de leitura: parafrástica e polissêmica (ORLANDI, 2012a).

Voltando aos procedimentos de análise textual e leitura, é importante lembrar que, mesmo sendo a leitura um ato visual, o professor pode utilizar-se da leitura oralizada, seja por ele e/ou por alguns alunos, pois há certa correspondência entre elas. Isso dependerá das adaptações ou objetivos que se fizerem necessários ao contexto da aula. Também é o momento de retomar, parágrafo a parágrafo, o sentido proposto pelo autor do texto, numa leitura mais parafrástica no nível do inteligível. Entretanto, não há como separar de maneira tão distinta as etapas de leitura, pois elas acontecem simultaneamente, assim, o professor pode direcionar para uma leitura ao nível do interpretável, para o entendimento dos enunciados, do contexto, estabelecendo outras ligações, inferências entre as partes do texto. Lembrando que ainda está no nível de uma leitura parafrástica, porém a mesma também considera algumas inferências como parte da construção do sentido nesse estágio de leitura.

Outra estratégia possível é lançar mão da leitura e análise compartilhadas. Para isso, a sala poderá ser dividida em grupos de trabalho e cada grupo irá elaborar um determinado número de perguntas sobre o texto, previamente negociado entre alunos e professor, com o objetivo de verificar o entendimento sobre o assunto do texto. Outra sugestão é que o professor separe o texto por trechos para os grupos focarem as perguntas, mas isso só depois da etapa anterior, em que os alunos já tiveram contato com o texto integralmente. Em seguida, cada grupo expõe oralmente para os outros grupos responderem,

também oralmente, já que o sentido pode ser ampliado a partir das leituras diversas produzidas pelos diferentes grupos. Isso porque o texto não traz em si o sentido, pois

[...] se vemos no texto a contrapartida do discurso – efeito de sentidos entre locutores – o texto não mais será uma unidade fechada nela mesma. Ele vai se abrir, enquanto objeto simbólico, para as diferentes possibilidades de leituras [...]. (ORLANDI, 2012a, p. 64)

Assim, é importante que professor mantenha-se atento para a condução das perguntas sobre o texto e para fazer outras que julgar pertinentes, caso os grupos não as façam. Essa forma de mediação da leitura permite ao aluno a abertura para explorar as possibilidades de sentidos e ampliar sua própria compreensão a partir da interlocução não somente com o texto, mas com os demais interlocutores em sala de aula e suas histórias de leituras.

Na sequência das aulas, é sempre importante a retomada das aulas anteriores pelo professor. A sugestão é para que os grupos, formados na aula anterior, desenvolvam uma atividade de retextualização (MARCUSCHI, 2010), elaborando um pequeno resumo em um parágrafo sobre o entendimento a respeito do assunto do texto e que façam o registro escrito em seus cadernos ou outro local indicado pelo professor, no caso de estarem desenvolvendo um portfólio, por exemplo. Logo após, os grupos fazem a leitura para comparação e discussão com os demais. O objetivo é novamente colocar em evidência as diversas formas de expressão sobre o assunto e possibilidades de entendimento sobre o texto. Após todo esse processo, o professor pode utilizar todas as respostas e conduzir para uma ampliação da primeira compreensão global e (re)fazer o registro escrito para utilização posterior.

É importante que o professor tenha clara a concepção de que a linguagem falada e a linguagem escrita não se relacionam de maneira hierárquica, mas que são parceiras. Mostrar que existe uma distinção entre elas, não podendo ser concebidas de forma separada, pois uma influencia a outra constantemente e vice-versa, que são práticas com finalidades ora semelhantes ora não.

Agora é o momento de avançar a uma leitura mais polissêmica e explorar outros elementos que poderão dar acesso ao nível discursivo do texto. É o momento de reconhecer os sujeitos, as vozes presentes no texto, sua intencionalidade, suas ligações com outros textos/discursos (interdiscurso), o lugar social do autor, a data e o local original de publicação do texto etc.

Após realizar um amplo trabalho de leitura e estudo do texto em questão, é necessário explorar outros textos do próprio livro didático e/ou outros que o professor julgar pertinentes e que estejam numa mesma linha temática.

Para essas leituras, será utilizado o mesmo procedimento descrito acima, lembrando que o professor pode utilizar as perguntas sugeridas pelo LD de forma ampliada conforme demonstrado anteriormente, a respeito das análises dos textos. Além disso, sugere-se ao professor fazer perguntas que relacionem os textos ao lido anteriormente e que possibilitem identificar a posição do autor e como ele expõe isso. É importante abrir para exposição oral do posicionamento dos alunos e sua visão sobre o assunto. Como este procedimento de análise textual foi explorado com mais detalhamento no primeiro texto, será mais confortável para os alunos realizá-lo nos próximos.

Neste momento, é essencial que o professor planeje antecipadamente as perguntas que possam relacionar os textos, de acordo com seu conhecimento da turma e com os resultados parciais já obtidos no desenvolvimento da atividade anterior. Pode ser que seja necessário explorar um pouco mais cada um dos textos apresentados nesta etapa ou que seja mais rápido. Na sequência, solicitar aos alunos para que escrevam um comentário sobre o assunto de cada texto estudado neste momento e que compartilhem com outros colegas para leitura e possíveis adequações. O professor poderá pedir que alguns alunos oralizem seus comentários para tornar conhecidos aos demais colegas e até mesmo promover a troca de interpretações e debate com a turma.

Considerando a dimensão da escrita, é importante dar sequência a esse trabalho, propondo aos alunos a produção de um texto opinativo sobre o assunto da exposição nas redes sociais, já que vários elementos podem ser estudados a partir da leitura dos três textos, como os elementos característicos do gênero, construção da sequência argumentativa, estrutura do texto dissertativo-argumentativo, além da própria temática. A leitura contribui para a constituição dos modelos de como se escrever e a escrita é o meio pelo qual se tem acesso à leitura do aluno. Dessa forma, os alunos podem ter como direção para a escrita os seguintes temas:

- O excesso de exposição e a invasão de privacidade.
- Os motivos da superexposição nas redes sociais.
- Nas redes sociais qualquer um pode ser quem quiser.

Os alunos podem iniciar o texto em sala, finalizar em casa e trazer na aula seguinte. A partir disso, o professor poderá conduzir o trabalho com o texto escrito nas outras aulas e promover a exposição dos textos por meio de blog, jornal, mural etc., dependendo dos meios disponíveis na escola e decididos previamente em conjunto com os alunos,

contribuindo para uma legitimação dos discursos com a circulação para fora da própria sala como também da escola (TFOUNI, 2001).

Todo o trabalho dependerá da concepção que o professor tem sobre a leitura, e também a escrita, isso “fará com que projete determinadas experiências educativas com relação a ela” (SOLÉ, 1998, p. 90). Há que se refletir ainda, em consonância com Tfouni (2001), sobre a importância do trabalho de constituição de uma efetiva autoria, considerando a perspectiva do letramento, e não somente ver os alunos como enunciadores que repetem o discurso escolar. A respeito da autoria, Tfouni afirma que

[...] o autor é uma posição do sujeito a partir da qual ele consegue estruturar seu discurso (oral ou escrito) de acordo com um princípio organizador contraditório, porém necessário, visto que existe, no processo de produção de um texto, um movimento de deriva e dispersão de sentidos inevitável, que o autor precisa “controlar” (Tfouni, 1997a), a fim de dar ao seu discurso uma unidade aparente, como começo, meio e “fechamento” (este termo foi emprestado de Gallo 1995). (TFOUNI, 2001, p. 82)

O aluno irá assumir a posição de autor no momento em que produzir seu discurso, oral ou escrito, “quando retroage sobre o processo de produção de sentidos, procurando ‘amarrar’ a dispersão que está sempre virtualmente se instalando, devido à equívocidade da língua” (TFOUNI, 2001. P. 83).

Pensando em termos de avaliação, é importante lembrar ainda que muitos aspectos de compreensão dos alunos podem ser mais facilmente percebidos pelo professor durante a prática de oralidade, considerando que este irá adotar uma postura discursiva e de avaliação formativa, olhando para a oralidade como um produto e recurso valioso onde a autoria pode instalar-se (TFOUNI, 2001, p. 91).

Sugerimos ao professor expandir os temas do texto e promover a oralização de algumas ideias, como identidade, segurança, relevância das informações postadas, carência, exibicionismo, usos das redes sociais etc., e estar atento a outras levantadas pelos próprios alunos durante a aula. É importante que os alunos também registrem por escrito um comentário sobre o assunto do texto estudado e, caso a turma tenha um blog ou página na internet relacionada à disciplina, que façam uma postagem nas próprias redes sociais ou ainda, na página do colunista autor do texto. Como experiência de escrita, os alunos podem compartilhar seus textos entre si antes de uma publicação e sugerir adequações, visto que pode não haver tempo hábil para que todos possam oralizar sua escrita. Ao final, o professor pode limitar algumas leituras para socializar os comentários.

Esta forma de ensino de leitura pelo viés da Análise de Discurso visa a contemplar os 3 momentos do processo de produção do discurso: Constituição, formulação e circulação,

bem como os elementos envolvidos em cada um desses momentos. Cabe, a título de fechamento, ressaltar a necessidade de reflexão do docente antes de aplicar os pressupostos, adequando a construção do percurso de leitura à realidade de cada turma, considerando o perfil dos sujeitos-alunos bem como seus próprios objetivos de ensino. Além disso, estabelecer seus critérios de avaliação juntamente com os estudantes, de modo que eles tenham claros os objetivos a serem alcançados.

5.3 Sobre as análises

De modo geral, a proposta de leitura apresentada pelo livro didático para todos os textos foi de ordem parafrástica, não considerando elementos exteriores ao texto, tampouco relacionados ao discurso e produção de sentidos. Em relação ao ensino por meio de gêneros discursivos, constatamos que o estudo do gênero também não foi mobilizado, o que deveria aparecer com mais ênfase por se tratar de um texto utilizado como leitura base para a produção de artigo de opinião pelos alunos.

Percebemos que, se o professor utilizar somente as orientações do LD, perde-se muito da construção do sentido e compreensão do texto, correndo o risco de perder ainda uma grande oportunidade para trabalhar a oralidade, a proximidade com os alunos e o conhecimento das suas práticas sociais, elementos riquíssimos para a prática de leitura. Assim, o professor deve preparar-se para ultrapassar essa visão, para que a leitura realmente se abra como uma possibilidade de construção de sentidos. Por melhor dizer, atentar para o fato de que o artigo de opinião está deslocado de seu contexto de circulação original e, ao inseri-lo no LD, o autor faz suas próprias escolhas sobre as possibilidades de interpretação que irá direcionar por meio de suas perguntas no LD. Cabe ao professor, portanto, o direcionamento no uso desse material, a fim de gerar discussões e proporcionar que o aluno seja um sujeito ativo na construção do conhecimento, que desenvolva autonomia e liberdade de criação e não seja “oprimido” e limitado por uma única visão, discurso e ideologia presentes no livro.

Portanto, o trabalho com a leitura precisa ir além de simplesmente levar o aluno a identificar o posicionamento do autor, deve problematizar os argumentos utilizados e como ele expõe isso, de que lugar ele fala, a que grupo social pertence, as vozes (discursos) presentes no texto que ele utiliza para reforçar sua opinião. Isto é, considerar o funcionamento do texto enquanto materialidade discursiva, a qual envolve os eixos da constituição, da formulação e circulação dos sentidos.

As sugestões apresentadas neste trabalho podem ser adaptadas para o trabalho com qualquer livro didático e qualquer gênero discursivo, uma vez que consideram o processo de ensino de leitura, e não um trabalho específico com determinado gênero. Além disso, o intuito é apresentar algumas reflexões à luz de pressupostos da Análise de Discurso e explicitar os mecanismos de funcionamento do texto e como, por meio dessa materialidade discursiva, é possível o acesso ao nível discursivo, ampliando o trabalho docente e contribuindo para um ensino de leitura que supere as análises meramente interpretativas e realmente alcance o nível da compreensão. Ou seja, que o professor se aproprie do instrumental da Análise de Discurso e passe a aplicá-lo em suas aulas, de forma a considerar o funcionamento discursivo para a produção de sentidos.

Dessa forma, o livro didático apresenta um caráter mediador, ele é um instrumento para o ensino, o qual carece de bons “operadores” para realizar o trabalho de ensino de leitura e as demais competências linguísticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estar na escola pública, diariamente convivendo e interagindo com os estudantes e com toda a comunidade escolar, traz a possibilidade real de se atentar com maior sensibilidade e propriedade para questões já muito discutidas e que ainda carecem de debate, como os anseios, as necessidades, as dificuldades, as contradições e as deficiências como um todo, sejam das pessoas ou da estrutura, sejam das funções ou do sistema. Isso pode contribuir com maior substancialidade para o desenvolvimento de uma pesquisa sobre a escola, sobre as próprias práticas pedagógicas e sobre, fundamentalmente, o ensino da leitura e a formação do estudante como leitor mais proficiente, ou seja, um leitor que atenda às expectativas de aprendizagem para o final do período do Ensino Fundamental.

Dessa forma, este estudo apresentou uma sistematização, ordenação e interpretação dos dados, em consonância com a visão de Marconi e Lakatos (2003), com vistas a propor uma ampliação teórico-metodológica aos docentes de Língua Portuguesa para o ensino de práticas de leitura.

O percurso realizado por meio das análises das atividades dos textos, bem como as sugestões de ensino apresentadas, apontam para a importância e validade da aplicação dos pressupostos da AD para o desenvolvimento de análises textuais nas escolas. Principalmente pela concepção de que a leitura é um ato de produção, uma prática histórica e social de construção de sentidos, em que o texto é a materialidade por meio da qual se tem acesso ao discurso (ORLANDI, 2003a). A escolha dos textos jornalísticos de opinião, presentes no livro didático, como corpus de análise, justifica-se e sustenta-se pela necessidade de se desenvolver percursos de leituras que considerem efetivamente o funcionamento discursivo do texto. Além disso, ratifica-se a importância de o professor manter-se numa constante práxis, atualizando-se profissionalmente e posicionando-se de maneira crítica diante dos materiais pedagógicos disponíveis para a educação pública.

O professor pode e deve estabelecer seu processo de construção de autoria sobre suas aulas. Embora as condições não sejam favoráveis (redução de hora-atividade, falta de recursos e incentivos à pesquisa, salas super lotadas etc.), o professor deve resgatar, fortalecer, consolidar seu papel de professor-sujeito, isto é, professor que pesquisa e constrói junto aos alunos o percurso do conhecimento.

Em tempos de ataques à educação pública¹⁸, com sérias consequências de redução do financiamento para a educação, principalmente pelas reformas e medidas autoritárias impostas sem debate com a sociedade pelo atual e ilegítimo governo do país, é mais que necessário e urgente formar sujeitos-leitores capazes de realizar leituras criticamente. Principalmente, formar cidadãos que compreendam o que leem e possam perceber o funcionamento discursivo dos textos, que percebam as relações de poder e as contradições existentes em nossa sociedade, que sejam conscientes do mecanismo ideológico que permeia a constituição e formulação dos discursos.

Assim, acreditamos ter alcançado, provisoriamente, o objetivo de apresentar algumas sugestões para que o professor possa ampliar suas práticas de leitura em geral a partir da perspectiva discursiva de análise textual, entendendo que, para se chegar ao nível discursivo de um texto, é preciso considerar as condições de produção da leitura e olhar para o texto como um meio de acesso ao(s) sentido(s) e não o sentido em si.

Embora não fosse o propósito desta pesquisa, pudemos, por meio da realização de duas oficinas, chegar aos professores da rede pública, que foram desenvolvidas em parceria com o Núcleo Regional de Educação de Apucarana, com a perspectiva de que as oficinas possam ocorrer também em momentos de formação como a Semana Pedagógica ou outro momento a ser estudado.

Outra experiência com docentes foi realizada em uma escola particular do município de Arapongas no mês de dezembro de 2016, com professores desde a Educação Infantil até Ensino Médio, de todas as disciplinas. Foram duas reuniões, a primeira com professores de Fundamental II e Ensino Médio e a segunda com os professores de Educação Infantil e Fundamental I. Ambos os encontros foram de duas horas e meia, equivalente a três horas-aula, e contaram também com a participação da coordenação e direção pedagógica da escola. A oficina foi dividida em duas partes, na primeira, o principal ponto foi apresentar a abordagem discursiva da leitura, as concepções de texto, discurso e leitura e condições de produção da leitura. A segunda teve como foco a análise textual ampliada a partir da AD, com os participantes operando os conceitos e analisando os enunciados apresentados pela proposta original (LD) e comparando aos enunciados ampliados apontados pela pesquisadora. Foi uma espécie de “meta-aula”, em que os participantes, ao mesmo tempo, refletiram sobre a estruturação de uma de leitura e realizaram as atividades propostas como alunos.

¹⁸ Conforme discutido no item “2.2 Escola pública”

Diante dessa experiência, considerando as adequações de linguagem e abordagem realizadas, visto que o público atua em níveis de ensino distintos e com características específicas, pode-se afirmar a partir das devolutivas e da análise posterior da oficina, que essa proposta de abordagem do ensino de leitura é funcional e pode ser adaptada para qualquer nível de ensino.

Sobre a aplicação das atividades com os alunos, conforme já explicitado anteriormente, não era nosso objetivo utilizar de rigor metodológico de uma pesquisa, mas sim, testar a utilização dos pressupostos da Análise de Discurso aplicada ao ensino de leitura. O desafio foi adaptar as atividades, o que exigiu um tempo considerável para planejamento das aulas, por se tratar de uma forma diferente da abordagem que costumeiramente se aplica em sala de aula. Observou-se também que, no transcorrer das aulas, como tudo que é praticado, as atividades foram sendo desenvolvidas com mais naturalidade e domínio no encaminhamento das atividades.

Com a realização dessas duas experiências, com os docentes e com os alunos, ainda que não integrem efetivamente esta pesquisa, pudemos constatar a validade e espaço para a aplicação dos pressupostos da Análise de Discurso para o desenvolvimento de atividades de ensino de leitura, bem como a aceitação e comentários positivos por parte dos docentes que participaram da oficina, apontando que esse encaminhamento pode contribuir para ampliar suas práticas pedagógicas.

Pretendeu-se, com o caminho percorrido ao longo deste trabalho, apresentar um texto de caráter argumentativo e, ao mesmo tempo, prescritivo, que apresentasse uma interpretação das ideias levantadas por meio da análise e aplicação dos pressupostos da AD. Sabendo, contudo, que, em coro com o grande educador Paulo Freire “ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”, que “o caminho se faz caminhando” e que a “construção do conhecimento se faz através do diálogo”, “aprendendo com as diferenças”, pois “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ALTHUSSER, L. P. *Aparelhos Ideológicos de Estado*. 7 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Pesquisa em educação: desafios contemporâneos*. *Pesquisa em Educação Ambiental*, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 43-57, dec. 2006. ISSN 2177-580X. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/pea/article/view/30008/31895>>. Acesso em: 07 jul. 2016.

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). In: *Cadernos de Estudos Linguísticos*. Campinas: Editora da UNICAMP, n. 19: 25-42, jul.; dez.1990.

BAGNO, Marcos. *A norma oculta – língua e poder na sociedade*. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. *Português ou brasileiro? Um convite à pesquisa*. 3 ed. São Paulo: Parábola, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail [VOLOCHÍNOV, V. N.]. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra do título em russo Estetika sloviésnova tvórtchestva. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1979/2003. 261-306.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOFF, Leonardo. *A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana*. 40 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1992.

BRANDÃO, Helena Nagamine. *Introdução à Análise do Discurso*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2004.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1998.

BRASIL, *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília: MEC, 2013.

BUFREM, Leilah Santiago. Questões de metodologia - Parte 1. *AtoZ: novas práticas em informação e conhecimento*. [S.l.], v. 1, n. 1, p. 4-10, jun. 2011. ISSN 2237-826X. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/atoz/article/view/41279/25194>>. Acesso em: 10 jul. 2016.

CEREJA, William Roberto, MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português linguagens, 9º ano*. Manual do professor. 9 ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2015.

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

COURTINE, Jean Jacques. A estranha memória da análise do discurso. In: INDURSKY, F; FERREIRA, M. C. L. *Michel Pêcheux e a análise do discurso: uma relação de nunca acabar*. São Carlos, RS: Claraluz, 2005.

DORE, Rosemary. Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil. In: *Cadernos Cedes*. Vol. 26, n. 70, set/dez. Campinas, SP: Unicamp, 2006, p. 329-352. Disponível em <www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n70/a04v2670.pdf>, acesso em 23 out. 2017.

FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008.

FERREIRA, Simone Cristina Salviano. *A crônica: problemáticas em torno de um gênero*. 2005. 206 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. 16 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

_____. *Microfísica do poder*. Tradução Roberto Machado. 24. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.

_____. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 16 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 14ª ed. 2005.

_____. *Educação como prática da liberdade*. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 31 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *A importância do ato de ler: em três artigos que completam*. 4 Coleção. Polêmica do nosso tempo. Cortez Editora, 23ª Edição. 1989.

_____. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GERALDI, João Wanderley. Prática da leitura na escola. In: GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Anglo, 2012.

_____; CITELLI, Beatriz. (Coords) *Aprender e ensinar com textos de alunos*. Vol 1. São Paulo: Cortez, 2004

_____. Linguagem e Ensino: exercício de militância e divulgação. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, Escrita e Poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Vol. 1. Rio de Janeiro, Brasileira, 1999.

_____. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GREGOLIN, M. R. F. V.. Bakhtin, Foucault, Pêcheux. In: Beth Brait. (Org.). *Bakhtin. Outros conceitos-chave*. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2006, v. 1, p. 33-52.

_____. *Foucault e Pêcheux na análise do discurso: diálogos e duelos*. 2ª. ed. São Carlos: Claraluz, 2006a.

INDURSKY, F; FERREIRA, M. C. L. *Michel Pêcheux e a análise do discurso: uma relação de nunca acabar*. São Carlos, RS: Claraluz, 2005.

_____. A prática discursiva da leitura. In: ORLANDI, Eni P. (org.) *A leitura e os leitores*. Campinas, SP: Pontes, 1998.

KATO, Mary. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (org.). *Leitura em crise na escola*. Porto Alegre, Mercado Aberto: 1986, p. 51-62.

LEFFA, Vilson. J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236. Disponível *online* em <<http://www.leffa.pro.br/index.html>>. Acesso em 30 de nov. de 2016.

_____. Interpretar não é compreender: um estudo preliminar sobre a interpretação de texto. In: LEFFA, Vilson J.; ERNST, Aracy. (Orgs.). *Linguagens: metodologia de ensino e pesquisa*. Pelotas: Educat, 2012, p. 253-269.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos da Metodologia Científica*. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: BEZERRA, M. A.; DIONISIO, A. P. e MACHADO, A. R. *Gêneros textuais & ensino*. 2ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p.19-36.

MARX, Karl. Teses Sobre Feuerbach. In: *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____; ENGELS, Friedrich. *Manifesto Comunista*. 4. reimpressão. São Paulo: Boitempo editorial, 2005.

ORLANDI, Eni Pucinelli. *Discurso em análise: sujeito, sentido, ideologia*. 3 ed. Campinas, SP: Pontes, 2016.

_____. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. 12 ed. Campinas, SP: Pontes, 2015.

_____. Paráfrase e polissemia: a fluidez nos limites do simbólico. **RUA**, Campinas, SP, v. 4, n. 1, p. 9-20, out. 2015a. ISSN 2179-9911. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8640626/8177>>. Acesso em: 18 jan. 2018. doi: <http://dx.doi.org/10.20396/rua.v4i1.8640626>.

_____. A materialidade do gesto de interpretação e o discurso eletrônico. In: DIAS, Cristiane. *Formas de mobilidade no espaço e-urbano: sentido e materialidade digital* [online]. Série e-urbano. Vol. 2, 2013. Disponível em: https://www.labeurb.unicamp.br/livroUrbano/volumeII/arquivos/pdf/urbanoVol2_EniOrlandi.pdf, acesso em 23 de jul. 2017.

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

_____. *Discurso e texto*. Formulação e circulação dos sentidos. 4 ed. São Paulo: Pontes, 2012a.

_____. *O que é linguística*. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, Coleção primeiros Passos, 2009.

_____. Análise de Discurso. In: BARRETO, R.. Análise de Discurso: conversa com Eni Orlandi. Revista Teias, Rio de Janeiro, ano 7, n 13-14, jan-dez 2006. Pág. 1 a 7. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24623/17602>>. Acesso em: 05 out. 2017.

_____. A língua brasileira. **Revista Ciência e Cultura**. São Paulo, v. 57, n. 2, p. 29-30, June 2005. Versão online. ISSN 2317-6660. Disponível em <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252005000200016&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 30 de out. 2017.

_____. A Análise de Discurso em suas diferentes tradições intelectuais: o Brasil. In: *Seminário de Estudos em Análise do Discurso* (1: 2003: Porto Alegre, RS) Anais do I SEAD - Seminário de Estudos em Análise do Discurso [recurso eletrônico]. Porto Alegre: UFRGS, 2003. ISSN 2237-8146 Disponível em <<http://anaisdosead.com.br/1SEAD/Conferencias/EniOrlandi.pdf>>. Acesso em 13 dez. 2017.

_____. *A linguagem e seu funcionamento*. As formas do discurso. 4 ed. São Paulo: Pontes, 2003a.

_____. A leitura proposta e os leitores possíveis. In: ORLANDI, Eni. (org.) *A leitura e os leitores*. 2 ed. Campinas, SP: Pontes, 2003b.

_____. Vão surgindo sentidos, In: *Discurso fundador: A formação do país e a construção da identidade nacional*. _____. (org.). 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.

_____. Do sujeito na história e no simbólico. *Escritos: contextos epistemológicos da Análise de Discurso*. n. 4, Labeurb/Nudecri. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1999, p. 11-16.

_____. O próprio da Análise de Discurso. *Escritos: discurso e política*. n. 3, Labeurb/Nudecri. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1998, p. 11-13.

_____. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998a.

_____. (org.) *Gestos de leitura: da História no discurso*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

_____. Discurso, imaginário social e conhecimento. *Em Aberto*. Brasília, ano 14, n. 61, p.53-9, jan./mar. 1994

_____. *As formas do silêncio*. Campinas, SP: Unicamp, 1992.

_____. *Terra à vista – discurso do confronto: velho e novo mundo*. Campinas, SP: Cortez, Unicamp 1990.

PARANÁ. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica - Língua Portuguesa*. Secretaria de Educação do Estado do Paraná, 2008.

PÊCHEUX, Michel. *Análise Automática do Discurso* (AAD-1969). In: GADET Françoise; HAK, Tony (Org.). *Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Trad. De Eni P. Orlandi. Campinas: Unicamp, 2010. p. 59-158.

_____. *O Discurso: estrutura ou acontecimento*. Trad. Eni P. Orlandi. 5 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.

_____; FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET Françoise; HAK, Tony (Org.). *Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Trad. De Eni P. Orlandi. Campinas: Unicamp, 1997. p. 163-252.

_____. A Análise de Discurso: três épocas. In: GADET Françoise; HAK, Tony (Org.). *Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Trad. De Eni P. Orlandi. Campinas: Unicamp, 1997a. p. 311-319.

_____. *Delimitações, Inversões, Deslocamentos*. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, n.19. Campinas: Unicamp. 1990, p.7-24.

_____. *Semântica e discurso*. Campinas: Pontes, 1988.

PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Tradução Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.

PFEIFFER, Claudia Castellanos. O leitor no contexto escolar. In: ORLANDI, Eni. (org.) *A leitura e os leitores*. 2 ed. Campinas, SP: Pontes, 2003b.

PIOVEZANI, Carlos; SARGENTINI, Vanice. (orgs.) *Legados de Michel Pêcheux: inéditos em análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2016.

PORTAL DO FNDE. *Histórico Programa do Livro didático*. Disponível em <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/historico>>. Acesso em 27 de nov. 2017.

REGO, Cristina Tereza. VYGOTSKY. Petrópolis: Vozes, 1994

SAVIANI, Demerval. *Origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica*. VII Colóquio Internacional Marx e Engels, IFCH-UNICAMP, 2012. Disponível em: https://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2012/trabalhos/Demerval%20Saviani.pdf. Acesso em 17 de maio de 2017.

_____. *Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações*. 8 ed. Campinas, Autores Associados, 2003.

_____. *Escola e Democracia*. 34. ed. rev. Campinas, Autores Associados, 2001.
SILVA, Ezequiel Theodoro. *Conferências sobre Leitura – trilogia pedagógica*. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. *A produção da leitura na escola: pesquisas x propostas*. 2 ed. São Paulo: Ática: 2002.

_____. *Elementos de pedagogia da leitura. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993*.

SOARES, Magda. *Que professor de Português queremos formar?* (UFMG). Disponível em:<<http://www.unb.br/abralin/index.php?id=8&boletim=25&tema=13>>. Associação Brasileira de Linguística. Boletim 25 (08/2001). Acesso em: 17 de maio de 2017.

_____. *Linguagem e escola, uma perspectiva social*. 10 ed. São Paulo: Ática, 1993.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Trad. de Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2009.

_____. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artes médicas, 1998.

SOUZA JUNIOR, JR. *Metodologia da investigação em análise do discurso – algumas considerações*. Anais - VI Congresso Internacional da Abralín / Dermeval da Hora (org.). - João Pessoa: Ideia, 2009. 4604p. Vol. 2. Disponível em <http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/ABRALIN_2009/PDF/Jorge%20Rodrigues%20de%20Souza%20J%C3%BAnior.pdf> Acesso em: 10 jul. 2016.

TARINI, A. M. F. L. *As condições de produção dos discursos de identidade: um estudo sobre os jovens militantes do MST*. Dissertação de Mestrado em Letras. UNIOESTE, Cascavel/PR. 2007. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp055248.pdf>. Acesso em 07 de dez. 2016.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998

ANEXOS

ANEXO A: CAPA DO LIVRO DIDÁTICO



CAPÍTULO

Posto... Logo, existo!

2

*Um passeio gostoso pelo shopping e... um selfie em que estou comendo um bombom, na frente da loja de chocolates! Mais uma volta, peço um sorvete e... um selfie com o sorvete. Antes de sair, mais um selfie com uma amiga que encontrei. Pronto! Agora é só postar.
Para quem? Para mim?*

Selfies

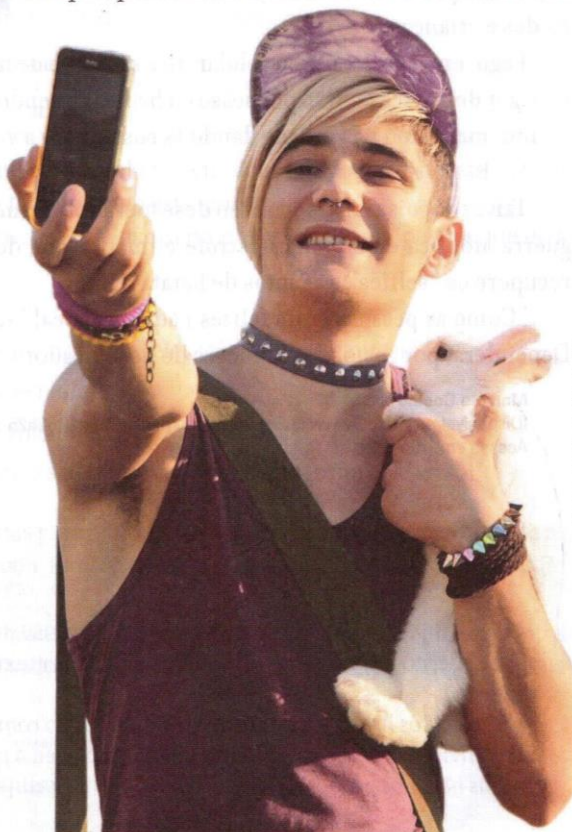
Muita gente se irrita, e tem razão, com o uso indiscriminado dos celulares. Fossem só para falar, já seria ruim. Mas servem também para tirar fotografias, e com isso somos invadidos no Facebook com imagens de gatos subindo na cortina, focinhos de cachorro farejando a câmera, pratos de torresmo, brownie e feijoada. Se depender do que vejo com meus filhos – dez e 12 anos –, o tempo dos “selfies” está de todo modo chegando ao fim. Eles já começam a achar ridícula a mania de tirar retratos de si mesmos em qualquer ocasião. Torna-se até um motivo de preconceito para com os colegas.

“Fulaninha? Tira fotos na frente do espelho.” Hábito que pode ser compreensível, contudo. Imagino alguém dedicado a melhorar sua forma física, registrando seus progressos semanais. Ou apenas entregue, no início da adolescência, à descoberta de si mesmo.

A bobeira se revela em outras situações: é o caso de quem tira um “selfie” tendo ao fundo a torre Eiffel, ou (pior) ao lado de, sei lá, Tony Ramos ou Cauã Reymond.

Seria apenas o registro de algo importante que nos acontece – e tudo bem. O problema fica mais complicado se pensarmos no caso das fotos de comida. Em primeiro lugar, vejo em tudo isso uma espécie de degradação da experiência.

Ou seja, é como se aquilo que vivemos de fato – uma estada em Paris, o jantar num restaurante – não pudesse ser vivido e sentido como aquilo que é.



ANEXO C: TEXTO 1 (p. 30)

Se me entrego a tirar fotos de mim mesmo na viagem, em vez de simplesmente viajar, posso estar fugindo das minhas próprias sensações. Desdobro o meu "self" (cabe bem a palavra) em duas entidades distintas: aquela pessoa que está em Paris, e aquela que tira a foto de quem está em Paris.

Pode ser narcisismo, é claro. Mas o narcisismo não precisa viajar para lugar nenhum. A complicação não surge do sujeito, surge do objeto. O que me incomoda é a torre Eiffel; o que fazer com ela? O que fazer de minha relação com a torre Eiffel?

Poderia unir-me à paisagem, sentir como respiro diante daquela triunfal elevação de ferro e nuvem, deixar que meu olhar atravesse o seu duro rendilhado que fosforesce ao sol, fazer-me diminuir entre as quatro vigas curvas daquela catedral sem clero e sem paredes.

Percorro tempo no centro imóvel desse mecanismo, que é como o ponteiro único de um relógio que tem seu mostrador na circunferência do horizonte. Grupos de turistas se fazem e desfazem, há ruídos e crianças.

Pego, entretanto, o meu celular: tiro uma foto de mim mesmo na torre Eiffel. O mundo se fechou no visor do aparelho. Não por acaso eu brinco, fazendo uma careta idiota; dou de costas para o monumento, mas estou na verdade dando as costas para a vida.

[...]

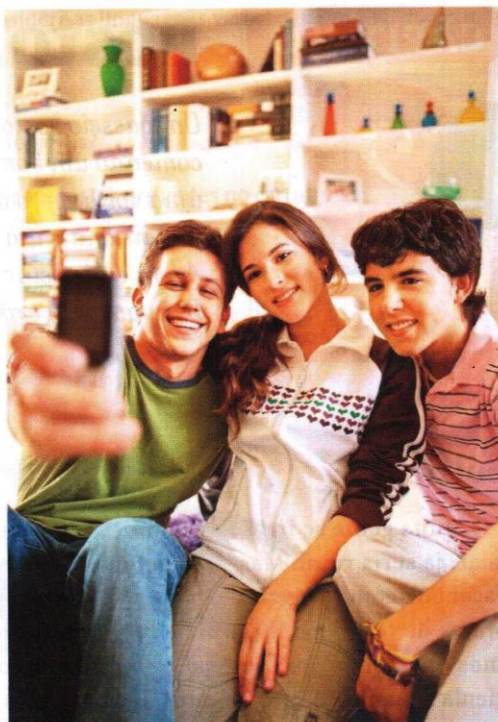
Talvez as coisas não sejam tão desesperadoras. Imagine-se que daqui a cem anos, depois de uma guerra atômica e de uma catástrofe climática que destruam o mundo civilizado, um pesquisador recupere os "selfies" e as fotos de batata frita.

"Como as pessoas eram felizes naquela época!" A alternativa seria dizer: "Como eram tontas!". Dependerá, por certo, dos humores do pesquisador.

Marcelo Coelho

(Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrada/162525-selfies.shtml>. Acesso em: 15/7/2014.)

narcisismo: amor pela própria imagem.
self (do inglês): si mesmo.

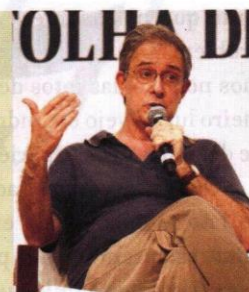


Thinkstock/Getty Images

Quem é Marcelo Coelho?

Marcelo Coelho nasceu em São Paulo, SP, em 1959. Formou-se em Sociologia, é escritor e professor universitário e publica textos em jornais como colunista.

Entre outros livros, é autor de *Noturno*, *Jantando com Melvin*, *Gosto se discute* e *Trivial variado*. Para o público infantil, escreveu *A professora de desenho e outras histórias* e *Minhas férias*.



Ricardo Nogueira/Folhapress

ANEXO D: QUESTÕES DO TEXTO 1 (p. 31)

Estudo do texto

COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

1. No texto, o autor, Marcelo Coelho, aborda o uso do telefone celular.
- a) Ele vê esse uso de forma positiva ou negativa? Por quê?
De forma negativa, pois considera que o celular, quando usado de forma indiscriminada, tira a privacidade das pessoas.
- b) Das múltiplas funções do celular, qual é a que mais o incomoda?
É a função de máquina fotográfica.
- c) O que ele pensa de fotos banais, como “gatos subindo na cortina, fofinhos de cachorro farejando a câmera, pratos de torresmo, brownie e feijoada”?
Ele considera que fotos como essas dizem respeito à vida particular e mostram situações corriqueiras e desinteressantes.
2. De acordo com o texto, apesar do uso quase ilimitado do celular nos dias de hoje para tirar fotos, o *selfie* é uma unanimidade entre os adolescentes? Por quê?
Não, pois já há adolescentes que rejeitam o hábito de se autofotografar a todo instante e que até têm preconceito em relação a pessoas com esse hábito.
3. O autor se posiciona claramente sobre os *selfies*.
- a) Em que situação ele acha que haveria sentido alguém fotografar a si mesmo? Ele acha razoável quando alguém quer fazer um registro de si mesmo com finalidade prática, ao longo de um período, como, por exemplo, em um programa de exercícios físicos.
- b) Em que tipo de situação ele rejeita os *selfies*?
Ele rejeita o *selfie* banal, como fotografar-se tendo ao fundo a Torre Eiffel, ou ao lado de Tony Ramos ou Cauã Reymond.
4. Segundo o autor, a onda dos *selfies* provocou uma “espécie de degradação da experiência”. Explique o que ele quer dizer com isso.
A experiência pessoal de cada um ao viver a vida — comendo determinadas comidas, sentindo o prazer de uma viagem, conhecendo pessoalmente um artista — banalizou-se, pois tudo é publicado para que outras pessoas vejam. A experiência concreta, em si, fica em segundo plano, pois o mais importante torna-se a divulgação das experiências.
5. Para ilustrar seu ponto de vista, o autor cita uma viagem a Paris.
- a) Em tese, o que uma pessoa procura quando vai a Paris? Ela procura conhecimento e emoções novas.
- b) O que muda quando ela fotografa a si mesma em Paris?
O foco principal deixa de ser a cidade de Paris (o objeto) e passa a ser o indivíduo que fotografa (o sujeito).
- c) Por que o autor vê narcisismo nesse tipo de atitude?
Ele considera uma atitude narcisista porque a própria pessoa quer ver-se a todo instante nos diferentes lugares por onde passa.
6. O autor explica: “Desdobro o meu ‘self’ (cabe bem a palavra) em duas entidades distintas: aquela pessoa que está em Paris, e aquela que tira a foto de quem está em Paris”. Dos itens a seguir, qual indica um procedimento que não seria próprio de uma “pessoa que está em Paris”? Responda no caderno.
- “Poderia unir-me à paisagem”
 - “Poderia [...] sentir como respiro diante daquela triunfal elevação de ferro e nuvem”
 - X • “Não por acaso eu brinco, fazendo uma careta idiota”
 - “Perco tempo no centro imóvel desse mecanismo”
 - “Poderia [...] deixar que meu olhar atravesse o seu duro rendilhado que fosforesce ao sol”
7. Interprete: Em relação ao trecho “dou de costas para o monumento, mas estou na verdade dando as costas para a vida”, por que, para o autor, o *selfie* indiscriminado é uma forma de negação da vida?
Porque essa prática impede a pessoa de viver plenamente, de sentir o lugar e o momento em que está ou de interagir com outras pessoas. Assim, a pessoa dá as costas para a vida, para a realidade, limitando-se a olhar, depois, para a imagem da realidade.
8. No final do texto, supondo a destruição do mundo civilizado e a recuperação dos *selfies* e as fotos de batata frita, o autor imagina que o pesquisador vai dizer “Como as pessoas eram felizes naquela época!” ou “Como eram tontas!”.
- a) O que você acha que o pesquisador diria? Resposta pessoal.
- b) Se o jornalista Marcelo Coelho fosse o pesquisador, o que ele diria? Ele diria “Como eram tontas!”.
- c) E você, o que diria? Resposta pessoal.



ANEXO E: QUESTÕES DO TEXTO 1 (p. 32)

A LINGUAGEM DO TEXTO

1. Observe a palavra destacada nesta frase:

"Fulaninha? Tira fotos na frente do espelho."

- a) Qual é o sentido da palavra **fulaninha**, no contexto? Refere-se a uma pessoa, especificamente?
A palavra tem um sentido genérico e pode se referir a qualquer pessoa.
- b) Que efeito, quanto ao sentido, o emprego do diminutivo, no caso dessa palavra, tem?
Tem o efeito de criar um sentido pejorativo, preconceituoso.

2. Releia este trecho do texto:

"A bobeira se revela em outras situações: é o caso de quem tira um 'selfie' tendo ao fundo a torre Eiffel, ou (pior) ao lado de, sei lá, Tony Ramos ou Cauã Reymond."

- a) Que palavra(s) ou expressão(ões) do texto mostra(m) que o autor está buscando empregar uma linguagem informal? A palavra bobeira e a expressão sei lá.
- b) Por que o autor empregou a palavra **pior** entre parênteses?
Para isolar um comentário, dele próprio, a respeito do exemplo que deu.

3. Observe este trecho do texto:

"Pego, entretanto, o meu celular: tiro uma foto de mim mesmo na torre Eiffel. O mundo se fechou no visor do aparelho. Não por acaso eu brinco, fazendo uma careta idiota; dou de costas para o monumento, mas estou na verdade dando as costas para a vida."

- Por que, nesse trecho e em outros do texto, o autor utiliza verbos e pronomes na 1ª pessoa do singular? A quem eles se referem? A 1ª pessoa, nesses trechos, assume uma função impessoal e generalizante, isto é, os verbos e pronomes se referem a qualquer pessoa que aja da forma descrita.

Trocando ideias

1. Você tem o hábito de publicar nas redes sociais fatos do cotidiano, como gatos subindo em cortina, focinhos de cachorro, pratos de torresmo, feijoada, etc.? O que você pensa disso?
2. Você concorda com o ponto de vista do autor de que o uso indiscriminado de celular para registrar fatos cotidianos rouba a privacidade das pessoas? Por quê?
3. Você já fez um *selfie*? Você concorda que os *selfies* são "ridículos"? Na sua experiência, conforme você observa, eles são motivo de preconceito e discriminação entre adolescentes?

Produção de texto

O projeto do capítulo **Intervalo** desta unidade consiste, entre outras atividades, na produção de um jornal com reportagens sobre a juventude da década de 1960, os caras-pintadas de 1992 e a juventude atual. Agora, neste capítulo, você irá produzir uma reportagem que posteriormente fará parte desse jornal.

Para ter uma primeira ideia sobre a década de 1960, leia o texto a seguir.

ANEXO F: TEXTO 2 (p. 45)

CAPÍTULO

3

Eu: entre o real e o ideal

Na página do Facebook daquela garota há um pouco de tudo: a imagem de uma flor, um poeminha maneiro, o trecho de uma canção, um pensamento filosófico e muitas, muuuuittas fotos! Mas, afinal, onde está a garota de verdade em meio a tantas coisas?

Perfis de redes sociais são retratos ideais de nós mesmos

Desde as priscas eras do Orkut, em minhas perambulações pelas redes sociais, noto o fenômeno. Entro no perfil de uma moça e começo a olhar suas fotos: encontro-a ali ainda criança, vestida de odalisca, num Carnaval já amarelado do século 20; a vejo com seu cachorro, numa praia, recentemente; com uma turma na piscina de um sítio, no final da adolescência; numa 3×4 com o namorado, espremida na mesma cabine, talvez numa viagem à Europa.

Então, sem que eu me dê conta, um retrato puxa meu olhar. Minha reação imediata, naquele interregno mental em que as

pupilas já captaram a imagem, mas o cérebro ainda não teve tempo de processá-la, é de surpresa: como ela saiu bem nessa foto! Só um segundo depois percebo o engano: quem saiu bem não foi a garota do perfil, mas Penélope Cruz, Marilyn Monroe, Sarah Jessica Parker ou outra atriz famosa, cuja imagem foi contrabandeada para aquele álbum por conta de alguma semelhança com sua dona. Olho as outras fotos. Comparo. E da distância — às vezes menor, às vezes maior — entre a estrela de cinema e a mulher do Facebook, surgem sentimentos contraditórios.

De início, topar com a destoante atriz me dava certa pena: afinal, por mais bonita que fosse a moça, nunca alcançava a musa. “Será que ela acredita mesmo ser parecida com a Sharon Stone?”, eu pensava, com uma pitada de vergonha alheia, como se estivesse diante de uma pessoa incapaz de lidar com a realidade, uma pessoa com delírios de grandeza, com delírios de beleza.

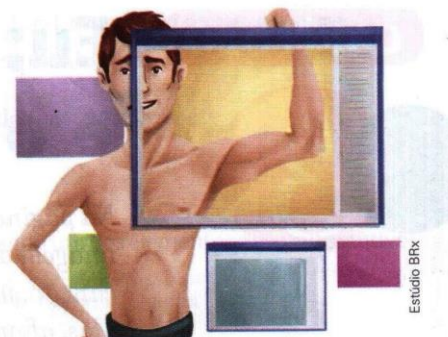
Aos poucos, contudo, fui chegando à constatação óbvia de que todo perfil de rede social é um retrato ideal de nós mesmos. Se ponho um link para um filme do Woody Allen, se cito uma frase de Nietzsche; mesmo quando posto uma foto de um churrasco, não estou eu, também, editando-me? Tentando pegar esse aglomerado de defeitos, qualidades, ansiedades, desejos e frustrações e emoldurá-lo de modo a valorizar o quadro — engraçado, profundo, hedonista?



Thinkstock/Getty Images/Shutterstock/WIMMO

ANEXO G: TEXTO 2 (p. 46)

Pensando bem, nem precisamos ir até o exagero das redes sociais — essa versão caricaturada de nós mesmos. Toda vez que nos vestimos, que abrimos a boca para emitir uma opinião, toda vez que empurramos o mundo pra baixo e o corpo pra frente, dando um passo, de peito aberto, de ombros curvados, de nariz empinado ou de olhos pro chão, estamos travando esta negociação entre o real e o ideal. Estamos enviando aos outros e a nós mesmos a soma de nossos fardos e de nossas aspirações.



Estúdio BRx

Há pobres que se vestem de ricos e ricos que se vestem de pobres, magrelos que andam de braços arqueados, como se fossem musculosos, feiosos que entram num restaurante crentes que são o George Clooney e possíveis galãs e divas que, ignorantes ou culpados por suas belezas, caminham por aí mais parecidos com Tims Burtons e Zezés Macedos. No fim, acabamos sendo um meio-termo entre o ator e o roteiro que tentamos escrever.

Hoje, portanto, admiro as moças que colocam fotos de belas atrizes entre as suas. Vejo ali um pouco de ousadia, um pouco de esperança, e, acima de tudo, algo oposto ao que eu via antes: não um delírio, a tentativa de fugir de si próprias, mas a capacidade de aceitarem-se na harmoniosa mistura entre o que são e o que gostariam de ser.

Antônio Prata

(Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/colunas/antonioprata/1114664-perfis-de-redes-sociais-sao-retratos-ideais-de-nos-mesmos.shtml>. Acesso em: 20/6/2014.)

hedonista: aquele que busca o prazer.**interregno:** intervalo entre dois momentos.**prisca:** antiga, velha, primeira.

Estudo do texto

COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

- O texto trata de um fenômeno que vem se difundindo bastante nos últimos tempos, em todas as faixas etárias.
 - Qual é o fenômeno?
 - O narrador faz referência às “priscas eras do Orkut”. Qual é a avaliação apreciativa que se revela no emprego da palavra **priscas** para caracterizar o Orkut?
- Ao navegar nas redes sociais, o narrador entra no perfil de uma moça.
 - O que as fotos da moça retratam?
 - Que surpresa tem o narrador?
 - O narrador diz ter tido um sentimento de “vergonha alheia”. Explique o sentido dessa expressão no contexto.

Quem é Antônio Prata?

Antônio Prata nasceu em São Paulo, em 1977. Filho do escritor Mário Prata, vem se destacando no gênero crônica, como o pai.

Estudou Filosofia, Cinema e Ciências Sociais, mas não chegou a concluir nenhum dos cursos. Descobriu sua verdadeira vocação na literatura e tem vários livros publicados, entre eles *As pernas da tia Corália*, *Inferno atrás da pia*, *Adulterado* e *Meio intelectual, meio de esquerda*. Atualmente vem se dedicando também ao romance e ao cinema.

Foi cronista da revista *Capricho*, do jornal *O Estado de S. Paulo* e, atualmente, publica suas crônicas no jornal *Folha de S. Paulo*.



Paulo Iamone/FolhaPress

ANEXO H: QUESTÕES DO TEXTO 2 (p. 47)

3. Baseado nas observações que faz, o narrador chega a uma conclusão sobre os perfis apresentados nas redes sociais.
- a) Qual é a conclusão? Explique-a. *Ele chega à conclusão de que "todo perfil de rede social é um retrato ideal de nós mesmos".*
- b) O que o narrador conclui quanto ao papel que têm as imagens, os pensamentos e os *links* de filmes? *Ele conclui que tudo o que é postado tem a função de criar uma identidade que não é a real, mas sim a identidade que a pessoa gostaria de ter.*
4. Durante o desenvolvimento do texto, o narrador expõe a mudança de suas reflexões acerca do assunto.
- a) De acordo com o 5º e o 6º parágrafo o confronto que ele vê entre o real e o ideal restringe-se às redes sociais? Justifique sua resposta com exemplos. *Não, ele percebe que também fora das redes sociais nós procuramos passar uma imagem do que não somos (ou, pelo menos, não totalmente), seja pela postura física, seja pelas roupas escolhidas, seja pelo tipo de pessoa que pretendemos imitar.*
- b) Na afirmação "acabamos sendo um meio-termo entre o ator e o roteiro que tentamos escrever", quem é o ator? O que é o roteiro? *O ator é a pessoa real, e o roteiro é aquilo que a pessoa imagina ser ou gostaria de ser (o ideal).*
5. No início do texto, o narrador achava que a moça que postava fotos de artistas no meio das suas queria "fugir de si mesma". No último parágrafo, entretanto, ele revê sua posição e diz até admirá-la.
- a) Que argumento apresentado no texto justifica essa nova visão? *O argumento de que esse gesto tem algo de ousadia, já que as moças têm a capacidade de se aceitarem como a mistura entre o que são e o que gostariam de ser.*
- b) Do seu ponto de vista, a admiração do narrador é verdadeira ou irônica? Justifique sua resposta. *Resposta pessoal.*
Professor: Sugerimos abrir a discussão com a classe, pois pode haver mais de uma interpretação para o ponto de vista expresso pelo narrador.

A LINGUAGEM DO TEXTO

1. O narrador vai, aos poucos, mudando seu ponto de vista sobre as pessoas que postam fotos de artistas entre as próprias fotos. Entre as seguintes expressões empregadas no texto, quais marcam essa mudança de visão?
- "Desde as priscas eras" X • "Aos poucos, contudo" • "Então"
- X • "Pensando bem" X • "Hoje, portanto"
2. No 1º parágrafo, o narrador refere-se a uma foto de um "Carnaval já amarelado do século 20". Qual é o sentido da palavra **amarelado** no contexto? *Tem o sentido de "envelhecido, antigo".*
3. A palavra **contrabandeada**, empregada no trecho "ou outra atriz famosa, cuja imagem foi contrabandeada para aquele álbum", pertence a uma área semântica relacionada à ilegalidade, ao proibido. O que justifica o emprego dessa palavra pelo narrador, no contexto? *A foto da artista não pertencia à moça; logo, a moça estava fraudando a imagem dela própria e, com isso, enganando as pessoas que viam sua página; daí a ideia de ilegalidade.*
4. Releia este trecho do texto:

"Tentando pegar esse aglomerado de defeitos, qualidades, ansiedades, desejos e frustrações e emoldurá-lo de modo a valorizar o quadro — engraçado, profundo, hedonista?"

A que se referem os adjetivos **engraçado, profundo, hedonista**?

Os adjetivos referem-se às características do quadro que formamos de nós mesmos por meio de tudo o que postamos. Ou seja, o que postamos pode resultar em um quadro engraçado, ou em um quadro profundo (reflexivo), e assim por diante.

LEITURA EXPRESSIVA DO TEXTO

Junte-se a um colega e façam, um para o outro, a leitura expressiva do último parágrafo do texto. Ao ler, valorizem as pausas indicadas pelas vírgulas, deem ênfase à expressão **acima de tudo** e à palavra **oposto**, entre outras. Busquem uma entonação que seja um misto de admiração e espanto.

Quando a leitura estiver boa, apresentem-na à classe. *Professor: Convide alguns alunos voluntários para fazer a leitura expressiva. Valorize os aspectos positivos de cada leitura.*

ANEXO I: QUESTÕES DO TEXTO 2 (p. 48)



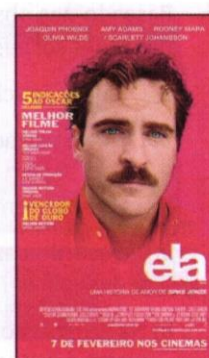
Cruzando linguagens

da sala ainda não completaram essa idade, sugerimos que assista previamente ao filme, a fim de avaliar a adequação dele à realidade dos alunos. O filme tem 126 minutos. O ideal seria promover uma sessão de cinema na própria escola. Contudo, Assista ao filme *Ela*, de Spike Jonze. Depois, com a orientação do professor, participe de uma discussão sobre o filme.

Professor: A indicação de censura para o filme *Ela* é 14 anos. Considerando que alguns alunos

1. No início do filme, Theodore, o protagonista, vive uma situação especial.

- O que tinha acabado de acontecer na vida dele? *A separação, no casamento.*
- Como ele se sentia? *Ele se sentia triste, melancólico, solitário, deprimido.*
- Como ele passava o tempo livre? *Ele ficava sozinho em casa e se divertia jogando videogame.*
- O que o levou a adquirir um sistema operacional especial? *Provavelmente a solidão.*



Cartaz do filme *Ela*.

2. O filme é classificado na categoria drama, mas tem elementos de ficção científica.

- Em que tempo se passa a história? *A história se passa em um tempo indeterminado, mas situado no futuro.*
- Como é a cidade em que Theodore vive? *É uma cidade moderna, fria, impessoal, com muitos arranha-céus e uma multidão caminhando nas calçadas.*
- Que elementos da tecnologia mostrados no filme ainda não fazem parte do dia a dia da maioria das pessoas? *Entre outros, ditar cartas ao computador, dar diferentes comandos de voz ao computador ou a uma espécie de smartphone e, principalmente, a qualidade do videogame e a capacidade do sistema operacional Samantha mostrados no filme.*

3. Ao se tornar usuário do sistema operacional Samantha, Theodore vê sua vida mudar.

- Paradoxalmente, como Samantha se posiciona em relação à vida humana? *Ela admira a vida humana e se mostra otimista em relação à ela.*
- Que diferenças há entre a relação de Theodore com Samantha e a relação dele com Catherine, a ex-mulher? *Samantha escuta Theodore, incentiva-o profissionalmente e ajuda-o a organizar a rotina; enfim, é uma companheira ideal. Catherine tinha sido uma boa companheira, porém, por ser real, gostaria que Theodore tivesse atitudes diferentes das que tinha, ou seja, ela tinha se tornado insatisfeita com ele.*

4. O título original do filme, em inglês, é *Her*. A palavra *her* é, na língua inglesa, um pronome que não desempenha a função de sujeito. Levante hipóteses: Por que o diretor não deu ao filme o nome de *She*? *Resposta pessoal. Sugestão: A palavra her é usada como pronome possessivo (dela) e também com a função de objeto, o que é coerente com a condição de máquina de Samantha.*

5. O filme promove profundas reflexões sobre o amor e sobre as relações humanas em geral.

- O que as cartas que Theodore escrevia profissionalmente demonstram em relação aos sentimentos humanos naquele tipo de mundo? *As pessoas estão empobrecidas emocionalmente e até mesmo as cartas de amor são virtuais, compradas, ideais, e não reais.*
- Os relacionamentos amorosos reais mostrados no filme são bem-sucedidos? *Não, com exceção do chefe de Theodore, que tem uma namorada, todos os outros relacionamentos são fracassados, inclusive o de Amy, amiga do protagonista.*
- Amy, amiga de Theodore, afirma em certo momento: "O amor é uma forma de insanidade socialmente aceitável". Como você interpreta essa frase? *No mundo em que as personagens do filme vivem, não há espaço para os sentimentos e a paixão. Tudo é controlado racionalmente e, por isso, o amor é considerado uma "forma de insanidade", pois entra em conflito com a razão.*

6. Tradicionalmente, as máquinas são retratadas, no cinema, em oposição ao ser humano.

- No filme *Ela*, isso acontece? *Não, ao contrário disso, o filme mostra uma fusão entre o ser humano e a máquina que procura aprender cada vez mais com os humanos e chega quase a tornar-se um ser humano.*
- Ela é perfeita: é amiga, compreensiva, divertida — enfim, reúne todas as qualidades que cada ser humano gostaria que o(a) companheiro(a) tivesse.
- Como Samantha é, se comparada aos humanos?

7. Na comparação entre o mundo real e o virtual, qual mundo sobressai positivamente no filme? Dê exemplos de situações em que isso se evidencia. *O mundo virtual sobressai, como é o caso das cartas que Theodore escreve, que são melhores do que as cartas que as pessoas saberiam escrever, ou a própria Samantha, que se mostra uma "namorada" melhor do que as namoradas reais.*

7. Aos poucos, o sistema operacional usado por Theodore se populariza, se massifica, se globaliza.

- O que esse fato mostra sobre a qualidade das relações humanas naquele contexto? *Por isso, todos preferem viver no mundo idealizado.*
- O retrato desse mundo impessoal, anônimo, globalizado, pode ser um alerta para o rumo que as relações humanas em nossa sociedade estão tomando? Por quê? *Resposta pessoal. Espera-se que os alunos percebam que sim, pois há uma crítica a certos comportamentos humanos de hoje, que privilegiam o virtual, deixando o real em segundo plano.*



Cena do filme *Ela*.

ANEXO J: TEXTO 3 (p. 183)

Eu não quero saber da sua vida

Reclama-se de invasão de privacidade, mas quem tem vida privada hoje em dia?

Quando foi a última vez que você comeu em um bom restaurante, viu uma bela obra de arte ou foi para uma balada sem tirar uma foto e postar on-line? Quando foi a última vez que um amigo seu o surpreendeu com algo que tenha feito que não foi fofocado pelo Facebook?

Um tipo de privacidade muito desrespeitada é a dos desinteressados, que não se comovem com a vida de seus vizinhos, não leem a revista "Caras", não assistem a big brothers, domingões, caldeirões ou vídeo shows e mal conseguem guardar os nomes dos atores e diretores dos filmes que veem.

Para estes pobres, alheios a quem dorme com quem, quando e onde, as redes sociais devem parecer ferramentas desenvolvidas para uma multidão narcisista, burra, voyeur e birrenta, pronta para dar opiniões impensadas a respeito dos assuntos mais bestas possíveis, cuja única regra parece ser a do "compartilho, logo existo". [...]

É praticamente impossível entrar em uma rede social e não ficar sobrecarregado com o volume de imagens e dados demasiadamente pessoais. A necessidade que alguns têm de falar do seu desejo por uma roupa nova, de sua higiene pessoal, de seu mau humor quando serviços e/ou serviços falham parece patológica. [...]

Tudo o que deveria ser guardado para si parece material de divulgação. O que é essa compulsão por dividir? Esse ataque coletivo de ansiedade cujo único antídoto parece ser compartilhar ainda mais?

Psicólogos dizem que um dos motivos principais para a troca de informações é o contato emocional, que demanda um esforço razoável para administrar a opinião do outro e tentar impressioná-lo. Quando isso é feito o tempo todo, é fácil provocar situações embaraçosas precisamente entre as pessoas que mais queremos impressionar. [...]

Como a noiva na festa de casamento, cada usuário precisa dar atenção a todos, mesmo que de forma efêmera e rasa. Com isso boa parte da riqueza das relações interpessoais é perdida, desumanizando seus atores e forçando os mais carentes de atenção a exagerarem suas atitudes para que pareçam interessantes o suficiente.

O Facebook é a rede da vez. Ela morrerá, surgirão outras. Abandoná-las é tão inviável quanto viver sem cartão de crédito, celular, conta bancária, plano de saúde, emprego ou qualquer tipo de atividade que deixe registros.

Mais do que isso, abandoná-las reduz oportunidades reais de autoexpressão, convívio, crescimento pessoal, aprendizado e intercâmbios sociais em geral.

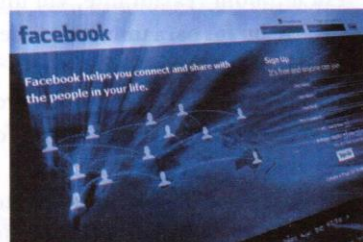
Já que os processos de socialização digital e construção de identidade são inevitáveis, é importante redefinir, com eles, os limites e regras de etiqueta no convívio.



(Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/colunas/luliradfahrer/2014/05/1448779-eu-nao-querer-saber-da-sua-vida.shtml>. Acesso em: 3/6/2014.)

ANEXO K: QUESTÕES DO TEXTO 3 (p. 184)

1. O autor introduz o tema e o seu ponto de vista sobre o assunto nos quatro primeiros parágrafos do texto.
 - a) No 1º parágrafo, ele começa citando um fato sobre o qual as pessoas em geral reclamam. Qual é esse fato? *As pessoas reclamam que têm sua privacidade invadida.*
 - b) Nos três parágrafos seguintes, ele expõe sua opinião sobre o fato mencionado. Qual é ela? *Os mesmos que reclamam são os que expõem suas vidas em redes-sociais. Apenas poderiam reclamar aqueles que são "desinteressados", isto é, alheios a focos e redes sociais.*
2. Nos parágrafos de 5 a 8, o autor traz exemplos e argumentos que sustentam o ponto de vista anunciado. Para dar mais peso a seus argumentos, ele utiliza algumas estratégias. Encontre, no texto, as estratégias abaixo.
 - a) menção a fatos do cotidiano; *A grande quantidade de informações "demasiadamente pessoais" nas redes sociais, tais como "do seu desejo por uma roupa nova, de sua higiene pessoal".*
 - b) utilização de vozes de autoridade; *"Psicólogos dizem que [...]"*
 - c) comparação com situações reais. *"Como a noiva na festa de casamento, cada usuário precisa dar atenção a todos, mesmo que de forma efêmera e rasa."*
3. Nos três últimos parágrafos, o autor finaliza sua argumentação, ratifica seu ponto de vista e conclui seu texto com uma sugestão que ele acredita ser interessante para minimizar os problemas levantados.
 - a) O autor faz uma constatação sobre o assunto em debate. Qual é ela? *Que sempre haverá alguma rede social em voga e que não é viável simplesmente abandoná-las.*
 - b) Em resumo, qual é a posição do autor a respeito do uso das redes sociais: ele é terminantemente contrário, ou é favorável, ou busca uma posição intermediária? Explique. *O autor busca uma posição intermediária: ele é contrário ao uso das redes sociais feito por muitas pessoas, que expõem sua intimidade. Entretanto, ele não acredita que simplesmente abandonar essas redes seja a solução, até porque considera que seu uso é inevitável. Propõe, portanto, que se redefinam os limites e regras de etiqueta no convívio digital.*
4. Com base em suas respostas às questões anteriores, levante hipóteses:
 - a) Para escrever um artigo de opinião, é necessário defender apenas um lado da discussão e negar completamente o outro? *Não.*
 - b) É preciso, no artigo de opinião, dizer necessariamente que um lado é bom e o outro é ruim? *Não.*
 - c) Qual a vantagem de se fazerem ponderações sobre os diferentes lados do assunto em um artigo de opinião? *Isso mostra maturidade por parte do autor, visto que, em geral, os assuntos são complexos e merecem uma análise cuidadosa. Dificilmente haverá somente um lado bom ou somente um lado ruim em um fato, e um texto que leve apenas um dos lados em consideração poderá ser rebatido mais facilmente.*



imageBROKER.com imageBROKER/ Olegaiy Makaymenko/Glow Images

AGORA É A SUA VEZ ►

Imagine que, como adolescente, você tenha sido convidado(a) por um *blog* para escrever um artigo de opinião com base no tema: **Gravidez na adolescência: o papel da família, da escola, da mídia e do governo na conscientização dos jovens**, já debatido por você e seus colegas no capítulo anterior. O seu texto comporá uma seção especial do *blog* com artigos de opinião diversos sobre o mesmo tema, escritos por médicos, pais, professores e estudantes, entre outros. E a proposta é que você seja o representante adolescente, isto é, com base em sua experiência, escreva um texto expondo a sua visão do assunto.

Depois de pronto, você pode de fato publicar o seu texto em um *blog* coletivo da classe, ou em um espaço de rede social, ou ainda expô-lo em um mural na escola.

Planejamento do texto

- Retome as notas feitas por você no debate do capítulo anterior. Releia os textos, lembre a discussão realizada e tenha em mente qual a sua opinião sobre o assunto.
- Selecione os argumentos que vão fundamentar seu ponto de vista.

ANEXO L: QUESTÕES DO TEXTO 3 (p. 185)

- Como nesse caso o fato de você ser adolescente é importante para o texto, pense quais são as diferenças entre o seu olhar e o dos médicos, dos pais, etc., e tente priorizar o que há de peculiar na sua forma de ver os fatos, como adolescente.
- Tenha em vista o perfil do interlocutor: um público composto de outros adolescentes e de adultos.
- Defina qual será o objetivo do seu texto: se você for radical demais em suas opiniões, poderá causar mais polêmica e ter menos facilidade para conquistar um público amplo; se ponderar diferentes pontos de vista, poderá convencer um maior número de pessoas.
- Pense em uma argumentação consistente para conquistar a adesão de seu público. Traga exemplos, fatos, vozes de autoridade que fundamentem o que você diz.
- Empregue uma variedade de acordo com a norma-padrão, que parece ser mais adequada ao perfil do público que você quer atingir.
- Dê um título que preferencialmente desperte o interesse do leitor.
- Publique o texto da maneira que você, seus colegas e professores julgarem mais conveniente (*blog*, mural, redes sociais, etc.). Ele também poderá ser lido no jornal televisivo a ser desenvolvido ao final desta unidade, no capítulo **Intervalo**.

Revisão e reescrita

Antes de finalizar e passar seu artigo de opinião a limpo, releia-o e observe:

- se você se coloca na posição de um adolescente que escreve sua opinião sobre o tema;
- se o texto reflete de fato o que você pensa sobre o assunto debatido;
- se sua posição é radical ou ponderada, de acordo com o objetivo de seu texto;
- se o texto traz argumentos, fatos, exemplos e vozes de autoridade que fundamentam seu ponto de vista;
- se o texto tem um título convidativo à leitura;
- se o texto tem um tom persuasivo, isto é, busca conquistar a adesão dos leitores ou de parte deles;
- se a linguagem empregada está de acordo com a norma-padrão e adequada ao público-alvo.

A língua em foco

A CONCORDÂNCIA VERBAL

Regra geral

Leia esta tira, de Dik Browne:



(Folha de S. Paulo, 28/11/2007)