

DISCURSO, INTERPRETAÇÃO E AUTORIA NO LIVRO DIDÁTICO SOB A ÓTICA DA LEITURA DISCURSIVA DE TIRINHAS

Palloma Rios da Silva¹
Palmira Virginia Bahia Heine Alvarez²

RESUMO: Ancorada na Análise de Discurso de linha francesa (AD), mais especificamente trabalhos de Pêcheux (1997; 2009), Orlandi (1989; 2012), Pacífico (2012), dentre outros, a pesquisa trata da observação da ocorrência ou não do processo de autoria ocupada pelo sujeito, nesse caso o aprendiz, partindo da análise de questões de leitura e produção textual com base em tirinhas que circulam num Livro Didático de Língua Portuguesa. A função-autor é uma tomada de posição pelo sujeito, na qual sempre interpelado pela ideologia e ligado a uma formação discursiva, esse tem a ilusão de ser a origem do dizer e insere o “seu” discurso no texto. Partimos da hipótese de que há o controle da função-autor pela escola e, os livros didáticos são materiais que contribuem para esse controle, já que são, muitas vezes, utilizados como único recurso em aula.

Palavras-chave: discurso, autoria; tirinhas; livro didático.

ABSTRACT: The French Discourse Analysis grounds this present paper, specifically the works by Pêcheux (1997; 2009), Orlandi (1989; 2012), Pacífico (2012), as well as others. It is about the observation of the occurrence or not of the authorship assumed by the subject, in this case, the student. In order to do it, reading and writing activities based on comic strips which are in a Portuguese Language schoolbook will be analyzed. The author-function is a position assumed by the subject during the discursive activity. In this position, the subject is always interpellated by the ideology and submitted to a discourse formation and inserts “his” discourse in the text. This present work is based on the hypotheses that the school controls the author-function role and the schoolbooks contribute to this possible control, since they are used as the only resource in class.

Key-words: Discourse, Authorship, Comic Strips, Schoolbook.

¹ Aluna do Mestrado da Universidade Estadual de Feira de Santana- BA. E-mail: pallomarios@yahoo.com.br

² Professora Doutora da Universidade Estadual de Feira de Santana - BA. Email: pheine@ig.com.br

INTRODUÇÃO

Trabalhar com sujeito e autoria provoca inquietações acerca dos efeitos históricos e ideológicos na língua. À luz da Análise de Discurso de linha francesa (doravante AD), mais especificamente com base nos estudos de Pêcheux (1997; 2009), Orlandi (1989; 2007; 2012), Pacífico (2012), a presente pesquisa busca entender as relações entre sujeito, língua e ideologia a fim de investigar a ocorrência ou não de autoria a partir de atividades de leitura e produção escrita com base em tirinhas. Leva-se em consideração a opacidade da língua, sujeita ao equívoco, aos deslizes de sentidos e é nesse equívoco que há a possibilidade de se perceber como a ideologia se materializa através dela.

Nesse aspecto, constitutivo da língua, é que podemos perceber a polissemia dos sentidos, as diferentes interpretações. Tem se observado, de modo geral, que os processos de leitura e escrita no ambiente escolar são baseados na unicidade dos sentidos. Atividades que incentivam os alunos a encontrarem “o que o autor quis dizer”, a copiarem o sentido literal do texto corroboram para o controle da interpretação dos alunos, impedem a percepção da polissemia dos sentidos e contribuem para a disseminação e legitimação da ideia de serem os autores dos textos os únicos detentores do conhecimento. É como se os alunos não pudessem ocupar a posição de autoria. A função-autor trata de uma posição na qual o sujeito, partindo de determinada formação discursiva e interpelado pela ideologia insere o “seu” discurso no texto e se torna responsável por ele.

Segundo Orlandi (2012), se representar como autor é assumir o papel social que tal função exige diante da instituição-escola e também fora dela. Para a autora, o papel da atividade pedagógica consiste em dar o suporte ao aprendiz para passar da função-enunciador³ para sujeito-autor, já que, num mesmo texto, podemos encontrar vários enunciadores, mas é do autor que se cobra a unidade do texto.

Na escola é possível perceber como a noção de autoria é limitada a autores consagrados, os quais aparecem em livros didáticos. Tal realidade é consequência do que Orlandi (1989) chama de “vozes de autoridade”, já que estes têm o direito à palavra, à escrita.

³ Segundo Orlandi (2012), há três funções enunciativas do sujeito. O locutor é aquele que se representa como o “eu” no discurso (aquele que fala, pode se apresentar pelo pronome “se” de terceira pessoa), sendo o enunciador, perspectiva que esse “eu” constrói (como fala). Ex: Eu aconselho a pedir desculpas. Locutor aquele que diz que aconselha a pedir desculpas (eu), enunciador (fala como conciliador, há uma tomada de posição). Já o autor é aquele que se apresenta como origem do dizer, como aquele que é responsável pela unidade do texto.

Tais vozes, ainda segundo a autora, são responsáveis pela produção do “sentimento de unicidade do sentido” (ORLANDI, 1989, p.44).

A escolha pelo livro didático justifica-se pelo fato de este ser, muitas vezes, o principal recurso utilizado pelos professores. Por conta da carga horária intensa, os professores limitam a utilização de recursos em suas aulas e, muitas vezes, baseiam-se apenas pelo manual do educador. Dessa forma, o livro didático ocupa um espaço considerável no contexto escolar. Fato que também limita o exercício da leitura em sala e, conseqüentemente, a produção textual dos alunos.

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

Atividades de interpretação, quando levam em consideração as diferentes leituras possíveis, são de grande relevância, pois possibilitam aos alunos perceberem que há diferentes sentidos para determinado texto. As tirinhas foram inseridas nos livros didáticos para modernizar o ensino. A leitura dos quadrinhos é instigante para os alunos, pois as tirinhas são gêneros que despertam o interesse deles por reunirem muitas semioses (imagem, parte verbal, cores), fator que é favorável para atividades de leitura e de interpretação das tirinhas, principalmente para um público (4º ano do Ensino Fundamental) que se dispersa com grande facilidade.

Tal aspecto é observado em livros didáticos, tendo em vista a crescente ocorrência de tirinhas nesses manuais. O problema habita na maneira como são realizadas as atividades de leitura e interpretação de tirinhas as quais, muitas vezes, são utilizadas como válvula de escape para o trabalho com gramática ou simples comparação entre gêneros, no caso de livros para o Ensino Fundamental I.

O controle da interpretação do “sujeito-escolar” (PACÍFICO, 2012, p.2) busca podar a possibilidade de se realizar as diferentes leituras, as descobertas, os gestos de interpretação do sujeito leitor. Por esse motivo, muitos alunos apresentam dificuldade ao serem solicitadas leituras que vão além do aspecto formal do texto, pois a leitura controlada em sala de aula não os prepara para aquelas que estão no fora do ambiente escolar, nem tampouco para tomar a posição de sujeito-autor.

É possível questionar, sob esse aspecto, se a escola, como “instituição de ensino” (ORLANDI, 2012, p. 109), propicia condições para que o aluno possa ocupar a posição de autor na atividade discursiva. É nesse sentido que hipótese inicial da presente pesquisa é a de que há o controle da função autor pela escola e, os livros didáticos são materiais que contribuem para esse controle, sendo estes, muitas vezes, utilizados como único recurso em sala de aula.

ANÁLISE DO DISCURSO: FILIAÇÕES TEÓRICAS

Para elaborar sua teoria, Pêcheux (1997) teve como filiações teóricas a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise, também chamada de tríplice aliança. De cada uma dessas bases teóricas, o autor toma como empréstimo alguns conceitos e modifica outros.

A priori, é importante saber de qual noção de língua estamos partindo, já que o presente estudo trata das relações entre língua, sujeito e ideologia no processo de assunção da autoria e está ancorado na AD. Para Pêcheux (1997), a língua é sistema parcialmente autônomo, em contrapartida aos postulados estruturalista de Saussure quando propôs a dicotomia *langue e parole*.

Ora, o deslocamento conceptual introduzido por Saussure consiste precisamente em separar essa homogeneidade cúmplice entre a prática a teoria da linguagem: a partir do momento em que a língua deve ser pensada como *sistema*, deixa de ser compreendida como tendo *função*⁴ de exprimir sentido; ela torna-se um objeto do qual a ciência pode descrever o seu *funcionamento* (PÊCHEUX, 1997, p.62).

Nesse sentido, Pêcheux toma por empréstimo os postulados de Saussure, pois não desconsidera as questões estruturais, mas as amplia afirmando que a língua é um sistema parcialmente autônomo já que está sujeita ao equívoco, aos deslizos de sentidos. É a partir desses deslizos que podemos perceber como a ideologia se apresenta através da língua, pois, para Pêcheux, “a língua constitui o *lugar material*⁵ onde se realizam estes efeitos de sentido” (PÊCHEUX, 1997, p. 172).

No que diz respeito ao Marxismo, principalmente com o materialismo histórico, a AD concorda com a existência de luta de classes e de que o sujeito não é autônomo, está subordinado, dessa forma à ideologia da classe social da qual faz parte. Para o Marxismo, a ideologia é a maneira que a sociedade encontrou para distorcer a realidade (HEINE, 2012, p.20). É nesse ponto que há a discordância entre AD e a teoria marxista já que para a primeira

⁴ Grifos do autor.

⁵ Idem.

a ideologia é “o mecanismo responsável por gerar sentidos na língua; Ela é, portanto, o efeito da relação entre sujeito e língua, efeito que gera sentidos diversos, mutáveis e não fixos” (HEINE, 2012, p.21).

A contribuição da psicanálise para a AD está no conceito de sujeito. Pêcheux discorda da noção de sujeito cartesiano, intencional. Para justificar sua crítica, o autor toma como base os estudos de Lacan, segundo o qual, o sujeito só é construído a partir do Outro⁶. Para a psicanálise lacaniana o sujeito é clivado e estruturado a partir da linguagem, define-se, portanto, através da palavra do Outro e ganha identidade a partir da heterogeneidade (MUSSALIM, 2001).

SUJEITO: UMA CONSTRUÇÃO IDEOLÓGICA

O sujeito para a AD é assujeitado, ele se submete à língua e é interpelado pela ideologia para se constituir como tal. Deve-se aqui salientar que a noção de assujeitamento, não está relacionada à de passividade, mas à de um indivíduo que, interpelado pela ideologia, é transformado em sujeito. Os já-ditos, o interdiscurso, nos fazem entender como a ideologia leva o sujeito a produzir ou não determinado discurso, e como os sentidos têm ou não determinados efeitos entre interlocutores. Os dizeres são produzidos sob determinadas condições de produção, regidas pela história e pela ideologia.

(...) o funcionamento da Ideologia em geral, como interpelação dos indivíduos em sujeitos (e, especificamente, em sujeitos de seu discurso) se realiza através do complexo das formações ideológicas (e, especificamente, através do interdiscurso intrincado nesse complexo) e fornece “a cada sujeito” sua “realidade”, enquanto sistema de evidências e de significações percebidas – aceitas – experimentadas (PÊCHEUX, 2009, p. 151).

Todo discurso é uma retomada a outros já-ditos os quais estão na memória, no interdiscurso. Os discursos estão inseridos em determinadas formações discursivas, regidas por formações ideológicas. Com efeito, o sujeito não é dono do dizer, pois todo enunciado está dentro de uma cadeia de já-ditos e só fazem sentido, pois se filiam a essa cadeia.

Chamaremos então *formação discursiva* aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada *o que pode e deve ser dito* (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.) (PÊCHEUX; FUCHS, 1997, p.160).

⁶ O “Outro” com O maiúsculo, ao qual se refere esse trabalho se trata, segundo Pêcheux e Fuchs (1975) das vozes que estão no inconsciente do sujeito e o constituem.

Dessa forma, para a AD os sentidos são gerados através de paráfrase (os já-ditos, a continuidade) e polissemia (a ruptura) a qual é responsável pela mudança dos efeitos de sentido dos discursos e ocorre sempre quando determinado sujeito se (des)identifica com determinada formação discursiva. Consoante Orlandi (2013), “a paráfrase está do lado da estabilização. Ao passo que, na polissemia, o que temos é deslocamento, ruptura de processos de significações” (ORLANDI, 2013, p.36). Esse jogo entre o dizível e o novo é o que constitui os sentidos do discurso e os gestos de interpretação dos sujeitos, os quais podem fazer parte das diversas formações discursivas, compartilhando-as ou não.

O sujeito sempre está ligado a uma ou outra formação discursiva dentro de uma conjuntura ideológica não é dono do dizer, apesar de ter a ilusão de ser. Dentro de uma formação discursiva, o sujeito pode “selecionar” um “enunciado, forma ou sequência”; O que é denominado de *esquecimento nº 2*, as “escolhas” feitas estão sempre em relação de paráfrase, pois as opções ofertadas ao sujeito estão dentro da formação discursiva que o domina (PÊCHEUX; FUCHS 1997, p.172). Essa ilusão de ser dono do dizer é chamada de *esquecimento nº 1* “que dá conta do fato de que o sujeito-falante não pode, por definição, se encontrar no exterior da formação discursiva que o domina” (PÊCHEUX; FUCHS 1997, p. 172).

A FUNÇÃO-AUTOR E SUA ASSUNÇÃO NO ÂMBITO ESCOLAR

No processo de produção escrita, o sujeito produz sentidos a partir de uma tomada de posição. Partimos da hipótese de há a escola não oferece possibilidades para que essa tomada de posição feita pelo sujeito, nesse caso, os alunos, aconteça, pois não dá conta da heterogeneidade do texto. Com efeito, no ambiente escolar, “redigir equivale a completar o pensamento do outro e, portanto, limitar-se a compreender o que já está escrito para dar prosseguimento” (CORACINI, 2011, p.169).

Pacífico (2012) trata das posições que o “sujeito-aluno” ocupa no processo de leitura: a fôrma-sujeito e a função-sujeito. No primeiro o leitor acaba sendo aquele que faz a leitura buscando apenas repetir o sentido de texto, no segundo, o leitor busca compreender porque tais efeitos de sentido foram gerados e outros não. A leitura controlada, voltada apenas para a análise superficial do texto, muitas vezes vista nas escolas valoriza a fôrma-leitor. De acordo com a AD, para ocupar o lugar de autor o sujeito deve entender a polissemia e paráfrase na institucionalização dos sentidos. A maneira trabalhada nas escolas faz com que o texto seja

visto como um produto pronto e já concluído, como se houvesse apenas um único sentido o qual os alunos devem encontrar. O que gera sujeitos que sentirão dificuldade para interpretar e não ocuparão o lugar de autores, pois foram incentivados a repetir, copiar.

O sujeito está fadado a buscar sentido em tudo. Quando verbaliza alguns enunciados, outros são silenciados. Orlandi (2007) trata da noção do silêncio, como “fundante” (para existir linguagem, tem que haver silêncio). Os não-ditos, não-verbalizado constituem sentido e podem estar também, segundo a autora, inacessíveis. A busca pela significação, pela interpretação, transforma silêncio em incapacidade já que o homem sente a necessidade de se expressar e de dar sentido às coisas. Na escola, essa busca pelo sentido patrocina a monofonia que segundo Orlandi (1989) é construída socialmente e mediada pelas vozes das autoridades que “se representam em lugares sociais de legitimação e fixação de sentidos e desempenham um papel decisivo na institucionalização da linguagem: a produção do *sentimento de unicidade* do sentido” (ORLANDI, 1989, p.43-44).

Consoante Orlandi (2012), a maneira como o aluno constrói sua produção escrita, insere o “seu” discurso, muito tem a ver com a leitura que esse aprendiz, enquanto sujeito faz. Dessa forma, nas palavras da autora, “[...] a função enunciativa, que é a do autor tem seu pólo correspondente que é o de leitor” (ORLANDI, 2012, p.107). Com efeito, os alunos deixam de ser escreventes e passam a ser intérpretes (PÊCHEUX, 1997).

Seria de maior interesse reconstruir a história desse sistema dos gestos de leitura subjacentes, na construção do arquivo, no acesso aos documentos e a maneira de apreendê-los, nas práticas silenciosas da leitura “espontânea” reconstituíveis a partir de seus efeitos na escritura: consistiria em marcar e reconhecer as evidências práticas que organizam estas leituras, mergulhando a “leitura literal” numa leitura interpretativa – que já é uma escritura (Pêcheux, 1997, p.57).

Dessa forma, a autoria se instaura quando o sujeito, nesse caso o aluno, deixa marcas da sua interpretação em seu texto. Sob a ilusão de ser origem do dizer (esquecimento nº 1), o sujeito pode “criar qualquer coisa, contanto que respeite as regras da linguagem” (ORLANDI, 2012, p.104). É na função autor que a ilusão de ser a origem do dizer é mais exercida, pois é quando se cobra do sujeito a responsabilidade pelo que faz (ORLANDI, 2012). Dessa forma, a principal característica do autor, ainda segundo a autora é a responsabilidade.

Assim, do autor se exige: coerência; respeito aos padrões estabelecidos; tanto quanto à forma do discurso quanto às formas gramaticais; explicitação; clareza; conhecimento das regras textuais; relevância e, entre várias coisas, “unidade”, “não contradição”, “progressão” e “duração do seu discurso” (ORLANDI, 2012, p.105).

Incentivado a perceber que não há apenas um sentido para o texto, que sua leitura também faz parte da construção desses possíveis sentidos, o sujeito, no momento da produção escrita, sempre partindo de uma formação discursiva, tem a possibilidade de inserir o “seu” discurso e tomar a posição de autoria se tornando responsável pela unidade, coerência e coesão de determinado texto. O aluno pode, dessa forma, dominar mecanismos que envolvem a escrita. Segundo (ORLANDI, 2012), tais mecanismos são de duas ordens:

- a) Mecanismos do domínio do processo discursivo, no qual ele se constitui como autor.
- b) Mecanismos do domínio dos processos textuais nos quais ele marca sua prática de autor (ORLANDI, 2012, p.108).

A tomada da função-autor pelos alunos em suas produções escritas vai depender da maneira como a escola entende a relação entre sujeito, língua e ideologia, a qual influencia na forma como a leitura é trabalhada. Cada sujeito ocupa uma posição dentro de determinada formação discursiva, dessa forma, os sentidos são construídos a partir dessas posições. Se essa tomada de posição não for levada em consideração pela escola, como é possível que o aluno, partindo de uma formação discursiva e produzindo os sentidos que esta permite, se coloque como autor dos seus textos?

ANALISANDO...

O livro analisado é da Editora Positivo e faz parte de uma coleção dividida em 04 volumes, um para cada bimestre escolar. Foram selecionados para análise o 1º e 4º volumes dessa coleção, sendo estes, intitulados, respectivamente, *Cooperação – apoiar cada integrante* e *Diversidade – valorizar as diferenças*. Vale ressaltar que a análise feita é do manual do professor.

O livro é composto por 11 sessões⁷, além das Orientações Metodológicas (OM) nas quais os professores podem ler sobre o projeto, ter acesso a referências bibliográficas e opções de sites para pesquisas, bem como orientações sobre planejamento e atividades extras que podem ser xerografadas e utilizadas em sala em forma de apostilas.

⁷ Roda de conversa; Para ler e pensar; Explorando o texto; Diferentes textos, diferentes contextos; Olho vivo; A fala é sua!; A pesquisa é sua!; Pare e repare; Língua portuguesa também tem história; Cidadão-mirim; Um texto puxa outro.

Figura 1

Anexo 12

1 Leia a tirinha, na qual aparece discurso direto:



SOUZA, Maurício de. *Tirinha* 222. Disponível em: <<http://www.monica.com.br/index.htm>>. Acesso em: 16 abr. 2010.

- Agora, responda:
 - Cascão gostou tanto da tatuagem que o Cebolinha tinha feito! Por que ele não fará uma?

 - Essa tatuagem é um adesivo que sai com a água. Você já usou uma?

 - Por que o Cebolinha avisa que a tatuagem sai com a água? Ele está preocupado com o quê?

 - Transcreva a tirinha utilizando o discurso direto:

Fonte: VICENTE; WALTIACH, 2010.

A tirinha da figura 1 foi encontrada no Anexo 12 das Orientações metodológicas (OM). Trata-se de uma atividade de leitura e análise gramatical sobre discurso direto. É possível perceber que das 4 questões propostas, apenas 1 leva em consideração a opinião do leitor (letra b). A tentativa de colher informações pessoais do leitor foi interessante, embora a questão não forneça abertura de efeitos de sentidos já que se trata de uma pergunta de duas possíveis respostas “sim” ou “não” sem reflexão sobre o assunto. Tais questões poderiam servir de base para uma possível produção escrita, o que não foi feito, já que a última questão proposta é apenas de cunho gramatical e é nessa questão que os alunos poderiam ser estimulados a criarem suas próprias histórias, mesmo que utilizando o discurso direto, mas foi solicitado que o aluno apenas transcreva a tirinha.

Vale ressaltar que no 1º volume não foram encontradas atividades com tirinhas no manual do aluno, estas foram encontradas nas Orientações Metodológicas. O fato de não

aparecerem no manual do aluno no módulo 1 já revela um posicionamento ideológico do livro em relação à importância secundária do trabalho com gêneros como tirinha, que instiga, pela sua própria estrutura discursiva, a polissemia, podendo favorecer a assunção da autoria.

Figura 2

5 Observe a fala de Chico Bento, personagem criado por Mauricio de Sousa:



Tira 121. Disponível em: <http://www.monica.com.br>. Acesso em: 8 fev. 2011.

- O personagem Chico Bento vive na área rural. Levando em consideração essa informação, você diria que a fala dele:
 - ☒ Representa a fala da comunidade rural.
 - ☐ É incomum e por isso não pode ser compreendida.
 - ☒ É mais uma forma de falar entre tantas outras que existem na zona rural quanto na zona urbana.

Chico Bento é conhecido pelo seu falar caipira, assim como a turma da Mônica jovem usa diversas gírias. Um modo de falar não é nem melhor nem pior que outros. O modo de falar deve estar adequado ao ambiente e à maneira como todos os demais participantes da situação de comunicação costumam falar.

6 Com relação à tirinha, como se fala:

Informalmente	Formalmente
num	não
pr'eu	para eu
drumi	dormir
pru quê	por que
fio	filho
drumindo	dormindo
sabe	saber

Fonte: VICENTE; WALTACH, 2010.

A atividade da figura 2 foi encontrada no 4º volume, esta, por sua vez, está no manual do aluno. Percebe-se que a atividade proposta é sobre a fala rural e foi utilizada uma tirinha de Chico Bento. Não foi proposta nenhuma atividade de leitura da tirinha, por si. A questão proposta induz o aluno a responder o que está no enunciado. Sob tal análise, é possível perceber o controle de sentidos e a negação da função-autor por parte dos alunos. A reflexão feita após a questão é de grande valia para as discussões sobre o assunto, mas há alguns discursos silenciados nessa proposta. Vejamos.

A tirinha está numa unidade do livro intitulada “Personagens bem Brasileiros” e é baseada numa história em quadrinhos da Turma da Xaxado na qual uma menina, Marieta,

uma pessoa que foi inserida no contexto educacional formal, vai a uma feira de livros com Zé, um personagem representando os sertanejos que, possivelmente, não teve acesso à escola. As atividades têm como tema as diferentes formas de se falar de acordo com as situações de comunicação, tratando da diferença entre linguagem formal e informal. Como exemplos de fala informal são utilizadas as falas de Zé, o sertanejo. Utilizar uma tirinha de Chico Bento como exemplo, nesse contexto, é induzir o aluno a pensar que há variação de fala apenas entre pessoas da zona rural e urbana.

Segundo Orlandi (2007),

Assim, quando dizemos que há silêncio nas palavras, estamos dizendo que elas são atravessadas de silêncio; elas produzem silêncio; o silêncio “fala” por elas; elas silenciam. As palavras são cheias de sentidos a não dizer e, além disso, colocamos no silêncio muitas delas (ORLANDI, 2007, p.14).

Nesse mesmo módulo, dessa vez novamente nas OM, encontramos outra tirinha da Turma do Xaxado.

Figura 3

Orientações Metodológicas

ANEXO 6

1 Leia mais uma tirinha da Turma do Xaxado:



CEDRAZ, Antonio Luiz Ramos. *Turma do Xaxado*. Salvador: Editora e Estúdio Cedraz, 2003. p. 32.

a) Observe o ambiente em que a história ocorre e indique onde você imagina que ela acontece:

() No litoral brasileiro. () Na capital de São Paulo.

() No sertão da Bahia. () Na serra gaúcha.

b) Quais elementos presentes nas ilustrações ajudaram você a definir o local onde a história acontece?

Fonte: VICENTE; WALTACH, 2010.

A proposta da atividade da Figura 3 é de análise da imagem da tirinha. Ponto bastante relevante, pois vai além da análise da linguagem verbal. Mas, mais uma vez há a priorização de um sentido único. Induzir o aluno analisar a imagem de um lugar seco e carente, fazendo a correspondência ao sertão da Bahia, silencia discursos acerca do que é ser nordestino, das necessidades existentes no sertão e da, consequentemente, inferioridade do nordeste em relação às regiões como Sul e Sudeste. A questão de múltipla escolha da atividade induz o

aluno a pensar que no sertão da Bahia como um lugar somente seco, quente onde só moram pessoas carentes de água, comida e de educação. Silencia discursos sobre o sertão da Bahia como um lugar infértil, no qual as pessoas passam necessidades, o que justificaria a saída do nordestino para o sul do país em busca de uma “vida melhor”.

Além da análise da imagem, podemos observar também que o menino que conversa com Zé não fala do mesmo modo que ele, o que não foi tratado na questão proposta, confirmando, mais uma vez, a priorização de um sentido único e o silenciamento de discursos sobre a inferioridade do nordestino em relação às outras regiões, como não houvesse variação na fala de pessoas que vivem nessa região. Nordestino só fala “errado”, a variação só existe entre os que moram na zona e que os moram na cidade. Ter acesso à escola, nesse caso, é negado ao nordestino e, por esse motivo, possui um linguajar diferenciado, tido como “informal” no livro analisado, sujeito à correção.

O título da unidade, seguido das atividades propostas, nos faz levantar alguns questionamentos. O se entende por personagens “bem brasileiros”? Quem seriam esses brasileiros? A Turma do Xaxado foi criada por um baiano e trata de situações vividas pelos brasileiros, mas por que a escolha dessa história ao tratar de linguagem formal e informal? A escolha por Chico Bento, um personagem que representa a zona rural, só há informalidade na zona rural? Todas as pessoas como Chico Bento e Zé falam dessa forma? Induzir aluno a pensar que diferentes situações de comunicação só há entre a zona rural e urbana é priorizar um único sentido em detrimento da polissemia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O aluno precisa sentir-se parte da construção dos sentidos, para que, partindo de uma formação discursiva, possa ocupar a função-autor se sentindo responsável por aquele texto e dominar os mecanismos que envolvem a produção escrita, as quais podem ser bastante ricas em se tratando da idade dos alunos em questão (8-9 anos).

Ao analisarmos as atividades propostas pelo livro didático em questão, é possível observar que as tirinhas fornecem uma gama de possibilidade de leituras, sobre diversos assuntos, possibilita a polissemia dos sentidos. Apesar disso, as atividades ainda se resumem a análise gramatical e quando feita a leitura, procura-se um sentido único para aquele texto. O que demonstra o controle da leitura, através do livro didático e, conseqüentemente, da função-autor ocupada pelo aluno na atividade discursiva.

Vale ressaltar que a proposta desse trabalho não é de utilizar termos da Análise de Discurso em livros didáticos, mas de chamar atenção dos profissionais da área para a maneira como a leitura deve ser abordada. Propor aos profissionais na área um mergulho na Análise do Discurso para que, mesmo que o livro didático proponha atividades que não levem em conta a polissemia dos sentidos, possam oportunizar uma abertura de sentido, possibilitando, dessa forma, a assunção da autoria por parte dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CORACINI, Maria José Faria. A produção textual na sala e a identidade do autor. In: CORACINI, Maria José Faria (org). *Interpretação, autoria e legitimação no livro didático*. Campinas – SP: Pontes, 2011.
- HEINE, Palmira Virginia Bahia. *Tramas e Temas em Análise de Discurso*. Curitiba: Editora CRV, 2012. v. 01. 128p.
- MUSSALIM, Fernanda. Análise do discurso In: MUSSALIM, Fernanda & BENTES, Anna Christina (org.). *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*. Vol. II, 3.ed. São Paulo: Cortez, 2003. Cap. 1, p. 13-52.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. Silêncio e implícito: produzindo a monofonia. In: GUIMARÃES, E. (Org.). *História e sentido na linguagem*. Campinas, SP: Pontes, 1989.
- _____. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007, 4ed.
- _____. Eni Puccinelli. *Discurso e Leitura*. São Paulo: Pontes, 2012.
- _____. Eni Puccinelli. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 2013, 11ed.
- PACIFICO, Soraya Maria Romano. *Discursos, interpretação e autoria: a constituição do sujeito-escolar*. Edição eletrônica do livro do IV EPED. 1 ed.: , 2012, v. 1, p. 1-16.
- PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Tradução de Eni P. Orlandi. 3. ed. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 1997a. p. 61-161.
- _____. *Semântica e discurso*. Uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução Eni Pulcinelli Orlandi [et al.] Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.
- _____. FUCHS, C.A. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectiva. In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Tradução de Péricles Cunha. 3. ed. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 1997b. p. 163-252.
- VICENTE; Rosemara, WALTACH, Patrícia. *Língua Portuguesa: 4º ano*. Curitiba: Positivo, 2010.