

A PRODUÇÃO DA LEITURA DISCURSIVA NA ENUNCIÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO: POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DA ANÁLISE DO DISCURSO

Anderson FERREIRA¹

Doutor em Língua Portuguesa pela PUC-SP

Cristiane da Silva FERREIRA²

Doutora em Língua Portuguesa pela PUC-SP
Professor efetiva do Instituto Federal de Mato Grosso-IFMT

Jarbas Vargas NASCIMENTO³

Doutor em Semiótica e Linguística Geral pela USP
Professor titular do PEPG em Língua Portuguesa da PUC-SP
Professor do PPG em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo- UFES

RESUMO: O presente artigo tem por objetivo discutir o modo pelo qual o livro didático viabiliza a questão da leitura em sua enunciação e, especificamente, verificar a produção da leitura discursiva nos anos finais do Ensino Fundamental II. Selecionamos como *corpus* o livro didático de Cereja e Cochar, Português Linguagens 9º ano do Ensino Fundamental II. Deste livro retiramos dois textos, tomados como discurso, para produção da análise. Privilegiamos como aporte teórico-metodológico a Análise do Discurso em sua perspectiva enunciativo-discursiva, em particular, os estudos propostos por Dominique Maingueneau acerca das noções de condições sócio-históricas e culturais de produção, interdiscurso e cenas da enunciação. Como resultado, observamos que o livro didático em consonância com os documentos oficiais, ultrapassaram as fronteiras geográficas dos grandes centros, no entanto, o modo de tratamento de apreensão dos gêneros de discurso e suas coordenadas não mudaram de forma significativa, apagando, de certo modo, o polo da recepção do discurso.

Palavras-chave: Leitura discursiva. Livro didático. Análise do Discurso.

Considerações iniciais

O presente artigo objetiva verificar a produção da leitura discursiva a partir de textos, tomados como discurso, selecionados do livro didático de Cereja e Cochar (2015). Para análise deste *corpus*, apoiamos-nos no aparato teórico-metodológico da Análise do Discurso, em sua perspectiva enunciativo-discursiva, focalizando o ensino da leitura na disciplina de Língua Portuguesa.

¹ E-mail: andersonferreirasp94@gmail.com

² E-mail: crisife@bol.com.br

³ E-mail: jvnf1@yahoo.com.br

De início, faremos uma discussão acerca do livro didático e sobre a Base Nacional Comum Curricular 2017 – BNCC (daqui para frente) no tocante ao eixo leitura. A relevância em associar a BNCC ao livro didático de Língua Portuguesa é que, de certo modo, a primeira condiciona a maneira pela qual o último apresenta as questões linguísticas e discursivas nos processos de ensino e de aprendizagem.

Depois, discorreremos acerca dos pressupostos da Análise do Discurso e sua relação com a leitura. Privilegiamos, neste artigo, as noções de condições sócio-históricas de produção, interdiscurso e cenas da enunciação, conforme Maingueneau (2008a; 2008b; 2013; 2015) e, por fim, operaremos as análises do *corpus*, retirado do livro didático.

A Base Nacional Comum Curricular e o livro didático: o eixo leitura

Nos anos finais do Ensino Fundamental II, o objetivo é dar continuidade às aprendizagens desenvolvidas nos anos iniciais, com intuito não apenas de retomá-las, mas, sobretudo, aprofundá-las. Neste período, os professores e as professoras do Ensino Fundamental II devem atentar-se às aprendizagens que não foram consolidadas nos anos anteriores e fortalecer eixos como a oralidade, a leitura, a escrita, a gramática e a literatura. Para nossos propósitos aqui, destacamos a leitura na BNCC (2017). “[...] No eixo **Leitura**, as estratégias de compreensão e interpretação crescem em quantidade e exigências cognitivas e amplia-se o nível de complexidade dos textos” (BRASIL, 2017 p. 115, ênfases dos autores).

Ligado às diretrizes educacionais, de um lado, o livro didático tem sido um instrumento de apoio aos professores e professoras de Língua Portuguesa. Todavia, por outro lado, sua função assume diferentes condições, conforme o momento e o lugar de sua legitimidade. O uso do material-didático está garantido pela Constituição Federal de 1998, em seu artigo 208, inciso VII, que prevê o “atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material-didático, transporte, alimentação e assistência à saúde”. Não obstante isto, o livro didático sempre fora objeto de controvérsias.

Num primeiro momento, as discussões pautaram-se menos na garantia do uso que em sua finalidade. Na primeira metade do século XX, a crítica ao livro didático se baseava em seu estatuto de aparelho ideológico do Estado, cujo principal objetivo consistia, segundo os analistas, em servir como instrumento político-ideológico no campo da educação. O argumento predominante enfatizava que a escolha do livro didático, realizada na escola, era apenas

simbólica, posto que o Estado selecionava o material *a priori*, segundo seus interesses e inter-relações.

A partir dos anos 1960, a escola pública foi sendo reestruturada, promovendo uma significativa expansão da educação básica no Brasil. Com isso, o livro didático fora, de modo gradativo, se inscrevendo nos processos de ensino e de aprendizagem das escolas públicas. Em pouco tempo, ele passa a ser utilizado como instrumento central na prática do ensino em sala de aula. Nesse cenário, os debates/embates seguintes ressaltaram o apagamento do sujeito-professor na enunciação didática dos conteúdos e metodologias instauradas pelos documentos oficiais e legitimadas pelos livros didáticos. Paradoxalmente, no bojo desse processo, professores e professoras legitimavam o livro didático não apenas como instrumento centralizador de sua prática, mas também com objeto cultural unívoco oferecido ao sujeito-aluno.

Na contemporaneidade, o livro didático tem ampla aceitação no ambiente escolar. A qualidade do material didático, a partir das avaliações do Ministério da Educação, passou por uma significativa melhora, conquanto os modos de tratamento dos conteúdos e as propostas metodológicas pouco mudaram. Em muitos casos, mesmo sendo coloridos, atrativos e mais interativos “os conteúdos e métodos utilizados pelo professor em sala de aula estariam na dependência dos conteúdos e métodos propostos pelo livro didático adotado” (ROMANATTO, 2017, n.p.).

[...] é possível inferir que o livro didático ainda tem uma presença marcante em sala de aula e, muitas vezes, como substituto do professor quando deveria ser mais um dos elementos de apoio ao trabalho docente. [...] um livro que promete tudo pronto, tudo detalhado, bastando mandar o aluno abrir a página e fazer exercícios, é uma atração irresistível. O livro didático não é um mero instrumento como qualquer outro em sala de aula e também não está desaparecendo diante dos modernos meios de comunicação (idem.).

Dada à relevância e expansão do livro didático no campo escolar, é preciso ressaltar o aspecto de sua utilização no ensino da leitura. Conforme Chartier (2007), a produção dos métodos de leitura parte de escolhas guiadas pela combinação de compressões sociais: os textos oficiais, as condições de trabalho docente, as condições sócio-históricas e culturais de dada comunidade e a orientação político-ideológica dos autores dos livros – instâncias de autoridade, incitadoras da criação ou aliadas às tradições. Desse modo, os conhecimentos circulantes no ambiente escolar tendem a ficar circunscritos ao modo de pensar de comunidades discursivas, controladoras do sistema educacional.

No tocante ao livro didático, a BCCN, de tempos em tempos, condiciona autores e editores a se adequarem a suas diretrizes. Por isso, a BNCC (2017), como já sinalizamos, apresenta, para o Ensino Fundamental II, cinco eixos que devem ser fortalecidos nos anos finais, a saber: a oralidade, a leitura, a escrita, a gramática e a literatura. Focalizamos, aqui, a leitura.

Uma das questões problemáticas do eixo leitura proposto pela BNCC (2017) diz respeito à restrição da produção da leitura a um quadro hermenêutico. Ou seja, a relação entre estratégias de compreensão e interpretação e quantidade e exigências cognitivas supõe uma provável conexão entre certa profundidade e superficialidade textual. Como se os sentidos se ocultassem diante da insuficiência de estratégias cognitivas para uma leitura “plena”.

Na BNCC (2017), o texto é apreendido como o centro das práticas de linguagem. Embora considere a ampliação e a ressignificação da concepção de texto, produzidas nos estudos linguísticos e discursivos das últimas décadas, a BNCC solicita do leitor uma competência textual e genérica associadas aos conhecimentos linguísticos e gramaticais. Ou seja, solicita-se um leitor-modelo “inteligente, imprevisível, criativo, [...] capaz de antecipar-se ao estímulo, de fazer hipóteses e de inferir de modos diversos para além de qualquer estímulo” (KLEIMAN, 2004, p. 14).

Ora, essa associação desestabiliza a própria noção de texto proposta pela BNCC (2017) que reconhece a variedade de composições textuais viabilizadoras da articulação do verbal, do visual, do gestual e do sonoro, manifestadas e difundidas por diferentes suportes. Mas, no momento em que coloca o texto no centro das práticas de linguagem, a BNCC apaga o sujeito-leitor e as condições sócio-históricas e culturais que viabilizaram essas “variedades de composições”.

Ao enfatizar a predominância do desenvolvimento e da aprendizagem de habilidades de compreensão e interpretação no texto-centro, a BNCC, de um lado, apaga a história e a cultura e, de outro – como o faz a maior parte dos livros didáticos – apaga os sujeitos professor e aluno, desconsiderando a sua história de leitura e a sua leitura do mundo, e, em última instância, sua competência sociocultural.

Sigamos o documento.

O texto é o centro das práticas de linguagem e, portanto, o centro da BNCC para Língua Portuguesa, mas não apenas o texto em sua modalidade verbal. Nas sociedades contemporâneas, textos não são apenas verbais: há uma variedade de composição de textos que articulam o verbal, o visual, o gestual, o sonoro – o que se denomina multimodalidade de linguagens. Assim, a BNCC para a Língua Portuguesa considera o texto em suas muitas modalidades: as variedades de textos que se apresentam na imprensa, na TV, nos meios

digitais, na publicidade, em livros didáticos e, conseqüentemente, considera também os vários suportes em que esses textos se apresentam (BNCC, 2017, p. 63).

Com efeito, mesmo considerando “o texto em suas muitas modalidades” e “os vários suportes em que esses textos se apresentam”, a desconsideração e o apagamento suprarreferidos apenas podem ser identificados na produção da leitura, cujo espaço de interação é a sala de aula. Por isso, as considerações sobre o eixo leitura propostas pela BNCC (2017) precisam ser problematizadas “por meio de trocas epistemológicas, mais efetivas, dos linguistas de texto e, de modo particular, dos analistas do discurso com os pesquisadores que se dedicam a reformular o ensino da leitura [...]”, como enfatiza Nascimento (2013, p. 13).

No âmbito escolar, o ensino da leitura disseminou durante muito tempo a noção de compreensão e interpretação de leitura e, “ainda que colocando o texto em foco, esse acaba empregado como pretexto para o ensino de normas gramaticais” (NASCIMENTO, 2013, p. 15). Dessa maneira, nos processos de ensino e de aprendizagem, o ensino da leitura focado no texto-centro consolida o gesto de leitura pela decodificação de palavras e, depois, pela aplicação de exercícios e de análises gramaticais. É comum, nessa perspectiva, exigir-se do sujeito-aluno uma leitura sintetizadora de sentidos pré-construídos. De fato, como enfatizou Chartier (2007), a enunciação do livro didático visa a validar leituras guiadas pelo controle social.

Além disso,

[...] a maioria dos livros atribui grande importância às técnicas operatórias, e reúne uma quantidade imensa de exercícios e problemas [...] visando somente à mecanização do conteúdo. Nesses casos vale lembrar que a ênfase na aprendizagem, por meio de problemas-padrão e exercícios com respostas fechadas, afasta a criança ou o jovem do prazer da descoberta (ROMANATTO, 2017, n.p.).

O apagamento dos sujeitos professor e aluno e a desconsideração das condições sócio-históricas e culturais na produção da leitura têm produzido críticas não apenas ao livro didático, mas, também, às condições sociopolíticas e educacionais nas quais ele se insere. Em relação à educação básica, as críticas produzem um debate acerca da (não)politização do ensino, conforme questiona Freire (1996, p. 15).

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? [...] Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é

partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos.

As discussões políticas e ideológicas no campo educacional colocadas por Freire (1996) solicitam respostas diferentes das de um “educador reacionariamente pragmático”, mas foge ao objetivo do presente artigo. Por ora, visamos a enfatizar a presença do livro didático nas aulas de Língua Portuguesa e discutir a maneira pela qual este material didático viabiliza a questão da leitura em sua enunciação.

Separamos dois textos de Cereja e Cochar (2015) apresentados em *Português Linguagens 9º ano*. Os textos, tomados como discurso, foram utilizados para o ensino de leitura na aula de Língua Portuguesa. Recuperamos, em cada texto selecionado, o modo de tratamento pelo qual as questões linguísticas são tratadas no livro. Contudo, temos por escopo sugerir um novo enfoque metodológico por meio da Análise do Discurso proposta por Maingueneau e que praticamos. Solicitamos, em síntese, um diálogo mais amplo e democrático acerca do ensino da leitura em sua dimensão discursiva.

A partir do que antecede, passamos a rever alguns pressupostos da Análise do Discurso em sua perspectiva enunciativo-discursiva, privilegiando as noções de condições sócio-históricas e culturais de produção e recepção, o interdiscurso e as cenas de enunciação para desenvolver as análises. Dessa maneira, visamos a oferecer algumas alternativas para produção da leitura discursiva por meio do *corpus* fornecido pelo livro didático.

A Análise do Discurso e a questão da leitura

A Análise do Discurso (AD) nasce numa conjuntura teórico-política onde, de um lado, se manifesta uma intuição dos limites do Estruturalismo e, de outro, eclode o movimento estudantil de 1968, cujas “indagações e perplexidade diante dos fatos e dos discursos então produzidos fazem surgir um sentimento de urgência teórica e política que vai buscar na Análise do Discurso um modo de leitura para a interpretação desses eventos” (BRANDÃO, 2003, p. 5). Dessa forma, a AD, regida pela Linguística e pelo materialismo histórico, se configura, num primeiro momento, como um projeto inscrito no campo político.

Nesse projeto, Maldideir (2010) descreve as figuras de Jean Dubois (1920-2015) e Michel Pêcheux (1938-1983), ambos, segundo a autora, são tomados pelo espaço comum do marxismo e da política. Contudo, enquanto Dubois pensa a AD numa continuação entre a passagem do estudo da lexicologia ao estudo do enunciado, a edificação da AD para Pêcheux

exige uma ruptura epistemológica, que coloca o estudo do discurso num campo em que estão presentes as questões teóricas relativas à ideologia e ao sujeito.

Os diálogos propostos nestes termos encontram enraizamento intelectual no pensamento de Althusser e na psicanálise lacaniana. A AD, assim, se fundamenta na intersecção da Linguística, da História e da Psicanálise. Um procedimento consequente consistiu na superação do enraizamento da AD com o pensamento lacano-althusseriano. Nas palavras de Maingueneau (1990, p. 73), não se pode negar que

[...] a análise do discurso se alimentou do althusserianismo, mas isto não significa que ela se reduza a ele. Podemos muito bem conceber que a solidez dessa referência impede de ver um movimento de pensamento, na realidade, mais complexo. O próprio fato de que a análise do discurso tenha sobrevivido ao apagamento da conjuntura que a tornou possível, o fato de que ela tenha podido tocar públicos estranhos ao marxismo e à psicanálise parecem indicar que isto que por longo tempo tomamos como ortodoxia talvez não o seja.

Os estudos do discurso passaram, com isso, a repensar os próprios fundamentos da AD diante de seu projeto no campo político, produzindo, por conseguinte, certa difusão da sua prática. Contudo, num ambiente de crítica, superação e reformulações, a AD se notabilizou como um dispositivo de leitura. Se, em seu início, a AD privilegiou um *corpus* político-sindical, devido à conjuntura história das décadas de 1960-1970, nas décadas seguintes, os analistas do discurso passaram a operar com um *corpus* mais heterogêneo e diversificado. Fez-se necessário ressignificar os gestos de leitura, redefinindo, então, uma visão mais ampla da concepção de leitura.

Diante disso, os analistas do discurso, mediante as condições sócio-históricas e culturais de produção e recepção dos discursos, vêm reexaminando seus pressupostos teórico-metodológicos e calibrando os procedimentos de análise. Ler, então, no quadro teórico-metodológico da AD, implica ressignificar uma inteiração mais intensa com o mundo, pelo fato de o sujeito-leitor produzir e negociar os efeitos de sentido, conquistar sua autonomia, e, em última instância, enfrentar a alteridade.

Ao que precede, enfatizamos que a AD é tomada aqui como um dispositivo de leitura que procura apreender o discurso em seu estatuto linguístico, histórico e cultural. Dessa maneira, no campo do ensino da leitura, a AD procura redesenhar a sala de aula como um “espaço para reflexão sobre questões em circulação no contexto social, onde se verificam posicionamentos [...] quando os sujeitos se colocam em interação no processo de leitura” (NASCIMENTO, 2013, p. 20-21). Por isso, as condições sócio-históricas e culturais de

produção e recepção dos discursos são fundamentais na produção da leitura discursiva. No entanto, elas precisam ser constituídas pela materialidade discursiva disponível.

Com base nessa materialidade, é necessário integrar os polos de produção e recepção que, como realidade empírica, apresentam-se distanciados no tempo e no espaço. Observamos, por exemplo, que, nas aulas de Língua Portuguesa, as condições de recepção de dado texto realizam-se no gênero de discurso “aula”, enquanto suas condições de produção, muitas vezes, encontram-se alhures. Com efeito, a leitura de determinado texto, em sala de aula, mobiliza algumas coordenadas do gênero aula.

- Uma finalidade: ensinar.
- O estatuto de parceiros legítimos: professor e aluno.
- O lugar e o momento legítimos: escola e período do ano letivo.
- Um suporte material: livro didático, entre outros.
- Uma organização textual: aula expositiva, leitura do texto, explicações, exercícios.
- Recursos linguísticos específicos: padrão-culto da língua, variantes linguísticas etc.

No entanto, no ensino da leitura discursiva, os sujeitos professor e aluno podem evocar coenunciadores que ressignifiquem as coordenadas impostas pelo gênero “aula”, no momento mesmo da produção da leitura. O lugar e o momento legítimos, por exemplo, podem ser considerados como um espaço de interação pelo gênero debate para, desse modo, constituir as condições sócio-históricas de produção do discurso por meio da negociação de efeitos de sentido produzidos pelos sujeitos-leitores, que mobilizam, de formas diversas, suas competências socioculturais. Constituídas as condições sócio-históricas e culturais de produção e recepção dos discursos, podemos sugerir como modo de operação a noção de interdiscurso.

“O interdiscurso precede o discurso [...]. A unidade de análise pertinente é um espaço de trocas entre vários discursos convenientemente escolhidos” (MAINGUENEAU, 2008a, p. 20). No ensino da leitura discursiva, a finalidade de um gênero de discurso não precisa ser, necessariamente, aquela que a enunciação didática supõe. Um texto publicitário, se tomado como discurso, pode revelar outras finalidades para além do consumo. A relação discursiva entre o anúncio e a compra recorre a variados discursos, que se atravessam em determinado campo discursivo e suscitam posicionamentos de sujeitos de seus lugares de fala. Para apreender essa relação de trocas, podemos considerar as cenas da enunciação.

Grosso modo, a cenas da enunciação, conforme Maingueneau (2008b; 2013; 2015), são compostas pela cena englobante, a cena genérica e a cenografia, ou seja, o tipo de discurso, os gêneros de discurso e suas coordenadas e o espaço onde ocorre a interação entre os coenunciadores. A cenografia legitima a enunciação que deve legitimá-la no tempo e no espaço. Dela e nela podemos identificar um *ethos* de um enunciador evocado: um corpo, uma voz, uma vocalidade, enfim, um modo de enunciação específico emergente do discurso.

Considerando as noções aqui discutidas, passamos a propor, então, a produção da leitura discursiva do *corpus* selecionado no livro didático de Cereja e Cochar (2015).

A produção da leitura discursiva

No Brasil, há uma relação complexa entre as condições de trabalho docente, as políticas públicas educacionais e a formação de professores do ensino básico e público. Nessa relação, retomamos a questão do livro didático com intuito de problematizá-lo como material didático no ensino da leitura. Diante das condições sócio-históricas e culturais da educação brasileira, o livro didático tem sido um material constante para o ensino da leitura na disciplina de Língua Portuguesa e, mesmo com a incorporação de novas tecnologias na escola, ele está longe de se tornar secundário no espaço da sala aula. Em virtude desta presença, no quadro da leitura discursiva, objetivamos enfatizar, nas análises, o modo pelo qual o livro didático viabiliza a questão da leitura em sua enunciação. Essa “tomada de atitude justifica-se pelo fato de poder colocar em foco o discurso, abordado como objeto polêmico e, muitas vezes, entendido em oposição à língua” (NASCIMENTO, 2013, p. 13).

Resta ponderar que optamos em analisar textos realizados em gêneros do discurso publicitário. Essa escolha toca numa questão central na formação do leitor contemporâneo, já que sugere uma reflexão da leitura do discurso publicitário no campo midiático. Para alguns estudiosos, trata-se de uma hipertrofia dispensável, uma vez que a publicidade é parte integrante da mobilidade social dos sujeitos contemporâneos.

Baccega e Freire (2007) realizaram um estudo para verificar a presença da publicidade no livro didático. As autoras salientaram alguns pontos como: a divisão da publicidade em categorias; os dispositivos sociocomunicativos onde anúncios foram originalmente transmitidos; a questão das mídias na recepção do discurso; os produtos anunciados; a adequação dos anúncios à faixa etária dos jovens etc. As autoras são da opinião que a publicidade, nos livros didáticos de Português por elas analisados, é trabalhada de forma

limitadora, em grande parte como pretexto para exemplificar regras gramaticas. “O livro didático, ao reproduzir um anúncio publicitário, deveria se empenhar também na construção do cidadão crítico”, enfatizam Baccega e Freire (2007, p. 90).

Passemos às análises.

Texto [1]

Acima, lê-se: “Dê um presente que mexa com a sua mãe”. Abaixo, em letras menores, lê-se: “Coloque a mamãe para pedalar e aproveitar a vida fora de casa”. “Conheça a linha feminina de bikes *Sundown*, uma delas vai mexer com a sua mãe”. Precisamos recuperar, de modo breve, o enfoque dado ao discurso do texto [1] na enunciação didática operacional.⁴

⁴ Enfoque dado pelo livro didático em questão.

A enunciação didática em torno do texto [1] coloca a “língua em foco” e tem por objetivo recuperar a função do modo imperativo do verbo. As funções linguísticas do tempo verbal no imperativo apagam o estatuto verbo-visual do texto [1] e vão sendo construídas de acordo com os enunciados operatórios para compreensão global do anúncio. No primeiro exercício, o enunciador evoca as condições contextuais de produção do gênero, em especial, a data de sua publicação, que se dera nas vésperas dos dias das mães. Depois, o enunciador enfatiza as formas verbais do modo imperativo “dê”, “mexa”, “coloque”, “conheça” e evoca um leitor-modelo que reconheça os sujeitos gramaticais dessas formas verbais. Logo, o objetivo da enunciação didática consiste em explicar a função do modo imperativo do verbo e identificar os sujeitos gramaticais dos enunciados no discurso do texto [1].

Sem perder o foco no modo imperativo do verbo, mas com o foco no discurso, precisamos, em primeiro lugar, constituir as condições sócio-históricas e culturais de produção e recepção do discurso. Como sugestão, os sujeitos professor e aluno poderiam investigar na *internet* as condições sócio-históricas que viabilizaram a comemoração do dia das mães. Em seguida, refletir acerca da relação do consumo com a data comemorativa. Finalmente, discutir o modo pelo qual a função social da bicicleta constrói um estereótipo de mãe na sociedade contemporânea. Vejamos.

A figura da mãe, desde a antiguidade, esteve associada a figuras mitológicas e a fenômenos de fertilidade. Na Idade Média, as referências sobre a figura da mãe são representativas no simbolismo judaico-cristão na corporificação de Eva e Maria. Mas outras crenças têm a mãe como figura central. No Candomblé, por exemplo, é formada uma sociedade organizada. No topo da hierarquia, encontram-se os pais (babalorixá) ou mães (yalorixá) de santo.⁵ Eles são autoridades máximas dentro do Candomblé. Na ficção, a figura da mãe pode ser observada pelas incursões de histórias repletas de simbolismo. No romance *Macunaíma*, do escritor e poeta brasileiro Mário de Andrade (1893-1945), por exemplo, a mãe do herói Macunaíma é uma índia *tapanhumas*. *Ci, Mãe do mato e seu futuro amor*, é um hibridismo de amazônia, Iracema, mãe e guardiã do mato. Na rapsódia do autor do Modernismo brasileiro, o herói “sem caráter” não tem pai, ele é filho do medo e da noite.

Desde muito tempo a figura da mãe é enaltecida, mas fora a partir de início do século XX, por meio dos esforços da estadunidense Anna Jarvis, que a data passou a ser comemorada,

⁵ Isso dentro da matriz cultural Nagô-Jeje, que correspondem aos candomblés Ketu e Jeje. Para os Banto, os sacerdotes são Tateto e as sacerdotisas Mameto.

todo segundo domingo do mês de maio. No Brasil, o evento fora oficializado em 1932, seguindo o modelo estadunidense. Dada estas poucas informações, é possível considerar a importância do período na sociedade ocidental contemporânea.⁶ Contudo, a associação entre o dia das mães e o consumo é algo recente, tornando a homenagem às mães uma data comercial. Dessa maneira, o discurso publicitário, no texto [1], vincula o estatuto afetivo à prática do consumo. Nessa senda, podemos mobilizar, no bojo das condições sócio-históricas e culturais de produção do discurso, a marca gramatical do verbo no imperativo e a noção de interdiscurso.

O modo imperativo do verbo no texto [1] propõe uma relação entre o enunciador e o coenunciador, isto é, uma aproximação da linha feminina de *bikes Sundow* com um consumidor em potencial. Não se trata apenas de uma comunicação de comando de ordem, pedido ou solicitação. Ao empregar o modo imperativo do verbo, em geral, “temos o intuito de exortar o nosso interlocutor a cumprir a ação indicada pelo verbo” (CUNHA; CINTRA, 2007, p. 491): “conheça”, “coloque”, “dê” e “mexa”.

Embora enunciado no presente, o modo do verbo no imperativo engendra uma ação no ato de fala. Sua eficácia, porém, consiste no modo de enunciação revelador de um tom. No discurso publicitário, o tom deve evitar ser reforçado como uma ordem. No entanto, a atenuação da ordem, de outra forma, precisa estar longe de formas muito acentuadas de polidez. Isto é, a primeira finalidade do anúncio publicitário é vender algo, dessa maneira, não é comum, na enunciação publicitária, um pedido casual.

No enunciado, “Dê um presente que mexa com a sua mãe”, podemos observar uma ligação entre a voz no imperativo, o produto e o estereótipo da mãe na sociedade contemporânea, mesmo que a enunciação didática ressalte a ambiguidade do item lexical “mexer”. Na verdade, a ambiguidade apenas é possível por causa das condições sócio-históricas e culturais da contemporaneidade e, nomeadamente, por causa do interdiscurso que atravessa o enunciado em questão.

A bicicleta é um veículo que exige um esforço físico do usuário. Hoje, ela é considerada o meio de transporte mais usado no mundo e, também, é bastante utilizada na prática de esportes e lazer. É, no entanto, neste último caso, que o enunciador aproxima recreação e atividade física ao estereótipo de mãe generosa, afetiva e dona de casa. “Coloque a mamãe para pedalar e aproveitar a vida fora de casa”. Com efeito, a vida dentro de casa parece monótona e sem graça. Os interdiscursos, assim, constroem novas formas de subjetividade que evocam efeitos de

⁶ Aqui apenas ressaltamos algumas informações que podem ser pesquisadas pelos alunos em sala de aula. Sobre esse tema bastante complexo, há uma vasta bibliografia que pode ser consultada.

sentido de bem-estar, de saúde; de anti-sedentarismo, de liberdade feminina, de jovialidade. Estes interdiscursos podem ser descobertos no discurso publicitário materializado no texto [1].

Além disso, o item lexical “mexer” produz um efeito de sentido de enternecimento. A enunciação publicitária não apenas objetiva vender um produto, mas visa a impor um estilo de vida. “Conheça a linha feminina de bikes *Sundow*, uma delas vai mexer com a sua mãe”. Esse estilo de vida elege as *bikes Sundow* como objeto de consumo capaz de produzir um elã na vida cotidiana da mãe dona de casa. Trata-se de um presente divisor de águas, já que difere dos presentes contidos na memória social: um pano de prato, uma caixinha de agulhas, um objeto eletrodoméstico etc. Por isso, o item lexical “mexer” tanto pode indiciar a prática de atividade física, como aludir a sentimentos e emoções outrora apagados. Paradoxalmente, para produzir esse efeito de sentido, é preciso construir o discurso estereotipado da mãe cuidadora do lar. “[...] bikes *Sundow*, uma delas vai mexer com a sua mãe”.

Nesse sentido, o tempo verbal no imperativo tem uma dimensão discursiva, na medida em que o modo de enunciação – o tom da voz do enunciador – deprecia presentes repetitivos dados às mães donas de casa, pois já não provocam, na sociedade contemporânea, sentimentos de felicidade. Ao contrário, reforçam uma sociedade machista que compreende a vida da mulher como legítima ao trabalho doméstico e aos cuidados dos filhos.

Por sua vez, o tom no item lexical “coloque” é modalizado pelo item lexical “mamãe”: construção modalizadora do verbo no modo imperativo e produtora de efeitos de sentido mais carinhosos. A “mamãe” construída pelo enunciador, de fato, não usufrui a vida de forma plena e integral. “Coloque a mamãe para pedalar e aproveitar a vida fora de casa”. Por fim, a discursividade da forma verbal no imperativo propõe um convite: “Conheça a linha feminina de bikes *Sundow* [...]”.

Sintetizando:

- Levantamos as condições sócio-históricas e culturais de produção do discurso do texto [1], não apenas as eventuais, mas, sobretudo, as discursiva-memórias, por meio de pesquisa.
- Ressaltamos a secularidade da figura da mãe em algumas culturas e religiões e mobilizamos um modo de apreensão desta figura pelo interdiscurso que atravessa o discurso literário. De outro modo, recuperamos um evento na história, a partir da militância da estadunidense Anna Jarvis, que marcou uma data para comemoração do dia das mães no mundo ocidental.
- Identificamos a dimensão discursiva do modo verbal no imperativo que estreita ou aumenta a aproximação entre enunciador e coenunciador a depender do tom entoado pelo *ethos* do enunciador.

- Descobrimos outros discursos recobertos no gênero publicitário no texto [1]. Esses discursos puderam ser recuperados pela função social da bicicleta na contemporaneidade e pelo estereótipo de mãe construído no discurso analisado.
- Revelamos que a ambiguidade do item lexical “mexer” apenas é possível por causa dessa última relação supracitada.

Passamos, então, a análise do texto [2], focalizando as cenas da enunciação.

Texto [2]



Faremos aqui o procedimento realizado na análise anterior, qual seja: recuperar, de modo breve, o enfoque dado ao discurso do texto [2] na enunciação didática operatória.

De modo geral, a enunciação didática enfoca dois aspectos linguísticos, visando à produção dos efeitos de sentido no texto [2]. O primeiro é o grau aumentativo do item lexical “corpo” = “corpão” que, segundo o enunciador, produz um efeito de sentido de corpo bonito. Este primeiro aspecto leva o enunciador a aventar, no discurso do texto [2], uma estratégia de humor, dado que, mesmo se o consumidor não possuir um corpo bonito, o tênis “desvia a atenção”. O segundo aspecto linguístico é o uso do item lexical “se”. Trata-se apenas de ressaltar o efeito de sentido de condicionalidade: “se não tem, desvia a atenção”.

No ensino da leitura no espaço escolar, podemos retomar dois quadros cênicos possíveis. O sujeito-aluno pode receber o discurso do texto [2] pela cena englobante didática, posto que o gênero de discurso evoca um papel de aluno apto a responder os exercícios solicitados. Também, o sujeito-aluno pode receber o discurso do texto [2] pela cena englobante publicitária. Nela o gênero de discurso mobiliza a participação, em especial, de um consumidor.

Assim, no primeiro caso, a cena englobante implica uma relação entre professor e aluno e, no segundo caso, implica uma relação entre a marca de tênis e um consumidor em potencial.

Caso optemos, no debate em sala de aula, pela cena englobante publicitária, teremos que comentar a respeito das cenas genéricas que “funcionam como normas que suscitam expectativas” (MAINGUENEAU, 2015, p. 120). Recuperemo-las.

- Uma finalidade: vender um produto.
- O estatuto de parceiros legítimos: marca de tênis e consumidor.
- O lugar e o momento legítimos: mídia e contemporaneidade
- Um suporte material: revista, jornal, *internet*.
- Uma organização textual: orações coordenadas
- Recursos linguísticos específicos: linguagem informal.

Mas é na cenografia que o sujeito-aluno interage. Ela legitima a enunciação que, de modo recíproco, deve legitimá-la. Neste caso, a finalidade do gênero de discurso não apenas se restringe a vender um produto, mas constrói um discurso da estética corporal e o relaciona à beleza do tênis. “Se você tem um corpão, combina”. Não se trata de uma estratégia de ironia, como ressalta a enunciação didática, mas da legitimação do discurso do culto pelo corpo esbelto e higienizado.

O corpo longe dos padrões rígidos da estética corporal da contemporaneidade é recusado. “Se não tem [um corpão] [o tênis] desvia a atenção”. Logo, o grau aumentativo do item lexical “corpo” = “corpão” recupera as cenas de fala validadas na memória coletiva, cujo modelo de corpo esbelto é valorizado. Além disso, o efeito de sentido de condicionalidade não apenas exalta o corpo bonito e a beleza do tênis, mas, nomeadamente, determina o culto ao corpo e o consumo como signos da contemporaneidade.

Contudo, a condição que associa um “corpão” ao tênis investe num corpo sexualizado. Na sociedade contemporânea, “a ascendência das normas do consumo e da sexualidade aumenta, até porque elas regem menos estritamente os comportamentos individuais” (LIPOVETSKY, 2004, p. 82), embora o discurso do consumo tenha por objetivo sempre englobar um público mais amplo possível. “Se não tem [compre porque assim] desvia a atenção”.

Sintetizando:

- Propomos duas cenas englobantes para a recepção do discurso na produção da leitura. A cena englobante didática e a cena englobante publicitária. Optamos por esta última.
- Recuperamos a coordenadas do gênero de discurso publicitário, no quadro cênico selecionado.
- Relacionamos os aspectos linguísticos propostos pelo livro didático à constituição da cenografia.

Considerações finais

O livro didático, em sua construção no decurso histórico da educação formal, esteve sempre ligado às diretrizes dos documentos oficiais produzidos no campo das políticas públicas em educação. Com o advento das tecnologias da informação e da comunicação, e, recentemente, com a gradativa expansão da *internet* para além das fronteiras dos grandes centros urbanos, notamos que, não apenas os assuntos escolhidos pelas mídias adentram essas fronteiras, mas também os livros didáticos – com gêneros de discurso mais estabilizados em sociedades urbanizadas – ultrapassam as fronteiras e vão, de certo modo, globalizando os assuntos e seus modos de tratamento a uma parcela mais generalizada da sociedade. É o caso, por exemplo, da hipertrofia do gênero de discurso publicitário no livro didático que escolhemos para análise.

Observamos que a BNCC (2017), no que se refere ao “eixo leitura”, ressalta, para além de uma nova abordagem do ensino da língua, que a sociedade contemporânea tem exigido novos gestos de leitura para dar conta da complexidade da materialidade discursiva disponível nas amplas redes interconectadas de recepção dos discursos. Uma reflexão bem-vinda que pode ser compartilhada com os estudiosos do discurso, já que toca questões epistemológicas centrais no campo da Linguística. Além disso, o BNCC (2017) não deixa de incluir em suas novas propostas a ideia de que a mudança principal deve estar relacionada a produção de material para o ensino da língua. Trata-se de defender aqui a consideração de redesenhos possíveis no livro didático e em plataformas digitais voltadas à formação do leitor contemporâneo.

Nessa perspectiva, enfatizamos que não apenas as diretrizes institucionais e a produção de material para o ensino da Língua Portuguesa devem ser problematizadas para podermos avançar nos debates, mas, sobretudo, a maneira pela qual se apreende a materialidade discursiva presente nesses materiais de ensino e de aprendizagem. Temos convicção de que a complexidade de organização das sociedades ocidentalizadas e seu atravessamento com outras sociedades e culturas distanciadas, exige uma apreensão da materialidade discursiva presente

em variados *mídiuns* contemporâneos pela dimensão discursiva, no que toca à linguística, à história e à cultura. Por isso, a Análise do Discurso, tomada como dispositivo de leitura, tem significância relevante como disciplina de contribuição nesse campo, evocando outras disciplinas por meio de seu estatuto dialético.

Como podemos observar, no texto [1], por exemplo, a enunciação didática objetivou recuperar a função do modo imperativo do verbo, já que é bastante comum o seu emprego no gênero publicitário. Embora o gênero publicitário não seja modular em comunidades rurais, por exemplo, no livro o modo de apreensão do gênero não se altera de modo significativo. Por isso, a AD pode contribuir, no ensino da leitura, mobilizando as condições sócio-históricas de produção e recepção do discurso e o modo de apreensão dos gêneros e suas coordenadas.

Existem discursos recobertos que podem ser descobertos na enunciação com a qual o sujeito-leitor se defronta. Os sujeitos professor e aluno, então, podem recuperar, ainda no caso do texto [1], a importância que a figura materna assume nas sociedades, no atravessamento da história, bem como os interdiscursos relacionados à liberdade feminina, ao anti-sedentarismo e à jovialidade. Eles podem debater, no gênero de discurso aula, que o discurso publicitário visa não apenas a vender um produto, mas a impor ao indivíduo um estilo de vida em consonância com o consumo, com a economia, com o entretenimento em sociedades ocidentalizadas.

No âmbito do ensino, a AD, em sua perspectiva enunciativo-discursiva, vem contribuindo, assim, para ampliar as discussões no campo da leitura, não somente nas universidades, mas, sobretudo, na educação básica. É com estes propósitos que o presente artigo, recuperando as discussões em curso apresentadas nas Referências, apresenta as reflexões no bojo dos estudos discursivos.

Referências

BACCEGA, Maria Aparecida; FREIRE, Denise de Oliveira. A publicidade nos livros didáticos no Ensino Médio. *Revista Eca. Comunicação & Educação*. Ano XII. n. 2, p. 79-90, 2007.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. Análise do Discurso: um itinerário histórico. In: PEREIRA, Helena B. C.; ATIK, M. Luiza G. (Org.). *Língua, Literatura e Cultura em Diálogo*. São Paulo: Mackenzie, 2003. Cap. 1, p. 1-11.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. A educação é a base. Brasília: MEC, 2017.

CEREJA, William; COCHAR, Thereza. *Português Linguagens*. 9º ano. [S.l.]: Saraiva, 2015.

CELSO, Cunha; CINTRA, Luís F. Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 4.ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2007.

CHARTIER, Anne-Marie. *Práticas de leitura e escrita: história e atualidade*. Belo Horizonte: Ceale/FaE-UFMG; Autêntica, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KLEIMAN, Ângela. B. Abordagens da leitura. *SCRIPTA*. Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 13-22, 1º semestre de 2004.

LIPOVETSKY, Gilles; CHARLES, Sébastien. *Os Tempos Hipermodernos*. São Paulo: Barcarolla, 2004.

MAINGUENEAU, Dominique. Análise de Discurso: a questão dos fundamentos. *Caderno de Estudos Linguísticos*. Campinas, v. 19, p. 65-74, 1990.

_____. *Gênese dos discursos*. Tradução Sírio Possenti. São Paulo: Parábola, 2008a.

_____. *Cenas da enunciação*. Sírio Possenti e Maria Cecília Péres Souza-e-Silva (Org.). São Paulo: Parábola, 2008b.

_____. *Análise de textos de comunicação*. 6. ed. ampl. Tradução Cecília P. de Souza e Dêlcio Rocha. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. *Discurso e análise do discurso*. Tradução Sírio Possenti. São Paulo: Parábola, 2015.

MALDIDIER, Denise. Elementos para uma história da análise do discurso na França. In: ORLANDI, Eni P. (Org.) *Gestos de leitura: da história no discurso*. 3. ed. Campinas, SP: Unicamp, 2010. Cap. 2, p. 9-22.

NASCIMENTO, Jarbas Vargas. Análise do discurso e ensino de Língua Portuguesa: solicitação de diálogo. In: NASCIMENTO, Jarbas Vargas. (Org.). *Espaço da textualidade e da discursividade no ensino de leitura e escrita de Língua Portuguesa*. São Paulo: Terracota, 2013. Cap. 1, p. 13- 35.

ROMANATTO, Mauro Carlos. *O Livro Didático: alcances e limites*. Disponível em: < http://www.sbempaulista.org.br/epem/anais/mesas_redondas/mr19-Mauro.doc.> Acesso em: 10 nov. 2017.

THE PRODUCTION OF DISCURSIVE READING IN THE ENUNCIATION OF THE DIDACTIC BOOK: POSSIBLE CONTRIBUTIONS OF DISCOURSE ANALYSIS

ABSTRACT: This article aims to discuss how the textbook enables the issue of reading in its enunciation in your specifically, to verify the production of discursive reading in the 9th year of Elementary School II. We selected as corpus the textbook of Cereja and Cochar, Portuguese Languages 9th year of Elementary School II. From this

book we take two texts, taken as discourse, for the production of analysis. We privilege as a theoretical-methodological contribution Discourse Analysis in its enunciative-discursive perspective, in particular, the studies proposed by Dominique Maingueneau on the notions of socio-historical and cultural conditions of production, interdiscourse and enunciation scenes. As a result, we note that the textbook in consonance as the official documents, exceeded the geographical boundaries of the major centers, however, the mode of treatment of apprehension of discourse genres and their coordinates did not change significantly, erasing, in a way, the poles of discourse reception.

KEYWORDS: Discursive reading. Textbook. Discourse analysis.

Envio: outubro/2018
Aceito para publicação: dezembro/2018

VERBUM – CADERNOS DE PÓS GRADUAÇÃO – ISSN 2316-3267