

Práticas discursivas na aula de leitura: mudanças significativas para o ensino de linguagem

Discursive practices in reading class:
significant changes to language teaching

 Danúbia Barros Cordeiro

 Linduarte Pereira Rodrigues

Resumo: O objetivo desse texto é discutir acerca das práticas de ensino de linguagem sob a orientação das teorias discursivas. Traz uma reflexão sobre a prática da leitura em sala de aula e a relevância do trabalho com a diversidade de gêneros textuais para o desenvolvimento de uma visão plural do aluno. Tal abordagem foi balizada nas reflexões sobre as práticas discursivas e de leitura apresentadas por Voloshinov/Bakhtin (1997), Schneuwly e Dolz (2004), a proposta de aula interativo-comunicativa de Cicurel (1991) e o trabalho com gêneros textuais no ensino de linguagem (MARCUSCHI, 2008), entre outras discussões e teóricos. Enfatizou-se a necessidade de mudanças significativas que muito

Danúbia Barros Cordeiro. Doutora em Linguística e Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB, *campus* Guarabira. Membro do Grupo de pesquisa: Teorias do sentido: discursos e significações (TEOSSENO-CNPq/UEPB). E-mail: danubia.cabral@ifpb.edu.br

Linduarte Pereira Rodrigues. Doutor em Linguística e Professor Departamento de Letras e Artes, do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e do Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade da Universidade Estadual da Paraíba. Líder do Grupo de pesquisa: Teorias do sentido: discursos e significações (TEOSSENO-CNPq/UEPB). E-mail: linduartepr@gmail.com

influenciariam a prática docente na aula de linguagem.

Palavras-chave: Práticas Discursivas. Ação Docente. Aula de Leitura. Gêneros textuais.

Abstract: The aim of this text is to discuss about language teaching practices under the guidance of discursive theories. It brings a reflection on the practice of reading in the classroom and the relevance of working with the diversity of textual genres for the development of a plural vision of the student. This approach was based on the reflections on the discursive and reading practices presented by Voloshinov/Bakhtin (1997), Schneuwly and Dolz (2004), the proposal of an interactive-communicative class by Cicurel (1991) and the work with textual genres in the teaching of language (MARCUSCHI, 2008), among other discussions and theorists. The need for significant changes that would greatly influence the teaching practice in the language class was emphasized.

Keywords: Discursive Practices. Teaching Action. Reading Class. Textual genres.

Introdução

No contexto atual, a educação tem enfrentado inúmeros desafios, em especial, no que diz respeito ao ensino de linguagem para se atingir objetivos positivos. Por vezes, a metodologia empregada é constantemente questionada, como se existisse uma fórmula mágica para incluir o aluno nesse processo de ensino-aprendizagem.

Com base em algumas leituras teóricas, surgiu este estudo que pretende demonstrar que há mudanças sócio-históricas e teóricas que alteram significativamente o ensino de linguagem. Uma

das principais mudanças, e sobre a qual nos debruçaremos, é a inclusão do sujeito na história e do discurso nas questões linguísticas, a qual se deu com a fundação da teoria da Análise do Discurso a partir da publicação da *Análise Automática do Discurso*, de Michel Pêcheux, em 1969 (GADET, 1979). Esta inclusão põe por terra o foco exclusivo na língua, tida como autossuficiente, o que era sustentado pela Linguística Estruturalista.

Situar o sujeito no centro das reflexões linguísticas significa voltar-se para o exterior da língua, para a produção sócio-histórico-cultural. Ou seja, é levar em consideração as condições de produção discursiva e seus atravessamentos ideológicos e interdiscursivos. Com isso, tem-se agora um objeto dinâmico e heterogêneo – o discurso, o qual deve ser trabalhado no processo de ensino e aprendizagem da linguagem, levando em consideração que a flexibilidade educativa é uma forte forma de ação, uma vez que a mente encontra-se aberta a tornar significativa as atividades desenvolvidas.

Assim sendo, torna-se importante o trabalho em sala de aula com as inúmeras práticas discursivas, em especial, através da diversidade de gêneros textuais, mediante uma ação educativa voltada para a reflexão crítica da linguagem, que visa tornar a aprendizagem um instrumento a ser utilizado nas mais diversas atividades de uso da linguagem. Como apoio para despertar essa nova visão, destacamos o livro didático, que antes era arcaico e tornava a ação educativa repetitiva, mas que hoje é apoio ao desenvolvimento das atividades linguageiras, trazendo também para o centro de suas abordagens as questões discursivas.

Pretendemos mostrar que esse novo direcionamento permite que o processo de ensino e aprendizagem da linguagem seja repensado a partir da inclusão de novos objetos de estudo: o discurso, o sujeito, a história, lançando um olhar para as práticas discursivas que circulam no campo social.

De teorias linguísticas a práticas discursivas em sala de aula

A aula de linguagens deve ser vista como um espaço que favorece a comunicação/interação dos membros da sociedade escolar, que propicia a formação do cidadão e que realiza o ensino-aprendizagem da língua falada e escrita, cujas bases devem ser o texto e o discurso. Mas, para que de fato possamos construir esse perfil é necessária uma mudança filosófica na prática docente, é preciso que o professor amplie seus horizontes teóricos e passe a fazer uso de outros objetos no ensino de linguagem, não se limitando, apenas, à língua e à gramática.

Para tanto, não basta apenas fazer atividades de leituras, compreensão de textos, uso de gêneros textuais se o foco do ensino permanecer na língua sob a perspectiva estruturalista. É preciso que aconteçam aulas planejadas e que leitura inclua o papel do sujeito nos discursos, o contexto sócio-histórico, a retomada de discursos anteriores (interdiscursividade), etc. Assim, é importante, nesse planejamento, definir o papel do professor enquanto mediador, e o papel do aluno como coautor da construção dos conhecimentos formativos. Por fim, faz-se necessário, ainda, o trabalho com práticas linguístico-discursivas próprias do cotidiano

dos alunos, a fim de que estes possam refletir sobre suas atividades e atuações enquanto sujeitos produtores e reprodutores de discursos. Isso porque, antes de tudo, a língua é um fenômeno social. Sobre isso, Voloshinov/Bakhtin (1997, p. 126) diz que

A estrutura da enunciação e da atividade mental a exprimir são de natureza social. A elaboração estilística da enunciação é de natureza sociológica e a própria cadeia verbal, à qual se reduz em última análise a realidade da língua, é social. Cada elo dessa cadeia é social, assim como toda a dinâmica da sua evolução.

À medida que Voloshinov/Bakhtin (1997) vincula a realidade da língua ao social, ele também insere o sujeito nas reflexões linguísticas. Para o linguista, o sujeito é ativo, age na interação com o outro, traz para a língua a condição de funcionalidade e a discursividade. Segundo o mesmo, toda atividade linguística está condicionada a uma interação, havendo sempre “um que diz” e outro “para quem se diz”.

Assim, a fim de que possamos pensar uma prática docente nos moldes que esboçamos anteriormente, é preciso que as atividades de leitura/compreensão de textos/discursos estejam ancoradas não apenas na Linguística de Texto, mas também nas teorias do discurso, a exemplo da Análise do Discurso de linha francesa e do Interacionismo Sócio-Discursivo.

Teorias e práticas de leitura na aula de linguagem

Que a linguagem tem papel relevante nas práticas sociais parece não haver dúvidas. Contudo, de acordo com Cicurel (1991), a escola deve estar ciente de seu papel, repensar a importância do ensino-aprendizagem na formação do cidadão crítico e rever o processo de ensino de linguagem, pois isso parece não estar ainda tão evidente em sala de aula.

Para Schneuwly e Dolz (2004), relatórios de aulas de linguagem mostram que a prática de leitura, por exemplo, ainda acontece de maneira mecanicista; que o ensino de leitura se resume à leitura em voz alta ou à leitura em silêncio e que a entrada no texto, quando ocorre, é para o aluno identificar elementos linguísticos. Isso tudo apenas ratifica a hipótese de que as teorias linguísticas contemporâneas ainda estão distantes de se realizarem como práticas em sala de aula. Por isso, Schneuwly e Doly (2004, p. 87) se expressão da seguinte forma: “Defendemos a idéia de que o encontro do autor com o leitor via texto deve ser planejado, ensinado e ancorado na Linguística do Texto e na Análise do Discurso”.

De acordo com os autores supracitados, durante a aula de leitura/compreensão de textos e de discursos, dos dois tipos de modelos de leitura, sobressaem-se os modelos integracionistas e os modelos sócio-psicolinguísticos da leitura. O primeiro porque dá conta da interação autor x leitor, via texto, e o segundo porque dá conta da situação de formação de leitores na aula de língua materna. Dessa forma, a linguagem escrita deixa de ser

compreendida como uma imagem em espelho da linguagem oral e, também, deixa de ser compreendida como um objeto fragmentável, desprovido de funções sociais. Entram, então, em evidência as funções de comunicação. Assim, em vez da competência linguística universal, da comunidade homogênea, imutabilidade e normatividade da língua, temos a competência comunicativa diferencial, as funções da linguagem, o falante ouvinte real, a variação e a mudança linguística. Aqui já conseguimos vislumbrar a inserção do sujeito na história como objeto a ser analisado nos processos de ensino.

Hymes (1967) também contribuiu para a construção desses modelos, por exemplo, quando sugeriu uma competência comunicativa que, por ser baseada no contexto social do sujeito, não poderia ser universal. A competência, segundo ele, consistia não apenas no saber sobre a língua, mas em como usar esse saber em situações reais de comunicação. A leitura, nessa perspectiva, é um processo perceptivo e cognitivo, isto é, um processo que possibilita ao leitor acionar as informações do texto e as informações que o leitor tem em mente. Nessa concepção, o ato de ler é um evento que envolve um indivíduo, um texto e um discurso particular, num momento específico, em circunstância também específica, num contexto social e cultural específicos, como parte da vida envolvente do indivíduo e do grupo, conforme postulava Rosenblat (1978).

Bagno (1992) também sugere que a linguagem seja vista como um instrumento formador de consciência, pois é necessário que o leitor faça uma reflexão sobre a sua condição como um ser so-

cial, para que alcance a qualidade de leitor crítico, transformador, ativo e competente, pois parece faltar na escola uma dimensão que dê conta do leitor que, ao apropriar-se criticamente da linguagem, reflita sobre a sua realidade.

Assim, como os modelos anteriores, os modelos sócio-psicolinguísticos de leitura recebem como referencial o processo contínuo, complexo e dinâmico, que acontece em rede de forma transacional, e que por não ser entendido como produto acabado, inalterável, melhor representa a situação da leitura. É justamente nesse processo que o professor assume: o papel de mediador dos conhecimentos nos modelos sócio-psicolinguísticos. Nesta visão, não basta entregar um texto e pedir para o aluno ler em voz alta ou em silêncio, pois na sala de aula, o professor não apenas assume o papel de leitor, ele atua de forma significativa na zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKI, 1998), como formador de leitores. E, como tal, precisa conhecer teorias que possam subsidiar atividades de leitura para melhor desempenhar o seu papel.

Esta concepção de leitura põe em evidência o processo de comunicação/interação, porque a mediação se realiza na/pela linguagem. Por essa razão, é relevante ressaltar que no momento da comunicação, não é suficiente apenas o saber dizer (que está relacionado ao aspecto cognitivo), mas também, o saber fazer e as estratégias (que estão relacionadas à prática), mesmo porque comunicar implica o fato de que os membros de uma sociedade interagem em uma situação de comunicação, considerando as posições sociais e dando vida aos papéis representados (VION, 1992).

Tecendo considerações a respeito dos conhecimentos necessários a esse profissional, Perrenoud (1999) afirma que o professor precisa ter conhecimentos condicionais (os que determinam as condições de validade dos conhecimentos procedimentais) e os conhecimentos procedimentais (os que descrevem os procedimentos a aplicar para obter-se algum tipo de resultado). Assim, todo conhecimento necessário para a prática docente é importante, conforme a proposta de aula interativo-comunicativa de Cicurel (1991), porque o professor tem um papel fundamental na aula de linguagem: mediar os saberes escolares em prol da formação contínua do seu alunado.

Contribuições das teorias linguísticas para a prática de leitura/compreensão de textos e discursos em sala de aula

A proposta de aula interativo-comunicativa de Cicurel (1991) é constituída de quatro etapas. É na terceira etapa, quando a autora aborda as possibilidades de entrada no texto, que se percebem as contribuições teóricas situadas no âmbito da Linguística do Texto e da Análise do Discurso. Para a autora, a organização dessas etapas deverá pautar-se não somente nos objetos de aula de leitura, mas, ainda, considerar o contexto discursivo/comunicacional, o texto/discurso selecionado (e sua situação de produção) e o leitor, além de outros elementos envolvidos no evento.

A *primeira etapa* da aula, exposta por Cicurel (1991), consiste em orientar e ativar os conhecimentos prévios para facilitar a leitura. Essa etapa compreende a utilização de três técnicas:

O acionamento dos conhecimentos prévios = quando o professor faz questionamentos aos alunos, com o objetivo de acionar seus conhecimentos prévios sobre o assunto;

O cenário de antecipação (uma consequência da primeira técnica) = a formação do *script* ou cenário acontece quando o leitor já conhece a situação tratada no texto no uso dessa técnica, o professor deve acionar cenários que estão guardados na memória do leitor, de forma que ele possa estabelecer relações, fazer associações, usando a memória episódica do aluno;

A associação de ideias a partir de palavras-chave = nesse caso, o formador de leitores deve proporcionar uma situação em que o leitor possa utilizar palavras-chave que permitam associações.

Nessa etapa de leitura, o encontro do leitor com o autor ainda não ocorreu, sua importância justifica-se pelo fato de possibilitar ao aprendiz a formulação de hipóteses que serão confirmadas ou não na sequência da atividade de leitura.

A *segunda etapa* da aula caracteriza-se pela observação e antecipação. O objetivo do formador de leitores é fazer com que o aluno se familiarize com o texto. Essa etapa ainda é considerada como pré-leitura, na concepção de Cicurel (1991).

A *terceira etapa* da aula remete ao ato de ler com um objetivo. Trata-se de uma leitura criteriosa. O formador de leitores deve pedir aos alunos para confrontarem as hipóteses levantadas no início da leitura com as informações do texto. É possível selecionar uma ou várias entradas no texto, isso favorece uma interação

entre as novas informações e aquelas trazidas pelo texto. Para cumprir essa etapa, a autora apresenta vários momentos de entrada no texto:

- a) Uma entrada segundo a arquitetura discursiva = Questiona-se o tipo de texto e de gênero textual.
- b) Uma entrada baseada na procura de elementos correferenciais = Caracteriza-se pelo fato de o leitor observar os elementos de coesão e coerência textual, na expectativa de melhor compreender as articulações discursivas.
- c) Uma entrada baseada na intenção de comunicação = Reconhecer-se o ato de fala mais importante e o mais secundário. Assim, também se tornam pertinentes as situações de comunicação, os membros do evento comunicacional e seus respectivos papéis e o objetivo da comunicação.
- d) Uma entrada pelas marcas enunciativas = As marcas enunciativas dão pistas para que o leitor entenda as modalidades apreciativas que manifestam a opinião do escritor. Podemos, também, constatar a presença do escritor a partir do uso dos pronomes pessoais (eu/nós).
- e) Uma entrada pelos articuladores = Além dos elementos de coesão do tipo anafórico e catafórico, temos, também, articuladores transfrásticos, sugerindo causa, tempo, lugar etc.
- f) Uma entrada situacional = Essa entrada considera a origem do texto, o suporte, o lugar de distribuição. O formador deverá

estar atento para trabalhar o emissor, o receptor, o objetivo da mensagem e os índices que permitem saber onde as mensagens circulam.

g) Uma entrada apoiada nas citações do texto = Esse tipo de entrada permite ao professor apresentar as marcas tipográficas. Faz com que se reconheça o autor e a fala, onde ela foi emitida, qual o público a que se destina e a modalidade de produção (oral ou escrita).

h) Uma entrada baseada na progressão temática = Para a construção de um texto, faz-se necessário introduzir elementos novos. Esse tipo de entrada possibilita ao professor mostrar a progressão temática e os modos de organização textual, fazendo com que o leitor esteja atento para a hierarquia textual, para a estrutura global.

A *quarta e última etapa* da aula, proposta de Cicurel (1991), vai tratar do tempo que se tem para reagir e refazer as ligações dos conhecimentos. Nesse momento, o leitor defende seu ponto de vista. Assim, percebe-se que o texto e o discurso estudados passam a ser o ponto de partida para uma reflexão e aprofundamento. Dessa forma, a compreensão não é mais a do autor do texto, nem a do leitor, nem mesmo a do professor formador de leitores, mas uma nova interpretação constituída na própria prática comunicativa do aluno que começa a figurar como produtor de textos.

Refletindo sobre formas possíveis de entrada no texto

Segundo Leurquin (2001), os dados coletados e analisados em relatórios de observação de aula, pesquisas realizadas especificamente em sala de aula de linguagem, revelam que há, de fato, uma dificuldade de planejar e realizar uma aula interativo-comunicativa de leitura. Sem alternativas para sair da dificuldade, o professor entrega um texto aos alunos e pede-lhes para ler em voz alta ou ler em silêncio; faz questões sobre o conteúdo adaptado no texto e dá por encerrada a aula de leitura. Ele acredita que, dessa forma, está contribuindo positivamente para a formação do leitor crítico.

O que torna a proposta aqui em análise diferente de outras que tratam de leitura em sala de aula e, possivelmente, reveladora de ações pedagógicas relevantes para uma toma de atitude em âmbito escolar, é o fato de que, conforme Cicurel (1991), há diferentes possibilidades de interagir com o autor do texto, o que nos leva a propor um melhor planejamento para a aula de leitura.

Em particular, retomaremos a terceira etapa proposta por Cicurel (1991) anteriormente, enfatizando que é no momento em que o ato de ler é encarado pelo professor como resultado de objetivos claros dos leitores alunos (o fato de encarar a leitura como algo criterioso), que o professor atua como mediador na construção dos conhecimentos, não mais apenas acionando conhecimentos sobre o conteúdo do texto, mas permitindo que o discurso envolva o leitor, atualize-se na prática leitora de cada um socialmente.

Nesta perspectiva, as entradas no texto apresentadas podem ser divididas em dois tipos: uma baseada em elementos linguísticos (entrada segundo a arquitetura discursiva, baseada na procura de elementos correferenciais pelos articuladores, apoiada nas citações dos textos; e outra baseada em elementos pragmáticos, fundamentada na interação de comunicação pelas marcas enunciativas, pela situação na progressão temática). O primeiro grupo reúne entradas totalmente ancoradas por elementos linguísticos, completamente desvinculados do contexto de produção textual/discursiva. Essa orientação didática minimiza, por exemplo, o papel que tem os elementos correferenciais, dos articulados na construção do discurso. Ela vai de encontro a outro entendimento que diz que

Qualquer que seja o tamanho das unidades linguísticas (do fonema ao texto), elas devem ser tomadas, em última instância, como condutas humanas (ou como propriedades das condutas humanas), cujas condições de aquisição e de funcionamento buscamos estudar (BRONCKART, 1999, p. 13).

A compreensão de um ensino de linguagem, entendida por esse viés, decore da abordagem interacionista sócio-discursiva, cuja proposta se alimenta na integração das ciências humanas e tem em comum o fato de aderir à tese de que as propriedades específicas das condutas humanas são os resultados de um processo histórico e social, o que também situa o sujeito para o centro da análise.

O Interacionismo Sócio-Discursivo, em sua construção teórica, recebe influências de Hegel (quanto ao caráter fundamental-

mente dialético do desenvolvimento da atividade e do psiquismo humano); de Marx e Engel, no tocante ao papel que os instrumentos e o trabalho desempenham na construção da consciência; de Spinoza, para tratar do pensamento monista emergentista; de Durkheim, Bourdieu e Moscovici, para estudar os modos e fundamentos sociais; de Habermas, para tratar do agir social; de Voloshinov/Bakhtin, para tratar da análise e tipos textuais/discursivos; de Foucault, para dar conta das questões do sujeito e da formação social; de Vion, para tratar da interação social; e de Vygotski, que constitui o fundamento mais radical do interacionismo em psicologia.

É com base nessa abordagem (integracionista sócio-discursiva) que é retomada a proposta de Cicurel (1991), bem como são sugeridos alguns encaminhamentos. Inicialmente, é preciso entender a necessidade de avançar, no sentido de articular teorias linguísticas às práticas em sala de aula. Propõe-se, pois, que esse avançar aconteça através das entradas nos textos/discursos. Mas essas entradas devem ser a partir de sequências didáticas, isto é, de um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito, verbal ou não verbal, considerando as especialidades da situação de produção e de leitura e das dimensões essenciais dos textos (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

É, também, importante sistematizar as entradas pelo viés da Análise do Discurso, a fim de que sejam observadas as exterioridades do texto/discurso, já que é esse contexto teórico que reúne melhores condições de uma aula interativa/comunicativa.

Trabalhar nessa perspectiva exige que o texto seja entendido como um folhado constituído de três camadas superpostas: a infra-estrutura geral do texto (trata dos tipos de discurso), os mecanismos de textualização (consistem em criar séries isotópicas que contribuem para o estabelecimento da coesão e coerência temáticas) e os mecanismos enunciativos (Quais os papéis dos sujeitos enunciadores? Quais são as vozes que aí se expressam? Quais os atravessamentos discursivos?) (BRONCHART, 1999).

Visando, mais diretamente, a orientar a interpretação dos textos/discursos, a sugestão é que essas três camadas constitutivas do texto sejam pistas para possíveis entradas nos textos, conforme a terceira etapa de leitura proposta por Cirurel (1991). Por fim, observa-se que a terceira etapa da aula de leitura está diretamente relacionada à concepção sócio-psicolinguística da leitura, porque todas as atividades possíveis para assegurar a realização das sequências didáticas são constituídas pelo formador de leitores. Nesse momento, o professor assume o papel de mediador, de formador de leitores, inclusive, preparando o material de entrada no texto.

A Análise do Discurso e a prática de leitura em sala de aula

A fim de prosseguir com as sugestões da associação de teorias linguísticas e das atividades com a linguagem no universo da sala de aula, faz-se referência a uma perspectiva discursiva contemporânea: a Análise do Discurso (AD).

A Análise do Discurso de linha francesa surgiu na França, no final da década de 60, fundada por Michel Pêcheux e seu grupo de pesquisadores, como uma proposta teórica da leitura que se opunha à forma tradicional que buscava no conteúdo do texto aquilo que o autor quis/queria dizer; ou seja, contrapõe-se a uma concepção de leitura conteudística, que procurava descobrir as ideias que o autor do texto pretendia transmitir em tal texto. Tal concepção visava descobrir um sentido para o texto e a interpretação teria de ser fiel às ideias do autor. Principalmente, em se tratando de textos considerados não literários, que tinham por característica principal e diferenciadora do texto literário, a objetividade, o que implicava uma leitura linear, sem margens para outras interpretações. Apenas o texto literário permitia essas margens de interpretações por serem plurissignificativos.

Diante disso, surgiu a Análise do Discurso com diversos conceitos e uma base teórica advinda da História, da Psicanálise e da Linguística. O materialismo histórico de Marx, através das releituras de Althusser, as releituras psicanalíticas de Freud, feitas por Lacan, e a teoria Linguística de Saussure, foram fundamentais para mostrar que o texto pode dizer muito mais do que está na superfície. Os conceitos como condições de produção ideológica, formação discursiva, descentramento do sujeito, sujeito histórico, sujeito discursivo, efeitos de sentidos, ideologia etc., fazem com que a ideia de leitura tome uma nova dimensão diante do texto, literário ou não.

Como diz Orlandi (2005), isso faz da Análise do Discurso uma disciplina de entremeio, ou seja, ela leva em conta, porque

é constitutivo de significado, aquilo que não está dito, mas faz parte das condições de produção, isto é, o não-dito pode relevar muito mais sobre o texto porque a ideia é interpretar/compreender o discurso e não se ater apenas ao que o texto diz de forma aparentemente transparente. O discurso é revelador da ideologia, do sujeito que o constituem e dos sentidos do texto (daí se falar em efeitos de sentido).

Como se vê, a Análise do Discurso é uma teoria de leitura, ou melhor, formula uma teoria da leitura que se institui rompendo fundamentalmente com a análise de conteúdo, por um lado, e com a filologia por outro (POSSENTI, 2004). Diz, ainda, Possenti (2004) que é uma teoria de múltiplas rupturas e a ruptura com análise de conteúdo se dá tanto pela crítica da leitura quanto pela diferente abordagem do sentido, pois em lugar de seu tratamento como informação, a Análise do Discurso introduz a noção de efeito de sentido entre seus interlocutores. Sob esse ponto de vista, percebe-se que a Análise do Discurso não está presa a análise linguística tão somente, embora não se abstraia dela. A leitura para análise do discurso vai além da obtenção de informações e busca de um sentido no texto.

Interessa a Análise do Discurso a linguagem em uso por sujeitos inscritos numa determinada conjuntura e posição histórico-social. Essa linguagem em uso se configura como discurso, marcado por suas condições de produção. É justamente neste viés (entremeio), que procura agir a Análise do Discurso: estabelecer uma relação entre o discurso e suas condições de produção, ou seja, entre um discurso e as condições sociais, históricas e cultu-

rais que permitiram que ele fosse produzido e gerasse determinados efeitos de sentido e não outros (POSSENTI, 2004).

Pode-se dizer, ainda, da Análise do Discurso que ela procura compreender a linguagem fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho geral, constitutivo do homem e da história (ORLANDI, 2005).

Nas palavras de Orlandi (2005, p. 15):

A Análise do Discurso como o próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a idéia de curso, de percurso, correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando.

Como se pode ver, a Análise do Discurso lança um olhar para a exterioridade do texto. A palavra em si não diz absolutamente nada. A palavra em movimento (uso), que é marcada ideológica, social e historicamente é que significa, tem sentido porque está inserida em um discurso.

Para fechar esse tópico, é pertinente a definição que Lucena (2001, p. 101) dá para a Análise do Discurso:

A Análise do Discurso de linha francesa analisa textos do ponto de vista lingüístico/situacional, pragmático e ideológico, abordando-os, portanto, em sua totalidade. Neles investigam a questão do ideológico, da intertextualidade, da heterogeneidade discursiva, elementos que possibilitam a operacionalização da leitura e compreensão do sentido em diversos tipos de textos.

Dessa forma, a Análise do Discurso presta-se como instrumento de leitura na investigação do texto.

A Análise do Discurso, enfim, é a disciplina que nasceu sob o signo da interdisciplinaridade e que se debruça sobre o discurso como objeto da análise, em suas diversas formas de expressão. Neste universo de sentido, propõe-se uma teoria de discurso. Um mecanismo de leitura que procura abarcar a totalidade do texto.

O sujeito foucaultiano e as práticas discursivas

É possível observar que as perspectivas linguístico-discursivas até aqui discutidas apontam um olhar para o sujeito em suas análises e na produção de saberes, o que significa incluir também o viés histórico, social, cultural, enquanto elementos exteriores aos textos e discurso que os constituem.

Michel Foucault (1987) analisa a questão da produção de conhecimento a partir do que chama *genealogia do poder*, de modo a demonstrar que a verdade é uma construção histórica, não sendo, portanto, algo transparente. Assim, Foucault analisa o saber a partir dos conhecimentos (saberes sociais), das decisões, das lutas e das estratégias do sujeito, ou seja, observa a articulação dos vários discursos sociais e os passos dados para se chegar a uma construção da verdade. Para o filósofo francês, o objeto desta nova ciência

[...] não é, portando, a linguagem (falada, no entanto, só pelos homens), mas esse ser que, no interior da linguagem pela qual está cercado, possui, ao falar, o sentido das palavras ou das pro-

posições que enuncia e obtém finalmente a representação da própria linguagem (FOUCAULT, 1987, p. 459).

Desse modo, a representação gera certos saberes por meio das relações sociais sustentadas pelo poder e estes últimos (os saberes e as relações de poder) constroem os sujeitos sociais. Para Foucault (1987, p. 472), o surgimento das ciências humanas é explicado pela ideia do homem, considerado não mais como objeto ou sujeito, mas como representação. Sobre isso, o autor explica: “A representação, porém, não é, simplesmente, um objeto para as consciências humanas, mas, [...] o próprio campo das ciências humanas, e em toda a sua extensão; ela é o soco geral dessa forma de saber, aquilo que a torna possível”.

Em suma, os sujeitos são representados pelos papéis sociais que assumem, construídos pelos saberes e pelas relações de poder existentes na sociedade. Constata-se, assim, que o poder inexistente de forma absoluta e centralizada; o que existe são relações de poder e estas resultam do conhecimento através das lutas e dos embates enfrentados pelo sujeito, por isso, se diz que as vontades de verdade e os diversos saberes foram construídos por meio das relações de poder.

Em *A verdade e as formas jurídicas*, Foucault explica que no mundo ocidental, a partir do fim do século XVII, a sociedade começou a viver sob controle, tendo o

[...] panoptismo como um de seus traços característicos. É uma forma de poder que se exerce sobre os indivíduos em forma de vigilância individual e contínua, em forma de controle de punição,

de recompensa e em forma de correção, isto é, de formação e de transformação dos indivíduos em função de certas normas. Este tríptico aspecto do panoptismo – vigilância, controle e correção – parece ser uma dimensão fundamental e característica das relações de poder que existem em nossa sociedade (FOUCAULT, 1999, p. 103).

Como consequência disso, cada sociedade ou instituição tem o seu regime de verdade, ou melhor, os vários discursos que estas abrigam e tornam verdadeiros. Por isso, Foucault, em sua pesquisa sobre verdade e conhecimento, alega que o conhecimento não faz parte da essência humana, é algo inventado. Acerca disso, o autor explica, “[...] o conhecimento não é algo instintivo [...]. [...] não havendo entre eles (natureza humana e conhecimento) nenhuma afinidade, [...] ou mesmo elos de natureza” (FOUCAULT, 1999, p. 17-18). Desta forma, o conhecimento e as “verdades” existentes no campo social não são algo natural, mas construídos historicamente.

Diante desse panorama sobre a construção dos sujeitos e dos saberes, constata-se que a relação entre professor-aluno é sustentada pela aquisição e troca de saberes, dadas pelas relações de poder. Assim, a constituição dos alunos enquanto sujeitos sociais ocorre diante da constante busca pelo saber através das leituras, produções, orientações, pesquisas, bem como, da luta, da resistência frente ao processo de ensino/aprendizagem, posto que, segundo Foucault, onde há poder, há resistência; e a resistência se determina pelo desejo de algo, seja de mudança de uma realidade, seja de saber, de poder ou de ser. Esse embate em busca do

saber e do poder resulta nas e das mais diversas manifestações culturais ao longo da história.

O processo de ensino e aprendizagem da leitura

Um dos maiores erros da escola é a certeza do ensinar conhecimentos a um ser, como se o indivíduo fosse um recipiente ou esponja que estivesse ali unicamente para absorver informações. O ato da aprendizagem não pode ser ensinado, mas pode e deve ser mediado pelo educador que, consciente do seu papel, tornará mais fácil a aquisição do conhecimento, que não é estático e sim moldável ao ser e suas necessidades. Segundo Kleiman (1992, p. 31),

O conhecimento do aspecto psicológico cognitivo da leitura é importante porque ele pode nos alertar de maneira segura contra práticas pedagógicas que inibem o desenvolvimento de estratégias adequadas para processar e compreender o texto. Esse conhecimento pode ainda nos alertar par os obstáculos à compreensão que decorrem de aspectos do texto, que por diversas razões tornam o processamento mais difícil.

Ninguém se sente motivado a aprendizado de temas que não tenham um sentido para a sua aquisição. A mente não assimila o que não traz um sentido coerente à necessidade do ser ao longo de sua vida. Devemos lembrar que, para a maioria das pessoas, a leitura não é uma coisa “saborosa”, mas deve ser estimulada inclusive no seio da família, de forma informal.

Além do mais, as práticas de sala de aula são desmotivadoras, podando as aprendizagens do educando ao longo da vida. O conhecimento desprovido da investigação de mudanças ocorridas na sociedade e pelos indivíduos socialmente organizados acabam limitando a visão crítica do aluno, levando a sua extinção. Assim, as atividades propagadas em sala de aula são na maioria das vezes práticas desmotivadoras ao educando, promovem visões erradas sobre a gênese do texto e da leitura. Segundo Kleiman (1992, p. 16):

São práticas sustentadas por um entendimento limitado e incoerente do que seja ensinar português, entendimento este tradicionalmente legitimado tanto dentro como fora da escola. É dessa legitimidade que se deriva um dos aspectos mais nefastos das práticas limitadoras que discutiremos: elas perpetuadas não só dentro da escola, o que seria de se esperar, mas também funcionam como mecanismo mais poderoso fora da escola.

Nessa perspectiva, o saber relativo à prática da leitura, propagado pela escola, está nitidamente desvinculado da linguagem usada pelo sujeito social, das práticas discursivas efetivas nas mais variadas esferas sociais. A propagação dessa imagem gasta e equivocada, do que vem a ser a leitura, dificulta a assimilação significativa do aluno. A falta de significação dos textos faz com que o educando bloqueie a assimilação do conteúdo de forma natural, acarretando numa visão turva dos conhecimentos relevantes ao auxílio, às dificuldades ou às necessidades do dia a dia. Além disso, o aluno acaba reproduzindo no campo social

uma postura passiva em suas práticas discursivas, não superando obstáculos e acomodando-se a fragmentação de conhecimentos e acontecimentos.

Travar conhecimentos desnecessários é um processo natural da mente humana, muito válido, pois os espaços mentais devem ser usados para aprendizagens significativas. Claro que esse grau de necessidades varia de ser para ser, de acordo com suas necessidades no momento da assimilação e do meio social a que pertence.

Observa-se, por outro lado, a persistência de alguns leitores aprendizes na adaptação do método de ensino sem um significado real, os quais, muitas vezes, lutam em busca da aprendizagem, tentando encontrar sentidos no aprendizado e não apenas uma semi-explicação para assimilação do conteúdo. Essa é uma das características de um leitor. Contudo, muitas vezes, o espaço educacional, em vez de aprimorar, acaba sufocando ou, até mesmo, bloqueando o leitor na iniciação de sua descoberta.

Segundo Orlandi (2006, p. 39), “na dicotomia entre método de ensino e processo de aprendizagem”, a escola se coloca como se o aluno não tivesse se instalado num processo de aprendizagem. E ao propor, dentro de suas perspectivas e funções, um método de ensino,

[...] coloca o aluno no grau zero e o professor no grau dez. [...] No entanto como não se para de ‘aprender’ a ler num momento dado (grau dez) [...] não há possibilidade de se reconhecer um momento em que se começa do nada (grau zero). [...] Então o que a escola faz ao supor o grau zero é utilizar um conhecimento prévio que o aluno tem, [...] sem explicitar essa utilização. [...]

esse conhecimento é ao mesmo tempo suposto e recusado, ou seja, desvalorizado.

No entanto, nossa concepção de leitura e de utilização desse método não invalida o projeto pedagógico. O que propomos é a interação dialética entre professor e aluno, assim como conceber que o aluno não está no grau zero e o professor no grau dez. Esperamos que o abandono dessa visão proporcione benefícios fecundos para o aprendizado na escola.

Portanto, trabalhar com a diversidade de gêneros e com as mais variadas práticas discursivas é trazer o universo social para dentro da escola, transpondo barreiras e superando obstáculos. Dessa forma, a leitura passa a ser múltipla, plurisignificativa e interativa. Caso contrário, temos que torcer para que os alunos aprendam a ler e produzir textos que se moldem às necessidades da escola, além de textos que atendam às suas necessidades fora dela. Um olhar crítico é a chave para a mediação em busca da real aprendizagem.

Gêneros textuais: instrumentos para o ensino de linguagem

Dentre as diversas ações pedagógicas na atualidade, pode-se destacar o trabalho com os gêneros textuais. Entretanto, como afirma Marcuschi (2008, p. 147),

O estudo dos gêneros textuais não é novo e, no Ocidente, já tem pelo menos vinte cinco séculos, se considerarmos que sua observação sistemática iniciou-se em Platão. O que hoje se tem é uma nova

visão do mesmo tema. Seria gritante ingenuidade histórica imaginar que foi nos últimos decênios do século vinte que se descobriu e iniciou o estudo dos gêneros textuais. Portanto, uma dificuldade natural no tratamento desse tema acha-se na abundância e diversidade das fontes e perspectivas de análise. Não é possível realizar aqui um levantamento sequer das perspectivas teóricas atuais. A expressão 'gênero' esteve na tradição ocidental especialmente ligada aos (gêneros literários, cuja análise se inicia com Platão para se firmar com Aristóteles, passando por Horácio e Quintiliano, pela Idade média, o renascimento e a modernidade até os primórdios do século XX). [...] gêneros é facilmente usado para referir uma categoria distintiva de discursos de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias.

Não há como deixar de destacar que os gêneros textuais são muito importantes como veículo comunicativo/interativos. Assim, torna-se necessária uma tomada de ação docente pautada por práticas de linguagem que são permeadas por uma diversidade de gêneros textuais.

Não podemos deixar de mencionar que o uso frequente da expressão gênero literário, muito comum nas definições encontradas para gênero textual, deve-se a visão tradicional de leitura, atribuída à norma culta e às classes elevadas. Infelizmente, este tipo de visão acadêmica ainda vigora, pois nota-se que, mesmo com todos esses anos de pesquisa, só agora a variante do gênero começa a ganhar força. Segundo Marcuschi (2008, p. 148):

Hoje o estudo dos gêneros textuais está na moda, mas em perspectiva diferente. A expressão gênero vem sendo usada da maneira cada vez mais freqüente e em número cada vez maior de áreas

de investigação. E muitos estudiosos de áreas diversas estão se interessando cada vez mais por ele, tais como: teóricos de literatura, retóricos, sociólogos, cientistas da cognição, tradutores, lingüistas da computação, analistas do discurso, especialistas do ensino do inglês para fins específicos de professores de língua.

Esses novos atributos se devem a vários fatores, mas o principal deles são as mudanças crescentes no campo social que exigem cada vez mais do indivíduo. Sedo assim, não basta apenas ao sujeito leitor saber decodificar, é necessário atribuir conhecimentos e atribuir nossos sentidos ao objeto lido. A cultura educacional no Brasil, mesmo com as atuais mudanças nas concepções de ensino, ainda mantém fortemente enraizada uma predominância para os métodos tradicionais. Esses fatores repressores de novas tendências se devem a fatores ideológicos, propagados desde as primeiras aulas ministradas pelos Jesuítas no Brasil Colônia. Esses ideais de leituras são propagados e repassados como um tipo de alienação contínua.

Na maioria das vezes, percebe-se que o trabalho com os gêneros textuais reflete um modismo ou mesmo se dá por imposição, por parte das instituições governamentais, passando a ser propagado pela imprensa detentora da atenção da grande massa educadora do país. Essa propagação de novos ideais de ensino é feita sem base segura e/ou eficiente de como ministrar o método. Assim, na grande maioria das vezes, professores, perdidos, acabam voltando aos velhos dogmas educacionais.

Trabalhando com gêneros textuais em sala de aula

Percebe-se um profundo descaso e falta de conhecimento dos educadores ao estímulo das percepções com o trabalho com gêneros textuais na sala de aula. O curioso nisso tudo é a observação de que esse trabalho é que norteia a aprendizagem do ser, sendo a escola o segundo nível para a ampliação dos sentidos de aprendizagem da leitura, apresentando ao indivíduo o código escrito, necessário ao desenvolvimento do cotidiano diário do cidadão.

Cabe precisarmos que o ideológico aliado ao cognitivo, nos dias atuais, também pode denominar-se “conhecimento de mundo”, que tem como preceito os conhecimentos adquiridos ao longo da vida do ser. Esse processo é que forma e interage com os gêneros no novo ideal de leitura. Mesmo com sua maciça propagação, o conhecimento de mundo do aluno é extremamente mal utilizado na escola, o que se deve a fatores ideológicos propagados/cristalizados pelos primeiros educadores. Infelizmente, por essa razão, o ser humano passa, ao longo de sua vida de descobertas, a se sentir desencorajado e até mesmo incapaz de aprender/conhecer num processo de aprendizagem que deveria ser motivador de desenvolvimento cognitivo por assimilação/adoção de ideologias diversas.

Essa falta de interesse pelo objeto da aprendizagem pode estar diretamente ligada à visível reflexão dos objetos de ensino, que não transmitem aos alunos nenhuma margem de significação com seu contexto social. Entretanto, muitos profissionais já perceberam a ineficiência desse método, abraçando, assim, a causa

da socialização dos conteúdos vivenciados em sala de aula. De acordo com Foucambert (1994, p. 5):

Ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já é.

O ato da leitura, seja ela de qual gênero for, não deixa de ser uma leitura, desde que, é claro, disponha da interação com o texto. Assim, pode-se despertar para o questionamento da exploração dos mais variados gêneros textuais, que sejam conhecidos mediante a experimentação diária dos educandos.

Essa nova perspectiva garante um aflorar de ideias: a formação de um elo real e palpável da representação da realidade que se torna coerente, presente no dia a dia do aluno. Um novo dia, menos nublado, com foco numa educação pela formação humana do discente.

Considerações finais

Ao longo das reflexões sobre a aplicação das teorias linguísticas sob a perspectiva discursiva no ensino de linguagem, observou-se a necessidade de mudanças significativas que muito influenciariam a prática docente. Atividades como a leitura e a produção textual/discursiva precisam transpor os limites da noção de língua, das análises conteudísticas e gramaticais, para dar

espaço a elementos que são exteriores aos textos/discursos, tais como fatores sócio-históricos e culturais.

O trabalho com teorias do discurso, a exemplo da Análise do Discurso de linha francesa, deve ser encarado como apoio no ensino de linguagem, pois contribui significativamente, apresentando novas propostas de análises a serem desenvolvidas, incluindo novos olhares e novos objetos. Isso porque a teoria da Análise do Discurso propõe uma leitura de cunho interpretativo, levando em conta os sujeitos sociais, o contexto de produção, as ideologias etc. Além disso, é pertinente lançar mão das concepções interacionistas de leitura, que também trazem para o cerne das atividades linguísticas o sujeito, a interação, as relações sociais.

Nessa perspectiva, o trabalho com os gêneros textuais torna-se uma ponte entre teoria e a prática de ensino. Portanto, não se pode ignorar esse instrumento de trabalho no processo de ensino-aprendizado de linguagem. Isso significaria desprezar o que faz parte do cotidiano dos alunos, de suas interações sociais, uma vez que os gêneros textuais são frutos de um produto social, sendo, pois, diversificados, heterogêneos e passíveis de mudanças. Assim, precisam figurar como princípios que sustentam as atividades de ensino.

Por outro lado, é claro que ainda existem educadores que estão presos a modelos arcaicos de ensino, a perspectiva estruturalista da língua, porém, não podemos deixar de destacar que, nos últimos anos, esse número já começa a diminuir, pois, notadamente, a informação e a constante renovação da área de linguagem se centram em bases seguras de teorias significativas para o ensino da leitura.

Frente ao exposto, percebe-se que não basta ao professor apenas solicitar atividades de linguagem como leitura e produção textual, estas precisam ser apresentadas de forma significativa, a fim de que faça sentido para os alunos, trazendo para dentro da sala de aula e para a dinâmica de ensino práticas sociais permeadas pela linguagem, que são próprias do cotidiano do aluno: situações de comunicação/interação que mobilizem no aluno o desejo e a necessidade de participar e de se fazer presente por meio dessas atividades.

É importante deixar claro que não existe uma receita pronta e, sim, um caminho que cada educador deve percorrer, em que o primeiro passo é a observação das reais condições de vida dos alunos, de cada sala de aula, e a conscientização de que cada aluno, cada turma e cada escola, são diferentes, têm interesses diversos e agem diferentemente em suas práticas sociais. Saber quais os interesses e as práticas discursivas dos alunos, atualizadas pela linguagem através dos gêneros textuais, conduz o professor para a adoção de práticas condizentes com a realidade de cada um dos sujeitos que compõem o espaço escolar, mas que antes são também sujeitos sociais.

Perguntar sobre o que cada aluno anda lendo, valorizar a escolha de cada leitor e do texto escolhido, buscando incluir tais gêneros textuais na proposta pedagógica da escola, pode ser o começo de uma ação docente que visa a escolarização como forma de melhoramento do outro, de sua linguagem e representação social. Uma forma de ação docente humanizada que visa o aprimoramento do sujeito e de suas práticas, múltiplas e reais.

Referências

- BAGNO, Marcos. *Preconceito Lingüístico*. 3. ed. São Paulo: Lojola, 1992.
- BRONCKART, Jean Paul. *Atividade de linguagem: textos e discursos*. São Paulo: PUC, 1999.
- CICUREL, Francine. *Lecture interactives em langue étranger*. Paris, Hachette, 1991.
- FOUCOMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Art Med, 1994.
- FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- _____. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: Nau, 1999.
- HYMES, Dell. “Prefácio”. In: BURKE, P.; PORTER, R. (Orgs.). *Linguagem, indivíduo e sociedade*. São Paulo: Unesp, 1967.
- KLEIMAN, Ângela. *Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura*. São Paulo: Linguagem e Ensino, 1992.
- LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga. *Contrato de comunicação e concepções de leitura na pratica pedagógica de língua portuguesa*. Natal, RN: UFRN, 2001.
- LUCENA, I. T. *Fiando as tramas do texto*. João Pessoa, PB: Ed. Universitária, 2001.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Editora Parábola, 2008.
- ORLANDI, E. P. *O inteligível, o interpretável e o compreensível*. São Paulo: Ática, 2005.

_____. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas, SP: Pontes, 2006.

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*. Campinas: Unicamp, 1997, pp 61-151.

PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. São Paulo: Artmed, 1999.

POSSENTI, S. A análise do discurso. In: MUSSALIN, F. *Introdução à lingüística*. São Paulo: Cortez, 2004.

ROSENBLATT, L. M. *Literature as exploration*. 6. ed. New York: Modern Language Association of America, 1978.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado das letras, 2004.

VIGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VION, Robert. *La communication verbale*. Paris: Hachette, 1992.

VOLOSHINOV, V. (BAKTHIN, M.). *Maxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1997.

Recebido em 21/05/2021.

Aceito em 13/06/2021.

Licenciado por

