

LEITURA, TEXTO E SENTIDO NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA PERSPECTIVA DISCURSIVA

Palmira HEINE⁸⁰

Resumo: O presente artigo visa abordar noções de texto, sentido e leitura com base na Análise de Discurso Francesa. Objetiva também observar o modo como ocorre o tratamento do texto no livro didático de Língua Portuguesa da Coleção Projeto Araribá. Os resultados mostram que, nestes livros, o texto é visto como um produto fechado em si mesmo, cujo sentido é transparente, cabendo ao leitor apenas a operação mecânica de extraí-lo e copiá-lo no caderno, negando a possibilidade de realização de múltiplas leituras, contribuindo para que o leitor seja mais um reproduzidor de sentidos do que um sujeito de sua própria leitura.

Palavras-chave: Texto. Leitura. Livro didático.

Abstract: *This article aims to discuss notions of text, meaning and reading based on theoretical discourse analysis of the French Line. The text also aims to observe how the treatment is given to the text into the textbook Portuguese Araribá Collection Project. The results show that, in these books, the text is still seen as a product closed on itself, whose meaning is transparent, leaving the reader only the mechanical operation of extracting and copy it from the text, denying the possibility of multiple readings, contributing to a passive behavior of the students in the reading process.*

Keywords: Text. Reading. Textbook.

O texto sob um viés discursivo

Sabe-se que a Análise de Discurso de Linha Francesa, doravante AD, tem como objeto de estudo o discurso que frequentemente se materializa em textos diversos. O analista do discurso se debruça sobre os textos para perceber o modo como esses se inserem dentro da atividade discursiva, para compreendê-los e não apenas interpretá-los. Na AD, o texto é visto como a materialização do discurso e como um elemento que se

⁸⁰ Universidade Estadual de Feira de Santana- UEFS- Departamento de Letras e Artes. Salvador, Bahia, Brasil. pheine@ig.com.br

apresenta tal qual uma peça dentro do conjunto de enunciados que constitui a atividade discursiva. É uma peça que permite o jogo da interpretação, o deslizamento dos sentidos.

Sendo assim, um texto, apesar de se apresentar empiricamente como uma estrutura com início, meio e fim, não é uma unidade fechada em si mesma. Ao contrário, quando se vê o texto em relação ao discurso, percebe-se sua imensa carga simbólica, sua multiplicidade de sentidos. A esse respeito, Orlandi (2001, p.64) afirma: [...] 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 [...]. Como faz parte de uma cadeia, ele está inexoravelmente construído a partir de todo o já-dito, sendo o *lócus* de manifestação do discurso. É justamente, por isso, que não pode ser observado de forma isolada.

O texto como objeto simbólico está submetido a falhas, ao equívoco. Assim, não se pode entendê-lo como um produto pronto e acabado, como um elemento completo e fechado em si próprio. Sobre essa questão, já afirmava: Pêcheux (1997, p.53) “todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, de se deslocar discursivamente para derivar para um outro.” O ponto de partida da concepção de texto na Análise de Discurso, é, portanto, o de que ele sempre comporta outros sentidos, outras significações.

No processo de leitura, é preciso, pois, submeter o texto à própria opacidade da língua, rompendo com a ideia de que há nele um sentido evidente, pronto para ser capturado pelo sujeito leitor.

Essa visão em relação ao texto joga por terra as concepções formais que o viam como um mero conjunto de frases, ou ainda como a representação de um pensamento do autor, sem considerar no mesmo a marca da exterioridade que lhe é constitutiva, sem considerar também os efeitos de interpretação e de compreensão desenvolvidos pelos sujeitos leitores. Os sujeitos também deixam de ser vistos como entes psicológicos que, individualmente, criam sentidos para o texto, guiados por estruturas cognitivas. Em relação a isso, Orlandi (2001, p.64) assevera que:

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

A multiplicidade de leituras citada no trecho anterior por Orlandi não se refere apenas à possibilidade que existe de se relacionar o texto a um contexto imediato gerador de sentidos diversos. Ao contrário, a própria constituição do texto, entendido, assim, como um elemento no jogo discursivo, caracterizado pela opacidade, é intrinsecamente marcada pela multiplicidade polissêmica. O sentido pode ser sempre outro, está sujeito ao deslizamento, ao equívoco. As múltiplas possibilidades de leitura, como concebe a Análise de Discurso, são possibilitadas quando se compreende o texto como parte do processo discursivo e não quando se observa o mesmo numa relação com um contexto imediato que lhe confere variação de sentidos.

No entanto, apesar de toda a contribuição dada pelos estudos discursivos para a concepção de texto e sentido, é possível notar que grande parte dos livros didáticos utilizados nas escolas pelos professores de Língua Portuguesa ainda continua a tratar o texto como um produto cujo sentido está cristalizado, materializado e o leitor também é visto como um captador ou ainda reproduzidor do sentido requerido pelo autor.

A leitura na Análise de Discurso francesa

Ler na análise de discurso é compreender os sentidos do texto por meio da observação do mesmo como materialização da discursividade. Esta corrente de estudos da linguagem concebe a leitura como um modo de compreensão que passa pelo viés da interpretação, da compreensão, do processo de geração dos sentidos na língua. Sabe-se que os sentidos relacionam-se com as formações discursivas e ideológicas que interpelam os sujeitos no momento em que eles entram em contato com um texto. Tomando-se o texto como uma peça na engrenagem discursiva, percebe-se, como salienta Orlandi (2007, p.14) que “ele é um bólido de sentidos”, isto é, o texto é sempre um conjunto de sentidos, uma cadeia plurissignificativa, não se pode vê-lo como um produto inerte, apático às relações com a sua exterioridade. Orlandi (2001, p.63) afirma que:

O texto pode ser considerado como uma peça no sentido de engrenagem. É uma peça que tem um jogo, jogo que permite o trabalho de interpretação, do equívoco. Há um espaço simbólico aberto- possibilidade do sujeito significar e ressignificar indefinidamente que joga no modo como a discursividade se textualiza.

A leitura, na Análise de Discurso, tem como papel fundamental romper com a ideia de que existem sentidos preestabelecidos e estabilizados. Se os sentidos derivam das formações discursivas às quais os sujeitos se filiam para se constituírem como tais, então não há um sentido único para o texto, há formas de significação desse texto em relação à discursividade da qual o mesmo se origina. Assim, a leitura é também um trabalho simbólico, não é a simples captação de um sentido preestabelecido, estabilizado, ela possibilita diferentes modos de significação.

No jogo da leitura estão envolvidos alguns processos de relação com o sentido quais sejam: a inteligibilidade, a interpretação e a compreensão. Segundo Orlandi (1988) o inteligível refere-se ao processo pelo qual se atribui um sentido atomizadamente. É o que acontece nos processos de decodificação, cuja leitura se resume a apreender o sentido convencionado, dicionarizado. Já interpretar é atribuir um sentido ao texto, levando em conta exclusivamente o cotexto, ou seja, as ligações entre os enunciados que compõem a textualidade. Interpretar é, portanto, uma atividade mais relacionada à semântica interna do texto, sem levar em conta a exterioridade que o constitui. Por outro lado, a compreensão vai além da interpretação, pois para compreender “é preciso relacionar os diferentes processos de significação que acontecem em um texto, [...] é compreendê-lo enquanto objeto linguístico-histórico.” (ORLANDI, 2001, p.70). A atividade de compreensão é, portanto, mais complexa, colocando o texto em relação com o processo de enunciação, com o contexto histórico no qual o mesmo se inscreve. Compreender é expor o leitor à opacidade do texto, à ideia de que o sentido pode sempre ser outro, ao equívoco constitutivo da linguagem.

Se se pensar no modo como o texto vem sendo tratado na escola, é possível perceber que o mesmo é visto como uma unidade fechada. A leitura, também, termina caminhando do inteligível para o interpretável, não chegando ao nível da compreensão.

A atividade de leitura, vista como um evento discursivo, desloca a ideia tradicional de autoria e de que existe um sentido intencional gerado pelo autor ao produzir um texto. Ora, o sentido não pode ser controlado pelo autor, aliás não existe um sentido preestabelecido, mas sentidos possíveis que são construídos pelos leitores nos gestos de interpretação. Assim, considerar que há um sentido único é deixar de lado a historicidade e a exterioridade que constituem a linguagem como elemento simbólico.

Segundo Cassano (2003, p.68) um dos equívocos da escola é o de não considerar o fato de que os sentidos não são controlados pelo autor e o texto não é transparente, não tendo um sentido único. A autora afirma que a escola desconsidera a “impossibilidade de haver um autor onipotente, origem e controlador de seu dizer e de um texto transparente, legível, detentor de sentido unívoco e evidente.”

A ideia de que não existe um sentido preestabelecido no texto remonta à crítica feita por Pêcheux (1997) à análise de conteúdo, corrente que buscava a partir de um processo interpretativo, extrair o sentido do texto, objetivando responder as perguntas do tipo: “o que esse texto quer dizer?”, “quais as ideias que o autor do texto quis passar?”, etc. O referido filósofo asseverava que a Análise de Discurso não é uma disciplina de interpretação, mas que ela pretende construir procedimentos que permitam expor o olhar do leitor a “níveis opacos” que se fazem presentes no texto.

O processo de leitura instaura também o que se pode chamar de “efeito leitor”. Este último representa a posição discursiva ocupada pelo sujeito leitor no processo de leitura. O leitor, é, então, o sujeito que se coloca numa determinada posição discursiva marcada pelas condições socioideológicas que o interpelam. Orlandi (2001, p.64) afirma: “como a discursividade, repetimos, se textualiza com falhas, há textos que expõem mais os sujeitos aos efeitos da discursividade, face à abertura do simbólico, outros menos. Isso constitui o (s) efeito (s)-leitor”. O efeito leitor coloca o sujeito que lê o texto em relação direta com a opacidade do mesmo, sendo a leitura, suscetível, por isso, a falhas. Para Orlandi (1988) “o leitor é aquele que se assume como tal na prática da leitura, numa ordem social dada, em um lugar específico”. O sujeito leitor não é sempre o mesmo, por isso, pode-se falar que nunca se lê um texto da mesma forma. Um leitor da Idade Média não é o mesmo leitor do Renascimento nem da contemporaneidade, daí a afirmação que o leitor é fruto das relações históricas sobre as quase se constitui.

Como se tem notado até aqui, é possível afirmar que ler é atribuir um sentido em meio a outros também possíveis. Assim, pode-se dizer que há sempre outros textos possíveis dentro do próprio texto.

O texto na escola

Em contraposição às ideias defendidas pela Análise de Discurso de linha francesa, encontra-se o tratamento do texto feito pela escola. De um modo geral, nota-se que o tratamento dado aos textos em sala de aula situa-se muito mais no sentido de concebê-lo como um produto fechado, do qual se extrai um sentido, o sentido aceito pela escola, institucionalizado. O leitor termina tendo um papel passivo e sua função é muito mais a de realizar uma cópia de trechos do texto e muito menos a de compreendê-lo

Desse modo, a escola termina direcionando o aluno a reproduzir um sentido para o texto, deslocando-se entre as atividades de inteligibilidade e interpretação, sem, no entanto, chegar à compreensão.

Quando se considera a leitura na perspectiva da Análise de Discurso de linha francesa, é preciso observá-la como trabalho simbólico, e é preciso ver o texto como espaço aberto a múltiplas significações e não considerá-la como um elemento de reprodução de um sentido institucionalizado. Orlandi (2001, p.71) vai conceber a 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.

No entanto, a escola parece desconsiderar esse ponto, tentando fechar os sentidos, podar a polissemia do texto, inscrevê-lo como um produto pronto e acabado. A escola termina concebendo a leitura como a reprodução de um sentido único do texto. Sobre essa questão afirma Cassano (2003, p.75) que: “no caso do ensino da leitura na escola, é problemático permanecer no nível de reprodução acrítica. Afigura-se mais cômodo (para o aluno) ou aparentemente menos frustrante (para o professor), buscar o literal para explicar o que acreditam ter entendido”.

O tratamento do texto desse modo em sala de aula, se deve ao fato de se conceber que o texto é transparente, que há uma relação direta entre os significantes e

significados, que há uma relação inequívoca entre signos e referentes. Tal noção se embasa na concepção de língua como espelho da realidade, a qual desconsidera o fato de que a língua é o terreno de manifestação da ideologia, é o espaço da falha, do equívoco, do deslizamento dos sentidos.

Isso tudo gera um grave problema na formação de leitores nas escolas: o que termina ocorrendo é que são formados leitores reprodutores, que buscam sentidos estabilizados, que procuram identificar no texto pistas que os levem a achar a resposta certa para as questões propostas em sala. O aluno termina sendo treinado a repetir e não há espaços para inferências mais ou menos complexas.

Em suma, a escola teria muito a ganhar se considerasse o texto como um elemento do discurso, se considerasse que um sentido sempre pode ser outro, que um sentido significa em meio a outros sentidos.

As atividades de interpretação no livro didático: inteligibilidade, interpretação ou compreensão?

Este artigo é proveniente de uma pesquisa⁸¹ que pretendeu observar o modo como ocorria o tratamento do texto no livro didático de Língua Portuguesa, da coleção Projeto Araribá, Editora Moderna⁸². Foram analisadas as partes que tratavam da interpretação de texto a fim de observar o modo como o mesmo era concebido nos referidos livros e como estes últimos tratavam a questão da leitura e da construção de sentidos no texto. O que se pôde notar no material analisado é que o texto continua a ser visto como um produto pronto e acabado, o leitor como um repetidor de informações, marcado pela passividade, e não considerado como um sujeito leitor constituído pela história e pela ideologia.

Como forma de contextualizar tais afirmações, coloca-se o exemplo a seguir, retirado

do livro de Língua Portuguesa da quinta série, do Projeto Araribá (KANASHIRO, 2006)

⁸¹ Pesquisa realizada no Núcleo de Pesquisa do Discurso da Universidade Federal da Bahia

⁸² Na edição pesquisada, a terminologia *série* ainda estava sendo utilizada, portanto mantenho neste artigo a menção a tal terminologia.

Exemplo (1):



(Fonte: Livro didático de Língua Portuguesa, Projeto Araribá 5ª. Série)

Como se pode ver, o texto sugerido para análise no livro é apresentado a partir do gênero tirinha. Nele, há a figura de um leão que, esfomeado, liga para uma pizzaria para pedir uma pizza. Como não existem pizzas com os sabores sugeridos pelo leão, ele pede uma de queijo, mas solicita que seja enviada junto com ela um entregador bem gordinho que, neste caso, seria o complemento de sua refeição.

Ao sugerir uma atividade de interpretação relacionada ao referido texto, os autores do livro colocam a seguinte pergunta:

1. Copie e complete o quadro no caderno, de acordo com o texto:

Protagonista da história	
Local para onde telefonou	
Motivo do telefonema	

(Fonte: Livro didático de Língua Portuguesa, Projeto Araribá 5ª. Série)

Como se pode notar, a proposta da questão é apenas fazer com que o aluno copie informações que estão explícitas no texto. Não há espaços para inferências, para que o aluno compreenda os possíveis sentidos do texto, os motivos pelos quais o leão solicita que a pizza seja entregue por um homem bem gordinho, o motivo de se apresentar um leão em uma cozinha, deslocado de seu habitat natural.

Perguntas desse tipo também são encontradas nos livros de sexta, sétima e oitava série, da mesma coleção, não exigindo posicionamento crítico dos alunos, somente uma atividade mecânica de identificação da resposta no texto e transcrição da mesma no caderno.

É o que se pode ver também no exemplo 2, colocado a seguir:

Exemplo (2)



(Fonte: Livro didático de Língua Portuguesa, Projeto Araribá 6ª. Série)

No caso do texto anterior, a pergunta que foi feita foi a seguinte: que empresa está anunciando seu produto? Mais uma vez, pede-se que o aluno apenas transcreva uma resposta pronta, sem exigir nenhum tipo de reflexão do sujeito leitor.

O texto, nestes casos, é tratado apenas em seu cotexto. Essa atividade ficaria apenas no nível da interpretação, no nível da reprodução do sentido pautado no conjunto de frases do texto, impossibilitando que o processo complexo da compreensão, compreendida discursivamente, se realize. Segundo Orlandi (1988, p.73) “compreender é saber que o sentido sempre poderia ser outro”, enquanto “interpretar é apenas reproduzir o que está sendo produzido”. Interpretar pressupõe também uma relação direta e automática com o texto. É isso que se propõe nessa atividade e é dessa forma que o texto vem sendo tratado na sala de aula.

Ao contrário de expor o aluno à opacidade do texto, aos múltiplos sentidos do mesmo, a escola, tendo como base, muitas vezes, os livros didáticos, tenta controlar a

polissemia, estabelecendo os sentidos que devem ser apreendidos pelos alunos. Há, portanto, dentro do ambiente escolar, sentidos aceitos e não aceitos, legitimados e não legítimos, e o aluno, sujeito leitor, deve ser capaz de buscar apenas os sentidos estabilizados e aceitos dentro da escola, e esses sentidos estão relacionados aos modos como o professor lê o texto. O aluno, então, é condicionado a ler do mesmo modo que o seu professor, a estabelecer o sentido estabelecido pela escola.

Neste caso, é negada a possibilidade de se estabelecer uma leitura crítica e de formar leitores aptos a relacionarem o dito e o não dito, leitores que são eles próprios sujeitos históricos, cuja posição ideológica conduz a determinados sentidos em lugar de outros.

Se a leitura for compreendida como parte de um processo discursivo mais complexo, o aluno poderá gerar sentidos que podem não corresponder à mesma leitura feita pelo professor, exercitando atividade leitora como aquela de produção de uma pluralidade de sentidos. Orlandi (1987, p.203) assevera que: “de posse do conhecimento de mecanismos discursivos o aluno terá acesso não apenas à possibilidade de ler como o professor lê, mais do que isso, ele terá acesso ao processo da leitura em aberto, colocando-se como sujeito de sua própria leitura”.

Considerações finais

A partir do referencial teórico da Análise de Discurso de Linha Francesa, é possível afirmar que a leitura é uma atividade complexa de geração de sentidos. O texto, por sua vez, é um elemento, uma peça que faz parte do jogo discursivo, e, por isso, é sempre construído a partir de uma gama de já-ditos, de formações discursivas diversas e que mobilizam inúmeras leituras e posicionamentos do sujeito leitor.

O leitor, por sua vez, nessa corrente, não é um sujeito passivo que apenas apreende sentidos ou reproduz o que está explícito no texto, mas é um sujeito histórico e ideológico que estabelece gestos de interpretação, a partir da posição que ocupa discursivamente.

A leitura, do mesmo modo, é vista na AD como uma atividade simbólica que visa trazer à tona para o sujeito leitor a opacidade do texto, a partir da possibilidade real do sentido ser sempre outro, ser sempre deslocado do sentido estabilizado socialmente,

sujeito a falhas e equívocos. A leitura pode se realizar por meio de três diferentes gestos de atribuição de sentido que são a inteligibilidade, a interpretação e a compreensão.

A partir da observação dos exemplos analisados no presente artigo, percebe-se que, a despeito de toda a contribuição teórica da AD francesa para o tratamento do texto, o mesmo continua a ser tratado nos livros didáticos como um produto cujos sentidos estão prontos e acabados. O leitor, por sua vez, deve apenas extraí-los do texto, reproduzi-los no caderno, copiar trechos do texto, sem realizar inferências complexas. A partir dessa concepção, o sujeito leitor fica apenas se deslocando da inteligibilidade para a interpretação, sem, no entanto, ser estimulado a realizar uma atividade de compreensão, percebendo o modo como o texto significa e sem perceber as relações entre dito e não dito, entre cotexto e implícitos.

Percebe-se, assim, que o que interessa à escola é considerar a estabilidade dos sentidos, sufocando a polissemia inerente à linguagem e as múltiplas significações do texto, negando ao sujeito leitor a possibilidade de se constituir como sujeito de sua própria leitura. Nesse sentido, o aluno leitor termina reproduzindo o sentido aceito pela escola, valorizado pelo professor, possibilitado pela semântica interna do texto, sem equívocos ou deslizamentos.

Referências

CASSANO, Maria da Graça. A perspectiva discursiva da leitura e algumas considerações relativas ao seu ensino-aprendizagem na Educação Fundamental. In: **Linguagem em (dis) curso**. V. 3 n.2, jan/jul 2003, p.63-82

KANASHIRO, Áurea Regina. **Projeto Araribá : português : ensino fundamental** / obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna; editora executiva: Áurea Regina Kanashiro. – 1.ed. – São Paulo: Moderna, 2006.

ORLANDI, Eni. Nem escritor, nem sujeito: autor. In: **Leitura: teoria e prática**. Campinas: Mercado Aberto, n. 9, p. 13-7, jun/1987

_____. O inteligível, o interpretável e o compreensível. In: ZIBERMAN, Regina e SILVA, Ezequiel Teodoro. **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 1988.

_____. **Discurso e texto: formulação e circulação de sentidos**. São Paulo: Pontes, 2001.

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

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