

## **A PRÁTICA ESCOLAR DE LEITURA: UMA REFLEXÃO À LUZ DOS ESTUDOS DISCURSIVOS**

### **THE SCHOOL PRACTICE OF READING: A REFLECTION IN THE LIGHT OF DISCURSIVE STUDIES**

Fernanda Fernandes Pimenta de Almeida Lima  
Eunice Brandão da Conceição Ramos

**Resumo:** Esse artigo apresenta uma discussão que aborda algumas concepções de leitura fundamentadas em teorias que dialogam com a perspectiva dos estudos discursivos e com o aporte bakhtiniano dos gêneros do discurso. Por considerarmos tais pressupostos basilares à prática do ensino de leitura na educação básica, nosso trabalho realiza uma reflexão sobre como teoria e prática podem ressignificar as ações pedagógicas, objetivando a formação do leitor crítico e reflexivo no contexto escolar do ensino médio. Com isso, propomos um olhar sobre o trabalho com diferentes gêneros discursivos nas aulas de leitura e produção de texto, como a história em quadrinhos e a charge, a fim de que tenhamos um exemplo prático, com possível aplicação e problematização teórica de nossas discussões. Os resultados remetem à realização de uma leitura que excede sua materialidade enunciativa e possibilita uma interpretação da atualidade, relacionando-a a uma regularidade temática que envolve os sujeitos em interação.

**Palavras-chave:** Gênero do discurso. Leitura. Leitor.

**Abstract:** This article presents a discussion that approaches some conceptions of reading based on theories that dialogue with the perspective of the discursive studies and with the Bakhtinian contribution of the discourse genres. Because we consider such basic assumptions to the practice of reading teaching in basic education, our work reflects on how theory and practice can resignify pedagogical actions, aiming at the formation of the critical and reflective reader in the middle school context. With this, we propose a look at the work with different discursive genres in the classes of reading and production of text, such as comic books and cartoon, so that we have a practical example, with possible application and theoretical problematization of our discussions. The results refer to a reading that exceeds its enunciative materiality and enables a current interpretation, relating it to a thematic regularity that involves the subjects in interaction.

**Keywords:** Discourse genre; Reading; Reader

#### **Introdução**

As teorias que versam sobre os estudos da leitura resultam de diferentes discussões que oportunamente redimensionaram o olhar sobre o texto e o material didático que utilizamos em sala de aula. Neste artigo, observamos algumas concepções de leitura e pautamos esta reflexão nas contribuições de Mikhail Bakhtin (1992, 1993, 2003, 2010) e de alguns estudiosos que dialogam com seus conceitos na linha dos estudos discursivos. Mikhail Bakhtin foi um pesquisador, pensador e filósofo russo que, junto ao Círculo Bakhtiniano, contribuiu significativamente para os estudos da linguagem. Suas pesquisas, sobrevividas de

reflexões acerca das práticas sociais e culturais que enredam o cotidiano dos sujeitos, pautam-se na ideia de que a linguagem é constitutiva das relações que modulam o contexto social e a interação entre os sujeitos situados ideologicamente e seus discursos.

Segundo Brandist (2009), o Círculo de Bakhtin é uma escola do pensamento russo do século XX, centrada na obra de Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1895-1975), que abordou filosoficamente as questões sociais e culturais decorrentes da Revolução Russa e de sua degeneração com a ditadura de Stalin. Seu trabalho centrou-se em questões de relevância para a vida social em geral e para a criação artística, analisando, em particular, a maneira como a linguagem registra os conflitos entre grupos sociais. Foram Bakhtin e seu círculo de discussões os primeiros autores a estenderem a reflexão sobre os gêneros a todos os textos e discursos sem distinção ou divisão, tanto da vida cotidiana como da arte (ROJO, 2015).

As concepções de leitura que apareceram no contexto escolar brasileiro, nos últimos anos, foram muito influenciadas pelos estudos bakhtinianos. Conforme declara Brait (2012, p. 21), dentre as grandes tendências que possibilitam “o regresso do sujeito” estão, sem dúvida, a análise do discurso francesa e o pensamento bakhtiniano. Para a autora, “postular a existência de uma teoria/análise do discurso exige, por assim dizer, uma reconstituição do percurso desse pensamento e dos aspectos que vão sendo iluminados e tidos como nucleares, segundo a maneira como vai se instalando”.

O contexto sócio-histórico de abertura política trouxe noções de heterogeneidade linguística para o debate das práticas de ensino. Consequentemente, os anos de 1970 e 1980 foram significativos para algumas inovações nos estudos da linguagem, considerando seu potencial inovador, rico e extremamente eficaz para a abordagem dos estudos de leitura e produção de texto. Pensando nessas inovações, produzimos esse artigo com o objetivo de refletir sobre como o postulado teórico bakhtiniano, somado à reflexão de alguns autores pautados em uma perspectiva discursiva, pôde contribuir com a prática de leitura em sala de aula e ampliar os estudos sobre este campo teórico na atualidade.

## **1. Algumas concepções sobre leitura**

A leitura tem uma história que não se limita a aspectos cronológicos e nem às variadas funções em relação ao leitor e aos significados. Sua função também é estabelecer significados a partir do contexto que situa seus leitores, sua cultura e sua história. Segundo Chartier (2001, p. 114),

[...] a experiência mostra que ler não significa apenas submissão ao mecanismo textual. Seja lá o que for, ler é uma prática criativa que inventa significados e conteúdos singulares, não redutíveis às intenções dos autores dos textos ou dos produtores de livros. Ler é uma resposta, um trabalho, ou, como diz Michel de Certeau, um ato de ‘caçar em propriedade alheia’.

O ato de leitura não deve ser visto, portanto, apenas como uma habilidade, mas como um processo duplo de interação entre leitor e sociedade, entre leitor e mundo, entre o leitor e sua identidade. Nas palavras de Frédéric François (2005, p. 187), “eu só posso imaginar-me, por inteiro, sob o olhar do outro; pelo princípio dialógico, [...] a minha palavra está inexoravelmente contaminada pelo olhar de fora, do outro, que lhe dá sentido e acabamento”. Definida sob esse olhar, a leitura constitui ação que dialoga com o funcionamento da sociedade e das diversas práticas que possibilitam interação entre os sujeitos. “Conduzido ou encurralado, o leitor encontra-se invariavelmente inscrito no texto, mas este, por sua vez, inscreve-se de múltiplas formas em seus diferentes leitores” (CHARTIER, op. cit., p. 215).

O princípio dialógico que embasa as considerações supracitadas também norteia a noção bakhtiniana de gêneros do discurso, tecida pelo funcionamento diversificado das instituições humanas no cotidiano social e por suas relações heterogêneas. Para Bakhtin (2003, p. 280-281),

[...] a riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. Cumpre salientar de um modo especial a heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos).

Por conseguinte, o trabalho de leitura, em seu liame com os gêneros do discurso, torna-se relevante e imprescindível, principalmente, por não se restringir ao entendimento das propriedades formais que o texto encerra e por consistir em uma atividade social que convoca o leitor historicamente situado.

Segundo Faraco (2006, p. 126), os gêneros não são enfocados apenas pelo viés estático do produto (das formas), mas, principalmente, pelo viés dinâmico da produção. Isso significa dizer que a teoria bakhtiniana assevera axiomáticamente uma estreita correlação entre os tipos de enunciados e suas funções na interação social.

Em cada época, o ato de ler foi realizado de forma, contextualmente, pautada na sociedade e na história que lhe eram devidas. Logo, existiram muitos modos de ler e diferentes motivos para isso. Consoante Manguel (1997), houve um tempo em que a leitura era focada na oralidade, no entanto somente no século IX é provável que a leitura silenciosa tenha se tornado um modo de ler conhecido. O comportamento dos leitores também mudou com o passar do tempo. No século XIII, privilegiava-se a memorização de textos; no século XIV, já se falava em notas de referências e uma forma de ler interpretadora e pessoal.

No século XVI e XVII, a leitura era uma atividade sagrada. Algo que desvendava os mistérios, mas, ironicamente, a função dessa leitura se restringia ao reconhecimento de algo já estabelecido e não para buscar o novo. E tudo era controlado pela Igreja. No entanto, no século XVIII, a revolução cultural alemã foi provocada por uma onda de leitores ávidos. Houve uma queda na leitura religiosa e uma ascensão da novela e dos livros de viagens. Na França, nos anos de 1780, os parisienses eram leitores de variedade literária popular a qual não incluía necessariamente os livros, mas tudo o que havia nas ruas – cartazes, cartas pessoais, letreiros etc.

Segundo o historiador Rolf Engelsing<sup>1</sup>, no final do século XVIII, aconteceu a chamada revolução na leitura. Em um período entre o final da Idade Média até 1750, os homens liam intensamente. O acervo de livros era limitado e as leituras eram repetitivas e, em geral, em grupo e em voz alta. A partir de 1800, os leitores adotam uma postura extensiva de leitura, ou seja, possuíam um acervo mais abrangente e o liam apenas uma vez, sempre buscando algo novo para ler. Contudo, a leitura se desenvolveu não apenas no critério da extensão, mas também da necessidade humana de conviver com seus dilemas cotidianos e existenciais.

No século XVIII, a leitura era reservada a um grupo limitado de pessoas as quais, muitas vezes, ouviam leituras e não as realizavam. Assim, os livros sempre tiveram mais ouvintes do que leitores. Em busca da democratização da leitura, foram criados os clubes de leitura, onde, por um pequeno pagamento mensal, se tinha acesso a uma variedade de livros e jornais.

“O significado de um livro não está determinado em suas páginas; é construído por seus leitores” (DARNTON, 1992, p. 226). A leitura é um ato social que influencia os leitores

---

<sup>1</sup>Citado por Robert Darnton (1992, p. 212), no artigo “História da leitura”, In: BURKE, Peter (org.). **A Escrita da história: novas perspectivas**. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora da UNESP, 1992. p. 199-235.

e é influenciado por eles. Houve um tempo em que a leitura influenciou grandemente o pensamento e o comportamento de uma geração, regendo detalhes de sua vida desde atividades comerciais, o casamento, a criação dos filhos e a compreensão da vida. Assim, o ato de ler sempre atendeu a uma necessidade humana em diferentes contextos.

Em nosso atual contexto histórico e político, o que vemos é a apatia dos jovens às práticas de leitura escolar e aos resultados negativos dos exames externos que cobram uma leitura significativa dos textos. Para termos uma ideia, ainda que parcial desse problema, os dados do Ministério da Educação sobre as redações produzidas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2016 registraram 291.806 textos que obtiveram nota zero ou que foram anulados e 77 que receberam nota máxima. São dados que denunciam a inaptidão dos leitores-autores das redações, cujo tema “Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil”, embora discutido e previamente orientado em uma coletânea de textos apresentada na prova, não foi satisfatoriamente entendido.

Sobre essa questão, Chartier (op. cit., p. 228) expõe que os indicadores explícitos pelos quais os textos são designados e classificados criam expectativas de leitura e perspectivas de entendimento. Esse também é o caso da indicação do gênero, que liga o texto a ser lido a outros textos que já foram lidos e que assinala ao leitor o ‘pré-entendimento’ apropriado no qual deve situar o texto. A coletânea de textos, presente na prova, constitui um indicador explícito do conteúdo temático a ser explorado, cuja leitura e compreensão deveriam consistir em embasamento para a produção da redação.

Esses números preocupantes assinalam que, certamente, existe a necessidade de se aprimorarem práticas de leitura na escola. Essas não deveriam desprezar o saber do jovem, mas dialogar com seu conhecimento de mundo, ainda que restrito e pouco explorado.

Considerando essa possibilidade, apresentamos, em uma breve análise, exemplos de diferentes gêneros discursivos, como a história em quadrinhos e a charge. Com isso, propomos observar como o outro toma forma relevante no interior do discurso e estatuto de interlocutor, interagindo com uma exterioridade que, inelutavelmente, entra em cena e define-se, também, nesse espaço discursivo em que o sujeito se instaura heterogeneamente (LIMA, 2010, p. 102). Assim, a atividade de leitura, na perspectiva dos estudos bakhtinianos dinamiza o diálogo entre o sujeito leitor e as várias vozes que se cruzam e se imbricam na enunciação que, segundo Lima (loc. cit.), é a instituição polifônica da alteridade constitutiva de todo e qualquer sujeito, do lugar do outro e do enunciado discursivo.

O leitor não é somente aquele que recebe informações, ele se apropria dos sentidos e, até onde puder alcançar sua significação, consegue relacionar o conteúdo lido com seu lugar de sujeito no contexto sócio-histórico em que vive. Obviamente, o cenário que traduz essa postura teórica não foi facilmente edificado, conforme podemos depreender das reflexões encontradas nos *Parâmetros Curriculares Nacionais de 1ª a 4ª séries* (PCN, 1997) e nas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006), cujas considerações concebem a língua em sua relação inextrincável com a sociedade e com os sujeitos que a constituem.

## **2. O discurso oficial e as práticas em sala de aula**

Contextualizar as condições históricas de uma nova configuração no ensino de língua portuguesa requer que pensemos as demandas oriundas de estudos tradicionalmente formais que engessavam o olhar sobre o texto e os seus sentidos.

Essa nova configuração traduz mudanças para o ensino, produzidas sob a égide de um número considerável de investigações e estudos sobre a perspectiva enunciativo-discursiva e, também, sobre o ensino-aprendizagem de leitura que embasaram os *Parâmetros Curriculares Nacionais de 1ª a 4ª séries* (1997) e as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006). Esses documentos, produzidos em um período de quase dez anos, respectivamente, colocam os gêneros discursivos como objetos de ensino-aprendizagem desde a alfabetização até os finais da escolaridade e dão relevo à estreita relação entre sujeito, linguagem e sociedade.

Com uma proposta inovadora e de ruptura com uma visão puramente formal de ensino de língua, os PCN (1997) defendem uma concepção de linguagem dialógica, focada no discurso e no uso dos gêneros discursivos em sala de aula, conforme atestam suas palavras.

[...] O discurso possui um significado amplo: refere-se à atividade comunicativa que é realizada numa determinada situação, abrangendo tanto o conjunto de enunciados que lhe deu origem quanto as condições nas quais foi produzido. A produção de discursos não acontece no vazio. Ao contrário, todo discurso se relaciona, de alguma forma, com os que já foram produzidos. Nesse sentido, os textos, como resultantes da atividade discursiva, estão em constante e contínua relação uns com os outros. A esta relação entre o texto produzido e os outros textos é que se tem chamado intertextualidade. Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero. Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional [...]. Os

REVELLI - ISSN 1984-6576 v.10 n.4 - Dezembro, 2018. p. 22-40 Inhumas/Goiás Brasil.

gêneros são determinados historicamente. As intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros que darão forma aos textos. (BRASIL, 1997, p. 23).

Refletir sobre esses documentos implica uma compreensão sobre um contexto histórico de aberturas políticas. Os impactos de suas discussões se estenderam, sobretudo, aos construtos teórico-metodológicos norteadores dessa proposta curricular pelo entrecruzamento de diferentes perspectivas que nem sempre estavam em sintonia entre si. Foram discussões que, apesar das críticas e tensões, especialmente no campo da formação do professor, provocaram mudanças consideráveis no ensino de língua portuguesa no contexto escolar.

Segundo as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006), preparar o jovem para participar de uma sociedade complexa como a atual, que requer aprendizagem autônoma e contínua ao longo da vida, é o desafio que temos pela frente.

[...] Nesse contexto, a ênfase que tem sido dada ao trabalho com as múltiplas linguagens e com os gêneros discursivos merece ser compreendida como uma tentativa de não fragmentar, no processo de formação do aluno, as diferentes dimensões implicadas na produção de sentidos. Essa escolha também reflete um compromisso da disciplina, orientado pelo projeto educativo em andamento: o de possibilitar letramentos múltiplos. A lógica de uma proposta de ensino e de aprendizagem que busque promover letramentos múltiplos pressupõe conceber a leitura e a escrita como ferramentas de empoderamento e inclusão social. (BRASIL, 2006, p. 28).

Empoderamento, inclusão social e outras designações preconizavam um novo olhar sobre o sujeito, sobre o seu lugar no mundo. Nesta acepção, temos um sujeito inserido e “enobrecido” nessa proposta. Sua voz passa a ser um lugar de identidade e de sentidos que lhe dão uma existência social, política e ideológica, o que, de certo modo, agrega ao processo de ensino e aprendizagem significados que o localizam socialmente, culturalmente, territorialmente.

Várias inquietações referentes ao ensino de língua portuguesa vêm acompanhando o fazer pedagógico de muitos profissionais em educação. É premente um constante aprimoramento profissional que busque nos estudos linguísticos um meio de se compreenderem dificuldades existentes nas práticas de ensino, por meio de referenciais teóricos que as problematizem e que as ressignifiquem.

Outra inquietação diz respeito ao distanciamento entre teoria e prática no ensino de leitura, principalmente, em relação ao trabalho com gêneros discursivos. Sabemos que a teoria

bakhtiniana, talvez pelo desconhecimento por parte de alguns profissionais de sua valiosa contribuição, tem sido associada à vulgata dos aspectos formais do gênero nas aulas de leitura no contexto escolar. Isso ainda persiste em muitos lugares no diverso território do ensino fundamental e médio, o que demanda um entendimento mais esmerado e reflexivo.

### **3 .Gêneros no contexto escolar**

Desde os anos 1920, Bakhtin e o seu “Círculo” já publicavam seus estudos na Rússia. No Brasil, o primeiro livro deste autor a ser traduzido foi *Marxismo e filosofia da linguagem*, em 1979. Embora essa teoria tenha chegado tardiamente ao Brasil, ela adquiriu muita credibilidade e aceitação. Vale ressaltar que, mesmo antes de sua obra ser traduzida para a língua portuguesa, Bakhtin já era lido nos meios acadêmicos brasileiros. As releituras iniciadas no final da década de 1970 se tornaram ainda mais intensas a partir dos anos 1990. Isso possibilitou a existência de novos “Círculos”, o surgimento de professores e pesquisadores brasileiros dialogando com o pensamento bakhtiniano em projetos de mestrado e doutorado.

Em seu relevante aporte, Mikhail Bakhtin contribuiu para os estudos da linguagem com o conceito de gênero do discurso e sociointeração. De acordo com o autor, a linguagem é um fenômeno social, histórico e ideológico e os gêneros do discurso acompanham esse fenômeno, sendo “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 262-263), elaborados de acordo com as situações específicas de cada ação linguística.

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. (BAKHTIN, *ibid*, p. 261).

Trabalhar com os gêneros discursivos permite desenvolver a autonomia do aluno no processo de leitura, capacitando-o para o uso efetivo da linguagem em situações sociais diversas.

O conceito de gênero do discurso é definido por Bakhtin (2003, p. 261-262) nos seguintes termos:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo, não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo de linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolúvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*.

Bakhtin (2003) define um gênero a partir de três propriedades: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. Estes elementos não devem ser estudados e analisados separadamente, um convoca o outro a se fazer presente, são condições à existência do gênero. Bakhtin (idem) não tira o foco da esfera social nos estudos da linguagem e reforça, em sua teoria, os pressupostos da interação e do dialogismo. Segundo ele, a própria escolha do gênero a ser adotado em uma dada situação de interlocução atende a uma necessidade social. É nessa perspectiva que entram as considerações da “estabilidade relativa dos gêneros”. Daí, o trabalho com os gêneros discursivos envolver a concepção de linguagem como atividade de interação entre sujeitos inseridos em uma condição social de produção discursiva.

Segundo Bakhtin (ibidem), os estudos da linguagem não devem dissociar língua, linguagem, história e sujeito, pois o conhecimento é produzido em contexto histórico, social e cultural. O pensamento bakhtiniano, substancialmente dialógico, tem como foco o discurso e a linguagem em uso. Não lhe é interessante estudar a língua como um sistema fechado e acabado, visto que as relações dialógicas estão no campo extralinguístico. Então, o que realmente importa são os usos da linguagem em diferentes instâncias sociais.

O dialogismo se constrói nas relações que se estabelecem entre enunciados em suas diferentes condições de produção, entre os sujeitos e os seus outros. O sujeito é marcado pelas práticas sociais que vivencia em sua extensa alteridade. É a partir da interação verbal, na relação com o outro, que o sujeito se constitui socialmente. Logo, há uma tensão inerente aos discursos, em que ocorre a negociação dos sentidos. Segundo Brait (2005, p. 27), ocorre “um diálogo entre interlocutores e um diálogo entre os discursos ou enunciados”. Desse modo, cabe ao sujeito leitor interagir com os sentidos dos textos, tendo ciência de que a leitura é uma atividade dialogada.

Assim, “o discurso não pode se dar somente a partir de um ponto de vista interno, mas de uma perspectiva exclusivamente externa. Jamais se deve excluir um dos polos, pois significa destruir o ponto de vista dialógico” (BRAIT, 2012, p. 13). Considerar a linguagem como discurso, em Bakhtin, é *a priori* reconhecer a sua “dialogicidade interna”, uma vez que não é a forma ou a exterioridade que determina o conteúdo dialógico (BAKHTIN, 1992, p. 92). A concepção de leitura não pode se restringir à mera decodificação linguística, mas deve alcançar o discurso que se materializa nos textos e neles inscreve sua heterogeneidade. Nenhum texto é monológico, a dimensão dialógica está presente e caracteriza todo e qualquer discurso.

Conforme exposto por Bakhtin (1992), não há discurso único de um determinado sujeito, a língua, por não ser ideologicamente neutra, registra em sua complexidade os choques e as contradições próprias das relações discursivas. Logo, o discurso está aliado ao ensino de língua, a partir dos textos produzidos por sujeitos historicamente situados, interpelados por ideologias de uma dada sociedade. Isso fundamenta a ideia de que todo discurso é uma construção histórica e, em sua esteira enunciativa, é integralmente polifônico.

À escola cabe a missão de formar leitores que possam efetivamente fazer a relação entre o seu lugar de leitor, historicamente marcado, e o conteúdo com o qual se depara nos textos e nos diferentes materiais didáticos trabalhados em sala de aula. É por meio da leitura que se pode alcançar a dimensão dialógica da linguagem e a relevância do texto nas condições em que foi produzido.

De acordo com Orlandi (2012), é preciso enxergar como a linguagem é investida e pensar os discursos nas condições históricas em que são realizados. Para a autora, o processo de leitura possui níveis diferenciados, que são o inteligível, o interpretável e o compreensível. Nessa perspectiva, o que é possível observar nas práticas escolares de leitura são propostas que chegam até o nível interpretável, faltando alcançar o compreensível, a leitura em seus múltiplos sentidos.

[...] Na interpretação, somos pegos pelas evidências já construídas, ao sabor das quais nos relacionamos com nossa realidade, imaginária. Com a compreensão, não ficamos nos produtos, mas conhecemos os processos de produção, a historicidade em sua materialidade contraditória, concreta, que atingimos analisando a materialidade discursiva. Para chegar à compreensão, o analista não pode ficar só no que é inteligível, e nem mesmo no interpretável. Ele precisa entender como a interpretação está funcionando em você, em mim, pois, de certa maneira, eu posso, inclusive, estar produzindo sentidos que vão

em uma outra direção, que você nem percebeu, não conseguiu interpretar, dadas as condições em que estão sendo produzidos<sup>2</sup>.

Olhar o discurso materializado no texto é perceber seus efeitos de sentido, o que traduz uma prática de leitura socialmente relevante. Devemos ir além da interpretação e nos concentramos na compreensão dos textos à luz de uma perspectiva que considere o sujeito um construto da relação existente entre história e ideologia. Michel Pêcheux (1997) assinala que “não há discurso sem sujeito e nem sujeito sem ideologia”. Os textos que trabalhamos com nossos alunos, embora apresentados em formas materialmente estáveis, servem de suporte para uma luta entre o leitor, o seu lugar social e ideologicamente marcado, a significação que extrai do que lê e a que atribui ao que lê.

Para Orlandi (2009), o discurso é palavra em movimento, prática de linguagem. O discurso em si é uma construção linguística ligada ao contexto social no qual o texto é desenvolvido, ou seja, as ideologias presentes em um discurso são diretamente determinadas pelo contexto político-social em que vive o seu autor. O sujeito é constituído pela linguagem, pelo discurso e pela ideologia.

[...] 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. As palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam. Elas “tiram” seu sentido dessas posições, isto é, em relação às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem. (ORLANDI, 2009, p. 42-43).

Assim, para analisarmos um enunciado, devemos considerar sua existência histórica no interior das práticas sociais, o que sinaliza sua característica interdiscursiva, sua relação com outros discursos já ditos. Segundo Maingueneau (1987), é na interiorização do campo discursivo que se enxergam os interdiscursos. O campo discursivo envolve as formações discursivas – o que pode e deve ser dito por um sujeito em uma dada posição, delimitada em um universo de discursos. O interdiscurso envolve o saber discursivo que possibilita a construção de sentidos sobre o que falamos. Todavia, isso não significa que os discursos se formem da mesma maneira, embora pertençam a campos discursivos análogos.

---

<sup>2</sup>Eni Orlandi (2012). Disponível em: <<http://redeglobo.globo.com/globouniversidade/noticia/2012>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

Um discurso, portanto, não surge a partir de coisas e objetos, mas a partir de outros discursos, de regras e condições de aparecimento que dialogam com a memória, condição elementar à existência de todo e qualquer discurso. Memória seria aquilo que, em face de um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os implícitos de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível (PÊCHEUX, 2015, p. 46). A memória não é individual, é social e registrada nas práticas sociais. Segundo Pêcheux (2015), o interdiscurso seria uma espécie de sujeito universal ou uma exterioridade discursiva que atravessa o discurso dos sujeitos. Essa relação do sujeito com o interdiscurso se faz de forma tensa e conflituosa, pois implica escolhas e afrontamentos.

Orlandi (2005) esclarece que o interdiscurso é todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas (já ditos) que determinam o que se diz. Tem íntima ligação com a memória, que consiste em um espaço móvel constituído de falhas, retomadas, conflitos e vários discursos. Ela se constitui pelo já-dito que torna possível o dizer. A memória é um elemento de forte tensão ideológica que tem como objetivo esconder ou fazer aparecer certos implícitos. As falhas e o esquecimento são partes constitutivas da memória, condição precípua à construção do discurso.

#### 4. Algumas análises

A teoria da Análise do Discurso lança luz sobre os enunciados possibilitando a compreensão dos seus efeitos de sentidos. Consequentemente, a perspectiva discursiva interessa-se em perceber como os textos produzem sentidos e como a ideologia funciona no discurso. Para ilustrar e exemplificar nossa reflexão, vejamos como a leitura de dois gêneros discursivos, pela complexa organização enunciativa que apresenta, pode ser enriquecida no trabalho em sala de aula.

Tira 1



Fonte: LAVADO, Joaquín Salvador (Quino). **Toda Mafalda**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

REVELLI - ISSN 1984-6576 v.10 n.4 - Dezembro, 2018. p. 22-40 Inhumas/Goiás Brasil.

A tira acima alia a linguagem verbal e visual no mesmo enunciado e sob a mesma enunciação (COSTA, 2008, p. 172). A imagem constitui de fato uma linguagem específica e heterogênea que dá completude ao enunciado e lhe agrega sentidos. Mafalda está interessada em entender a etimologia da palavra democracia. Ao procurar no dicionário, lê: “demos – povo – cratos – autoridade – governo em que o povo exerce a soberania”. Após a leitura, a personagem é dominada por um repentino riso. Cientes de que nenhuma linguagem é inocente, esse riso denuncia uma realidade que, de outro modo, não poderia ser dita, pois “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 272).

No primeiro quadrinho, encontramos o significado da palavra democracia, a qual tem raiz grega que quer dizer governo do povo. O sentido da palavra provoca em Mafalda uma gargalhada contínua. A menina ri compulsivamente até a hora de dormir. O riso é motivado pela relação paradoxal entre a acepção da palavra democracia e práticas sociais e políticas antagônicas à sua noção, e às quais somos diariamente expostos. É na ausência de coerência entre o significado da palavra e algumas práticas sócio-políticas, conotada na gargalhada da Mafalda, que o efeito de humor se constrói.

Para essa compreensão, é preciso que mobilizemos uma memória. O leitor é convocado a uma atitude responsiva, a dialogar com os efeitos de sentido da tirinha, posicionando-se social e territorialmente, lendo o texto e agregando-lhe uma interpretação referenciada em suas práticas e vivências de mundo, marcando-se histórica e ideologicamente no processo de leitura. Segundo Machado (2005, p. 238), “o discurso assim constituído não se oferece apenas como provocação, mas chama seus leitores, estudiosos, críticos à reflexão. Ninguém se situa impunemente no processo de leitura”. É tudo isso que pode constituir uma postura dialogal. Não é apenas um mero entendimento, uma simples interpretação do que se lê, mas é o trabalho que o leitor realiza ao ser convocado nesse processo.

O aluno deve ser provocado durante esse tipo de leitura a refletir criticamente sobre a realidade que vivencia em um estado democrático de direito. Aqui se sugere que Mafalda ri ao conhecer o sentido real de uma palavra, possivelmente, distorcido, visto que existem divergências entre o discurso político democrático e a realidade vivenciada.

A tira promove uma discussão política e social que não pode ser reduzida a meros aspectos formais ou inferenciais de leitura. Pelo uso da imagem como signo linguístico e

ideológico (BAKHTIN, 1992), chega-se a um riso condutor de reflexão, pois o aluno leitor não rirá da Mafalda, mas junto com ela, complementando, com isso, seu entendimento. Toda compreensão do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é preche de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente (BAKHTIN, 2003, p. 271).

Outra sugestão é a leitura do gênero charge, um gênero midiático bastante presente na atualidade, em que se veiculam enunciados geralmente carregados de crítica e ironia que retratam o cotidiano político da sociedade. Ao se trabalhar com charges, podem-se fazer indagações que possibilitem uma leitura mais significativa e socialmente relevante, conforme propõe a charge a seguir.

#### Charge 1



Disponível em: <<http://sosvip.bglogspot.com.br/>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

Com base na charge acima, poderiam ser abordadas as seguintes questões: Que contexto social é apresentado? Que vozes discursivas podem ser identificadas no texto? Como o texto não verbal contribui para a construção do sentido? Observe os detalhes (a quantidade de pacotes, a distância espacial entre o casal, o conteúdo dos pacotes etc.). Quais são os sentidos provocados pelo discurso do homem? Como a figura da mulher é apresentada? O que significa o fato de a mulher não ter nenhuma fala nessa “interlocução”? Como o autor usa o gênero discursivo charge para fazer uma crítica social? Explícite essa crítica. O texto dialoga com alguma realidade vivenciada ou observada por você? Como você se posiciona diante dessas questões? Como é construído o efeito de humor nessa charge? Como essa charge dialoga com determinada notícia de jornal?

Tais questionamentos produzem um conjunto de relações semânticas que mobilizam uma interpretação do texto, uma atividade responsiva sobre os enunciados, instalando-lhes um sentido possível, uma significação dizível. Pensar a leitura em uma perspectiva discursiva é REVELLI - ISSN 1984-6576 v.10 n.4 - Dezembro, 2018. p. 22-40 Inhumas/Goiás Brasil.

pensar sua definição, o que nos convoca a um movimento de interpretação e de posicionamentos ideológicos. Uma discussão interpretativa do texto rege a construção de sua inteligibilidade e, certamente, possibilita ao leitor entrever as condições históricas em que o texto fora produzido.

O trabalho de leitura com os gêneros tira e charge pode constituir um desafio para o professor, especialmente, quando envolve temas da atualidade. São gêneros correntemente veiculados em suportes midiáticos, como jornais e revistas impressos ou eletrônicos. Assim, é válido que sejam estudados de modo provocativo, em defesa dos temas que povoam as práticas sociais dos sujeitos e suas relações. Percebemos, com isso, certa complexidade no processo de leitura desses gêneros. É preciso recuperar a dinâmica de suas condições de produção, descortinando sua complexa apresentação enunciativa, o que engendra o modo como se expressam no suporte midiático e por que se expressam.

A leitura de tiras e charges deve exceder sua materialidade linguística e imagética. Ademais, deve traduzir um olhar meticuloso sobre o cotidiano, possibilitar uma investigação que, embora atravessada pela construção de um necessário efeito de humor, mobilize uma interpretação de uma atualidade, de um presente, muitas vezes, relacionado a um passado, a uma regularidade temática, à recuperação de sentidos intimamente congruentes às relações sociais dos sujeitos em interação.

Bakhtin (1993, p. 354) observa que no interior de cada enunciado se dá uma interação intensa e um embate entre a palavra de um e de outrem, um processo no qual elas se opõem mutuamente ou se interanimam dialogicamente. Nos discursos da tira e da charge analisadas, temos questões culturais, visões diferenciadas de mundo, linguagens diversificadas e vários outros aspectos. Os personagens mobilizam em suas falas os sentidos que lhe dão legibilidade, o que pode ser dito sobre política, o que pode ser dito sobre a mulher, em uma dada atualidade, respectivamente. São enunciados que se constituem heterogeneamente, por meio dos quais percebemos o dialogismo com as vozes sociais.

Antes de se iniciar a leitura, poderia se fazer uma provocação nos alunos, a fim de que encontrem nos gêneros respostas para algumas questões alusivas às práticas sociais da esfera política: o que se pode dizer sobre a compreensão desse tema em uma dada época, em uma sociedade específica? Sobre a charge, poderia se discutir como a mulher é vista pela sociedade em um tempo pretérito e que relações o enunciado pode estabelecer com o presente, com o seu papel na atualidade, como a charge pode reatualizar noções sobre a mulher na

sociedade. Segundo Chartier (2001, p. 220), “qualquer compreensão de um texto, não importa de que tipo, depende das formas com as quais ele chega até seu leitor”. Tais discussões podem possibilitar o debate, motivações diferentes para argumentos e questões entre os alunos.

Esse trabalho pode ser enriquecedor se for realizado em pequenos grupos. E a postura do professor deve ser sempre de mediação e não de “dono” da palavra. Levando-se em conta que os gêneros são polissêmicos, deverão ser aceitas diferentes respostas às perguntas solicitadas, desde que essas tenham os gêneros e suas condições de existência como referentes constantes. Nessa perspectiva de linguagem sócio-discursiva e interacionista, não significa dizer que vale qualquer interpretação ou que todo tipo de leitura é aceitável, pois o texto é uma materialidade à qual se permite uma compreensão.

### **Considerações finais**

Sabemos que a teoria, unicamente, não é suficiente para resolver os problemas concernentes ao ensino de língua portuguesa, pois estes são vários e numerosos. No entanto, o postulado dos estudos bakhtinianos viabiliza mudanças significativas nas práticas educacionais de leitura e de produção de textos. Os autores citados nesse artigo são referenciais aos estudos da linguagem e produziram concepções que podem contribuir com a atuação dos profissionais em educação e clarear seus métodos de abordagem linguística em sala de aula.

Tais estudos nos ajudam a fazer perguntas que motivam a leitura e provocam a busca pelo saber. Essas atividades envolvem comparações, posicionamentos, escolhas, elaboração de comentários e o constante exercício do pensamento crítico. O aluno deve ser o agente do seu saber, pois conhecimento é ação. Bakhtin trouxe expressiva contribuição para os estudos da leitura, agregando a história, a sociedade, o sujeito e a ideologia às reflexões sobre a linguagem. O contexto escolar ganhou, com isso, um singular potencial para formar leitores críticos e reflexivos.

Destarte, cabe ao professor estar atento às pesquisas e conhecimentos produzidos nas universidades a fim de direcionar suas práticas como um mediador eficiente. O professor não é o detentor do conhecimento, pois os sentidos devem ser construídos com os alunos, em um constante processo de interação, de trocas, de atitudes responsivas. A construção do saber implica um encontro desarmado entre educador e educando. Logo, é função do professor

tomar para si os conhecimentos adquiridos e ser capaz de relacionar e mobilizar esses conhecimentos quando forem solicitados nas práticas pedagógicas de letramento.

A leitura é, portanto, uma atividade capaz de mudar o sujeito e suas relações com o mundo. Além de favorecer a possibilidade de transformações coletivas. Todavia, para que isto ocorra, faz-se necessário uma tomada de posição responsável pela formação ética e política de nossos jovens. É pelo viés da leitura, imbricada aos seus discursos, que ele pode entender o discurso do outro. Este, sim,

[...] tem uma dupla expressão: a sua, isto é, a alheia, e a expressão do enunciado que acolheu esse discurso. Tudo isso se verifica, antes de tudo, onde o discurso do outro (ainda que seja uma palavra que aqui ganha força de um enunciado pleno) é citado textualmente e destacado com nitidez (entre aspas): os ecos da alternância dos sujeitos do discurso e das suas mútuas relações dialógicas aqui se ouvem nitidamente. (BAKHTIN, 2003, p. 299).

Necessariamente, isso atesta que o dialogismo está na base de todo e qualquer discurso. O sujeito divide o ato da leitura com o seu mundo e com toda a carga polifônica que este mundo lhe oferece.

Sabemos que há um espaço de trocas entre o sujeito e o texto lido, espaço que mobiliza, na materialidade linguística do texto, a alteridade que alcança o sujeito leitor em suas crenças, em seu território, em sua cultura, em suas práticas. Esse é um jogo multifacetado de se trabalhar em sala de aula, e não menos fascinante. Olhar para o sujeito, aluno e leitor, na complexa prática social da leitura em sala de aula, é entender que ele é atividade constitutiva do discurso e, sem desmerecer sua heterogeneidade, é, também, constituído pelos discursos que lê e pelas memórias que os alicerçam.

## **REFERÊNCIAS**

BAKHTIN, Mikhail M. O discurso no romance: questões de literatura e estética. In: \_\_\_\_\_. **A teoria do romance**. Tradução de A. F. Fernandini et al. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1993.

\_\_\_\_\_. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail M.; VOLOCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da Linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BRAIT, Beth (Org.) **Bakhtin: conceitos-chaves**. São Paulo: Contexto, 2005a.

\_\_\_\_\_. **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. São Paulo: Editora da Unicamp, 2005b. p. 25-35.

\_\_\_\_\_. **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2012.

BRASIL/MEC/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1997.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Volume 1: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

CHARTIER, Roger. Textos, impressão, leituras. In: HUNT, Lynn (Org.). **A nova história cultural**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. 182 p.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014.

DARNTON, Robert. História da leitura. In: BURKE, Peter (Org.). **A Escrita da história: novas perspectivas**. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora da UNESP, 1992. p. 199-235.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. Curitiba, PR: Criar Edições, 2006. p. 123-126.

FRANÇOIS, Frédéric. “Dialogismo” e romance ou Bakhtin visto através de Dostoiévski. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005. p. 187-217.

LAVADO, Joaquín Salvador (Quino). **Toda Mafalda**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

LIMA, Fernanda Fernandes Pimenta de Almeida. Entre o diálogo e a (re)significação do sentido: um olhar sobre a identidade da mulher política. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 99-112, 1º sem. 2010.

MACHADO, Irene A. Os gêneros e o corpo do acabamento estético. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005. p. 131-148.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. Campinas: Pontes; Ed. da Unicamp, 1987.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. Tradução de Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

ORLANDI, Eni. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

\_\_\_\_\_. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2009.

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

PÊCHEUX Michel. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi et al. 3 ed. Campinas, SP: Editora UNICAMP, 1997.

\_\_\_\_\_. O papel da memória. In: ACHARD, Pierre et al. **O papel da memória**. Tradução de José Horta Nunes. 4. ed. Campinas: Pontes, 2015.