

# ***LEITURA DE TIRAS HUMORÍSTICAS NO LIVRO DIDÁTICO EM CONTRAPONTO COM AS CONTRIBUIÇÕES DA ANÁLISE DO DISCURSO (AD)***

Sayonara Abrantes de Oliveira Uchoa (PROLING/UFPB/IFPB)  
sayonara\_abrantes@hotmail.com

Thereza Sophia Jácome Pires (PROLING/UFPB)  
jacomethereza@gmail.com

## **RESUMO**

A leitura e as diversas concepções teóricas, que a estabelecem como objeto de ensino na escola, objetivam desenvolver no educando a capacidade de fazer uso da linguagem para compreender e interagir no mundo no qual se encontra inserido. O presente estudo objetivou apresentar uma reflexão acerca das concepções de leitura que subsidiam o direcionamento interpretativo no Ensino Médio, estabelecendo um contraponto destes resultados com as contribuições da Análise do Discurso de orientação francesa como teoria de interpretação. Para tanto, utilizou-se como método um estudo exploratório-descritivo, de abordagem qualitativa dos dados, com base na comparação do corpus constituído pelos enunciados para estudo de tiras humorísticas de um livro do terceiro ano do Ensino Médio e a normatização didático-metodológica para esta fase do ensino. A delimitação no gênero citado se deu pela forte incidência do mesmo no livro. Observou-se que embora os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio fundamentem a escolha do livro didático numa concepção de leitura voltada para o desenvolvimento crítico do aluno, os direcionamentos para leitura das tiras, no livro analisado, são pautados puramente na decodificação ou no uso do texto como pretexto para o ensino de gramática. Na análise, concluiu-se que há uma forte contribuição da teoria da interpretação à luz da Análise do Discurso francesa, no direcionamento de uma leitura discursiva e na formação de leitores críticos.

**PALAVRAS – CHAVE:** Leitura. Concepções. Interpretação. Discursividade. Criticidade.

## **1 Introdução**

“... os textos não passam (...) de grafismos empilhados sob a poeira das bibliotecas, dormindo um sono profundo em direção ao qual não pararam de deslizar desde que foram pronunciados, desde que foram esquecidos e que seu efeito visível se perdeu no tempo” (FOUCAULT, 1969)

Este artigo objetiva apresentar uma reflexão acerca das concepções de leitura que subsidiam o direcionamento interpretativo no Ensino Médio, estabelecendo um contraponto destes resultados com as contribuições da Análise do Discurso de orientação francesa como teoria de interpretação.

Através da releitura de instrumentos normativos voltados à escolha do livro didático para escolas públicas brasileiras, mais especificamente o PCNEM, fica evidente a

discrepância entre concepções de leitura tomadas para elaboração do referido documento e as que se encontram inseridas nos livros didáticos.

A análise dos enunciados trouxe presente a necessidade de se refletir acerca dos direcionamentos interpretativos, tomados pela escola no processo de leitura, para que não se perpetue o assujeitamento social no qual encontram-se os alunos, capazes de ler, mas cegos frente à capacidade de construir sentidos nos textos.

A dificuldade de desenvolver uma leitura, como interpretação, é cada vez mais presente no contexto educacional brasileira, situação oriunda das práticas educativas de decodificação, de coleta de informações em um texto, sem a visualização dos sentidos a serem construídos a partir de um atravessamento da história.

Tendo como base a teoria da Análise do Discurso de orientação francesa de Michel Pêcheux e os estudos de Orlandi (1988; 2003; 2004; 2006), Possenti (2009), entre outros, são apresentadas algumas concepções para o ensino de leitura e as implicações destas na constituição do sujeito-leitor e da capacidade de construção de sentidos. Em seguida, discute-se, a partir de tiras extraídas de um livro didático, a prevalência de determinadas concepções no referido livro. Por fim, são apresentadas as contribuições da AD francesa, como teoria de interpretação, para o desenvolvimento de uma leitura crítica na escola como instrumento de democratização e autonomia social.

## **2 Concepções de leitura: da decodificação à discursividade**

O quadro educacional brasileiro sempre esteve marcado, historicamente, por um povo cuja capacidade de compreender os acontecimentos é deficiente, ora porque o acesso à educação era restrito à minoria da população, ora porque quando a maioria teve acesso, este foi marcado pela má qualidade das práticas voltadas à leitura.

Parafraseando o educador Paulo Freire, reconhecido fortemente pela luta voltada ao acesso da educação para todos e de qualidade, somente através da leitura é que se torna possível construir a cidadania, levar as pessoas a serem capazes de enxergar para além do que está a sua frente, lerem o mundo reconhecendo o dito e o não-dito.

É importante ressaltar que sendo a leitura um instrumento de acesso ao conhecimento este também foi tratado, na história, com muito cuidado pelos que detinham o poder: a igreja queimou os livros na Inquisição, as mulheres não podiam aprender a ler, no Regime Militar a censura determinava o que podia ser dito, enfim, fica evidente que a leitura consiste em um instrumento de poder social, usado para liberdade ou opressão dos indivíduos.

Neste sentido, a leitura é percebida a partir de diferentes posturas teóricas, que por sua vez, têm arraigadas, além de aspectos metodológicos para o seu ensino, concepções de sujeito, história e ideologia nas práticas de estabelecem. Por esta razão, Possenti (2009, p. 16) discute que cada direcionamento dado à leitura, no decorrer da história, adveio do que chama “ingredientes fundamentais da leitura”, que foram sendo modificados a partir do século XIX aos dias atuais. O autor delimita o que chama de “três estágios básicos, marcados pela mudança do elemento crucial para a determinação de como se lê”. O autor assume o papel central no texto, no qual se estabelecia uma noção de língua como transparente e o autor como unitário.(POSSENTI, 2009, p. 16)

A partir do Estruturalismo, de Saussure, o autor foi substituído pelo texto, sob a égide da percepção da língua como sistema, na qual o texto é reconhecido como fonte única do sentido, este, arraigado às palavras e às frases.

No terceiro estágio, defendido por Possenti, o status da leitura voltou-se para o leitor, a quem caberia “a tarefa de decodificar, isto é, de reconhecer os itens lingüísticos já conhecidos e descobrir (tirar as cobertas) o significado dos itens desconhecidos” (CORACINI, 1995, p. 14), ou seja, permanece a visão de que os sentidos estão colados ao texto, cabendo ao leitor descobri-los.

Apreende-se, ainda, outra visão para a leitura, que agrega as demais apresentadas por Possenti: a interacionista, para a qual Coracini (1995) atribui a seguinte crítica:

(...) esta concepção parece ser um prolongamento da visão tradicional ascendente, na medida em que a ela se acrescenta apenas, numa visão mais ou menos estereotipada dos componentes da comunicação, os dados do leitor (experiências e conhecimentos prévios): se é o texto que predetermina, ou seja, autoriza um certo número, de leitura (através das chamadas inferências autorizadas) e impede ou impossibilita outras, então o texto é ainda autoridade, portador de significados por ele limitados, ou melhor, autorizados; o texto teria, assim, primazia sobre o leitor, que precisa, com competência, apreender o(s) sentido(s) nele inscrito(s). (CORACINI, 1995, p. 15)

Percebe-se, pelas perspectivas de leitura até então observadas, que ocorre uma ancoragem na concepção de língua que Orlandi (2003) chama de “bases da sagrada trilogia”: a transparência, a univocidade e a regularidade, ou seja, os sentidos são apresentados no texto de forma transparente e o sujeito como intencional, percebendo-se “a língua como veículo de pensamento”<sup>1</sup> dando à leitura a função de decodificar, buscar, transcrever dos textos os sentidos que ali encontram-se grudados e prontos para serem percebidos, haja vista levar-se

---

em consideração apenas a língua como estrutura, na análise do conteúdo presente no texto, em detrimento dos aspectos exteriores e da heterogeneidade constitutiva dos discursos.

Todas estas concepções apresentadas são criticadas por Pêcheux, quando da fundação da Análise do discurso de orientação francesa (Doravante AD) como teoria de interpretação, momento em que o mesmo discute o corte epistemológico de Saussure no qual a língua é definida como um sistema social, abstrato de regras, enquanto a fala é individual, portanto, não passível de sistematização. Assim, ele exclui dos estudos lingüísticos, o sujeito e a história.

“Tinha-se, assim, como salienta o autor, uma ciência da linguagem preocupada com a expressão e com os meios dessa expressão” (SILVA-FONSECA; SILVA; PRADO, 2008, p. 96), cujo percurso desenvolvido da leitura à compreensão encerrava-se na identificação de aspectos semânticos e gramaticais explícitos nos textos, na qual, segundo Pêcheux (1969) a produção de sentido delimita-se a uma realidade exposta e o objetivo da análise do conteúdo finda-se em apreender o sentido apresentado pelo locutor no texto.

Para a AD, esse sujeito é perpassado pela história e, desta forma, a leitura passa a sinônimo de interpretação e, para que esta ocorra, é preciso que a história interfira. Segundo expressa Orlandi (2006, p. 11), com base em Pêcheux, “compreende-se a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história”.

Estabelecendo uma reflexão acerca das concepções apresentadas, o que chama a atenção não é o trato dado ao ato de ler, mas ao resultado inerente desta ação no que tange à apreensão dos sentidos no texto, aqui concebido como materialidade do discurso, pois na visão da AD, compreende-se que “(...) as formas não são autônomas, que elas não têm significação absoluta. A língua dependeria de fatores não-textuais, ou seja, de circunstâncias externas, além do pensamento” (ORLANDI, 2003, p. 206).

Exclui-se, neste sentido, a centralidade da leitura somente no autor, no texto ou no leitor, engajando uma concepção de leitura que Coracini (1995, p. 15) apresenta:

Outra concepção de leitura que se encontra na interface entre a análise do discurso e a desconstrução que considera o ato de ler como um processo discursivo no qual se inserem os sujeitos produtores de sentido – o autor e o leitor - , ambos sócio-historicamente determinados e ideologicamente constituídos. É o momento histórico-social que determina o comportamento, as atitudes, a linguagem de um e de outro e a própria configuração do sentido.

Nesta concepção de leitura apresentada, percebem-se três pressupostos básicos para a compreensão da leitura como interpretação, pautados na conjuntura teórica que constituem os pilares da AD: “o sujeito não é a fonte do sentido, nem senhor da língua; o sentido se forma por trabalho da rede de memória; o sujeito e o sentido na são ‘naturais’, ‘transparentes’, mas determinados historicamente e devem ser pensados em seus processos de constituição” (ORLANDI, 2003, p. 202)

Na concepção de leitura para a AD, busca-se compreender como os objetos simbólicos produzem sentidos por meio de procedimentos capazes de desvendar a historicidade contida na linguagem. Nesse limiar, o discurso é compreendido como um conjunto de enunciados possíveis numa dada formação discursiva, na qual os sujeitos determinam as condições de exercício da função enunciativa (FOUCAULT, 1987).

Na idéia sustentada por Foucault, percebe-se que os textos são, na verdade, a materialização dos enunciados constituídos não por um sentido, mas por efeitos de sentidos, inscritos numa determinada formação discursiva. A leitura enquanto interpretação pressupõe o retorno a uma memória discursiva que constitui o corpo-histórico-cultural que desencadeará a construção de sentidos a partir dos mais diversos textos.

Por essa reação, os textos “... não passam (...) de grafismos empilhados sob a poeira das bibliotecas, dormindo um sono profundo em direção ao qual não pararam de deslizar desde que foram pronunciados, desde que foram esquecidos e que seu efeito visível se perdeu no tempo” (FOUCAULT, 1987) e, por esta caracterização, não possuem sentidos visíveis, podendo tornar-se outros textos, pelo entrecruzamento de sentidos, haja vista que para Pêchex apud Orlandi (1988, p.53) “Todo enunciado, toda sequência de enunciados é linguisticamente descritível como uma série de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação”.

Enfim, a leitura para a AD consiste na interpretação dos vestígios marcados no texto, oriundos de discursos, atravessados pela história e pela ideologia. Neles o sujeito-leitor atua “...enquanto participante de uma determinada formação discursiva, sujeito clivado, heterogêneo, perpassado pelo inconsciente, no qual se inscreve o discurso (...) é nessa visão do sujeito que se pode dizer que o leitor é o ponto de partida de produção do sentido”(CORACINI, 1995, p. 18).

Fica, pois, evidente que a compreensão do que é leitura para a AD de orientação francesa transcende os pressupostos tradicionalmente constituídos nos quais a mesma adquire relação sinonímica como sendo instrumento puro de comunicação, de apreensão alfabética, de atribuição de sentidos determinados pelo texto. Por outro lado, EniOrlandi (2004) deixa claro que diante da conceituação polissêmica da leitura, é na concepção discursiva que se

estabelece a delimitação conceitual na perspectiva da AD e, acrescentamos ainda que é na interpretação que o sujeito-leitor crítico adquire condições para a resistência.

Com base na reflexão estabelecida frente às concepções de leitura, passaremos a discutir a relação entre estas e o papel da escola como entidade responsável pela mobilização de constructos didáticos voltados ao desenvolvimento de cidadãos críticos, capazes de compreender o meio em que vive e intervir no mesmo.

### **3 As tiras humorísticas e as concepções de leitura proposta no livro didático**

A constituição do livro didático de Língua portuguesa vem sofrendo mudanças no decorrer das últimas décadas. É perceptível a introdução de gêneros diversos de modo a adequar-se às demandas sociais nas quais os alunos encontram-se inseridos.

Todas estas mudanças decorrem da necessidade de re-estruturar a organização dos conteúdos e das propostas metodológicas a um grupo social mais diversificado que começou a ter acesso a escola, como também devido à expansão da tecnologia e massificação dos portadores textuais diversos, que tiveram acesso aos mais diversos gêneros discursivos.

Este quadro é fortemente explicitado nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, no qual se afirma, em relação a organização curricular:

(...) preconiza-se que a concepção curricular seja transdisciplinar e matricial, de forma que as marcas das linguagens, das ciências, das tecnologias e, ainda, dos conhecimentos históricos, sociológicos e filosóficos, como conhecimentos que permitem uma leitura crítica do mundo, estejam presentes em todos os momentos da prática escolar. (PCNEM, 2000, p. 19)

A visão citada nos PCNEM é perceptível a partir da inclusão dos gêneros constituídos por aspectos verbais e não-verbais, linguagem visual, enfim, todos aqueles que até pouco tempo eram considerados gêneros de diversão e, por isso eram execrados da escola, a exemplo das tirinhas, charges e histórias em quadrinhos.

A inclusão de gêneros mais próximos do contexto social e histórico dos alunos na escola, sem dúvida, representa um avanço significativo para o ensino. Todavia, o que nos chama a atenção é o direcionamento que é dado, no livro didático, à leitura destes textos, tomando como base a leitura como interpretação, nos moldes da AD francesa, para qual a leitura discursiva consiste em interpretar, não no sentido de apreender, mas de atribuir sentidos atrelados à memória discursiva, tanto a institucionalizada quanto a constitutiva (ORLANDI, 2004, p. 68).

Ciente da importância da Análise do Discurso, tal como elaborada por Pêcheux, cujos conceitos e fundamentos direcionam os educadores a uma visão voltada ao desenvolvimento de estratégias didáticas que subsidiem a leitura enquanto interpretação crítica, é preciso que se estabeleçam diretrizes para que os alunos compreendam os gestos de interpretação que envolvem o sujeito-leitor.

Tomando como corpo de análise o livro didático do terceiro ano do Ensino Médio, aprovado pelo PNLDEM -2011 e que está em uso na rede federal, mais especificamente as tiras humorísticas. A opção pela delimitação da análise no gênero tira deu-se pela presença marcante destas em todo o livro, principalmente nas subdivisões voltadas para o estudo de interpretação e gramática. O propósito, neste momento, é reconhecer como a escola vem tratando a questão da leitura e o que busca despertar nos alunos considerando estes direcionamentos.

O livro citado apresenta vinte e três tirinhas de quadrinistas e temáticas diversas: Hagar, de Chris Browne; Garfiel, de Jim Davis; Minduim, de Charles M Schulz; Recruta Zero, de Greg & Mort Walker; Calvin, de Bill Watterson; Mafalda, Quino; Zoé & Zezé, Jerry Scott & Rick Kirkman; Níquel Náusea, Fernando Gonsales. As tiras são distribuídas em apenas cem páginas que compõem uma seção destinada a estudos de leitura, interpretação e gramática.

Todavia, o que nos chama a atenção não é a quantidade de tirinhas, visto que estas, dada a riqueza de elementos linguísticos geradores de comicidade, são capazes de despertar o interesse dos jovens leitores. Interessa-nos discutir como promover leituras voltadas à formação de cidadãos críticos se na escola o ensino guiado pelo livro didático está arraigado a uma visão de leitura puramente conteudística, pautada na língua como sistema a ser decifrado e decodificado.

Tal afirmação decorre de que de todas as tirinhas observadas, cinco delas estão expostas no livro para servirem de pretexto, cujas frases configuram exemplificações de conteúdos gramaticais. Estes, por sua vez, contemplam as questões de mais três tirinhas, enquanto que nas quinze tirinhas restantes, além das questões voltadas somente para a gramática, há apenas outro questionamento chave para todas as outras: “O que confere humor ao texto?”. Em apenas duas tirinhas existem questões interpretativas, que serão analisadas mais adiante.

Tomando por base a visão da AD francesa, não se trata aqui de discutir, sequer, qual a concepção de leitura que subsidia o ensino, mas a visão para a qual o ensino está sendo direcionado. Para Coracini (1995, p. 18)

As posturas teóricas que privilegiam o texto como portador de sentidos se revelam na escola, em nível consciente ou inconsciente, no tratamento que se dá ao texto em qualquer disciplina curricular: um objeto, uno, completo, que tem um fim em si mesmo. O texto constitui, na escola, o lugar instituído do saber e, por isso mesmo, funcional pedagogicamente como objeto onde se inscreve, objetivamente a verdade, que parece atemporal e definitiva, verdade essa a ser decifrada (des-coberta) e assimilada pelo aluno.

Dada a prática descrita questiona-se: que maneira está se constituindo os sujeitos-leitores dada a prática apresentada, visto que, na maioria das vezes, os professores seguem o livro didático como um cânone, estabelecendo, neste sentido, a manutenção das condições de assujeitamento geradas devido à ineficiência de práticas didáticas discursivas voltadas para a condução de um sujeito crítico.

Assim, se todas as tirinhas humorísticas presentes no livro são apenas instrumentos de ensino de gramática, perde-se a possibilidade de imergir nos sentidos que atravessam a língua verbal e não verbal presentes, atravessados pela história e pela ideologia, assim como todos os mecanismos linguísticos mobilizados na constituição das mesmas, ou seja, priva-se o sujeito-leitor da possibilidade de ler crítica e discursivamente.

Buscando expor alguns aspectos pelos quais a AD contribui para o ensino de leitura e o desenvolvimento de sujeitos – leitores, serão apresentadas algumas possibilidades de direcionamentos de leitura, de tiras extraídas do mesmo corpus, numa perspectiva discursiva.

#### **4 Contribuições da AD no processo de leitura de tiras no livro didático: uma proposta possível**

A leitura, segundo os pressupostos teóricos da AD francesa, é estabelecida a partir de outro direcionamento, sob o qual Cassano (2003) esclarece que ocorre um olhar diferenciado do tradicionalmente presente na escola. A partir deste,

(...) os sentidos se constituem na história, entendida aqui como memória, filiação. Daí que para a AD remeter-se ao campo das atribuições de sentido será mais do que responder à pergunta “o que diz o texto?”. Ao analista, que também é um leitor, posto que significar é inerente à natureza humana, caberá verificar *como* se dizem, se produzem sentidos *ali*. Nesse contexto teórico, importa menos, pois, o conteúdo em si, mas compreender como ele está sendo produzido. (CASSANO, 2003)

Com base na percepção acima apresentada, Magalhães (2007, *online*), ancorada em Pêcheux (1997) explica que para a leitura, segundo a AD é necessário levar em consideração dois eixos primordiais, quais sejam, o da formulação e o da constituição.



Estes processos são perceptíveis ao analisarmos duas das tirinhas, incluídas no livro didático em análise, visando contemplar gestos de interpretação das mesmas, para além da apreensão de sentidos como propagado pela proposta do mesmo.



- Explique o que o Recruta Zero quis dizer sobre o comportamento do sargento.
- No último quadrinho, qual é a oração subordinada substantiva? Como ela se classifica?

Fonte: TUFANO, Douglas; SARMENTO, Leila Lauer. Português: Literatura, gramática, produção de texto. São Paulo: Moderna, 2010.

Na tira, os deslizamentos de sentidos são evidenciados a partir da interpretação dos aspectos constituintes da formulação, ou que define Magalhães et al (1997):

Enquanto formulação do discurso, podemos situar o texto que nossos olhos contemplam, seja ele verbal ou imagético ou aquilo que ouvimos, no caso dos textos orais. Pelo encadeamento das palavras, por sua disposição, pelas escolhas do autor, os sentidos vão se instaurando no texto. Porém, não é somente a partir da materialidade da língua ou da imagem que o texto, enquanto objeto material, produz sentido em uma situação de interação social pela linguagem. Muitos dos sentidos se instauram a partir daquilo que não está dito, pelo que está implícito.

Também necessário para a formulação dos sentidos presentes na tira, torna-se necessária a percepção dos conceitos e reflexões mobilizados para a constituição da materialidade lingüística, na qual se encontram a história e a ideologia.

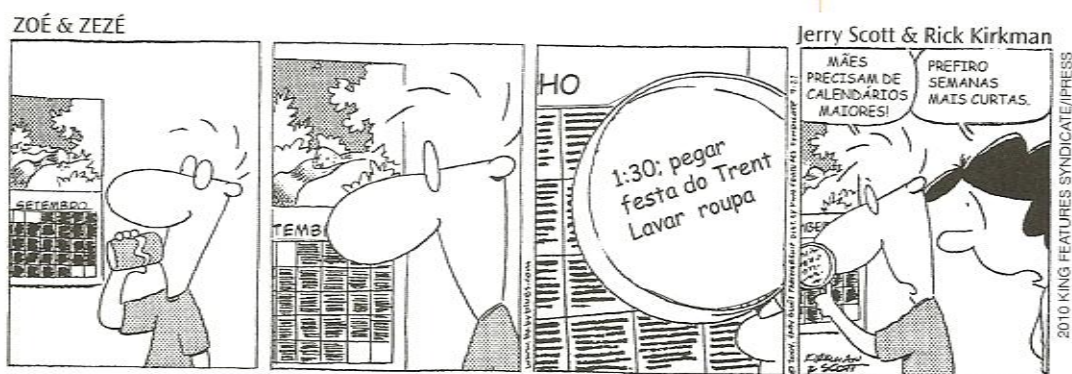
A partir do questionamento lançado em relação a tira “Explique o que o Recruta Zero quis dizer em relação ao comportamento do Sargento?”, único do tipo em todas as tiras presentes no livro, há uma pequena abertura para a construção de sentidos, visto que a pergunta não determina um único sentido, mas empreende que o personagem pode querer ter dito várias coisas. Neste sentido, o sujeito – leitor pode buscar na memória discursiva qual a função social do sargento e do recruta, a representação de poder que ambos possuem e em que formação discursiva estão inscritos, qual a relação existente entre o poder que possui o sargento e a pronta atenção dispensada pelo cozinheiro embora demonstrando não estar satisfeito com a situação pela observação da imagem. Enfim, a materialidade exposta

disponibiliza grande quantidade de gestos de leitura a serem analisados em relação à história e a ideologia de modo a gerar interpretações possíveis.

É importante ressaltar que Pêcheux (1990) formulou três exigências para desenvolver a leitura e interpretação do discurso, sendo estas: os gestos de leitura que referenciam os elementos linguísticos constitutivos e a serem considerados na interpretação e compreensão dos sentidos no discurso; considerar que a língua encontra-se exposta ao equívoco, podendo o sentido derivar e constituir outros; além da percepção da língua como estrutura e acontecimento.

Tomando por base o exposto por Pêcheux sobre os discursos presentes na materialidade do texto, apresentam múltiplas possibilidades de gestos de leitura, cuja construção de sentidos dependerá da capacidade do leitor em estabelecer relações dos elementos presentes na formulação e na estrutura do texto, sendo capaz de relacioná-los com a história, com a memória, percebendo as marcas ideológicas e, desta forma, constituindo-se como um leitor crítico cuja capacidade de construir sentidos para além da literalidade dos explícitos.

Outro exemplo pode ser observado na tira a seguir:



- Explique o que chamou a atenção do personagem.
- Por que a solução que ele apresentou não agradou à mulher?
- Releia esta oração: “Mães **precisam** de calendários maiores”.
  - Qual é o sentido e a regência do verbo destacado?
  - Com que outro sentido e regência se pode empregar o verbo *precisar*? Dê um exemplo.
- Na frase “**Prefiro** semanas mais curtas”, complete a oração, alterando a regência do verbo *preferir* para transitivo direto e indireto.

Fonte: TUFANO, Douglas; SARMENTO, Leila Lauar. **Português**: Literatura, gramática, produção de texto. São Paulo: Moderna, 2010.

Percebe-se, inicialmente, a permanência do uso das tirinhas somente como elemento de estudo das regularidades da língua, enquanto sistema, presentes nos pontos c e d. Nos

questionamentos a e b, há uma orientação para identificação de informações no texto, delimitando a leitura à decodificação.

Não existe nenhum direcionamento da leitura, enquanto interpretação, voltando-se para o resgate dos implícitos e da história na memória discursiva ao percebermos que o humor da tira foi criado na questão histórica da mulher, a partir da liberação feminina, ter acumulado múltiplas funções: mãe, esposa, dona de casa, trabalhadora; a discussão acerca do posicionamento do homem e da mulher na tira a partir da materialidade textual em relação ao interdiscurso, enfim, há vestígios presentes no texto para uma gama de possibilidades de leitura.

Todavia, pelo direcionamento dado à leitura, a visão do leitor crítico fica esquecida nos documentos normatizadores da educação, permanecendo aquele cuja capacidade de interpretação limita-se a identificar informações literais, decodificar somente aquilo que permitido.

Ressaltamos, enfim, que a Análise do Discurso de orientação francesa, pelo direcionamento como ciência de interpretação dado por Pêcheux, apresenta contributos de extrema importância para o desenvolvimento de uma leitura efetiva, na escola, de modo a promover sujeitos-leitores no sentido profundo: críticos, constituindo resistências possíveis aos dizeres socialmente permitidos, em busca de vestígios de verdade.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A leitura como instrumento de cidadania, tal como sonhado por Paulo Freire, consiste em um instrumento de construção de sentidos, um processo de interpretação de aspectos que vão além dos linguísticos, que são perpassados pela história.

Através deste estudo ficou evidente que os discursos preconizados pelos documentos normativos para escolha do livro didático encontram-se bem distantes da realidade explícita nos mesmos. As tiras humorísticas e a riqueza de sentidos a serem construídos são desprezadas em prol da acumulação de regras gramaticais, fazendo perpetuar a compreensão da língua como um emaranhado de regras a serem repetidas continuamente pelas gerações, e não como acontecimento.

Compreender as concepções de leitura, fundamentadas em teorias linguísticas diferenciadas, permitiu perceber a importância de propor um elo entre o que o aluno já conhece em relação à linguagem e a enorme contribuição que a teoria da interpretação de

Pêcheux vem trazer para a constituição de uma leitura com base do discurso, e, por tal, na constituição de um sujeito-leitor, ou seja, crítico.

## 6 REFERÊNCIAS

CASSANO, Maria da Graça. **A perspectiva discursiva da leitura e algumas considerações relativas ao seu ensino-aprendizagem na educação fundamental.** Revista Linguagem em (Dis)curso, volume 3, número 2, jan./jul. 2003.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (Org.) **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira.** Campinas, SP: Pontes, 1995. (Linguagem – ensino)

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do Saber.** 3.ed. Rio de Janeiro: Forense- Universitária, 1999.

MAGALHÃES, Amarildo Pinheiro [et al]. **Que pode a análise do discurso oferecer ao ensino de língua materna?** Disponível em: [www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/.../CI-048-05.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/.../CI-048-05.pdf). Acesso em 15/06/2012.

ORLANDI, Eni Puccinelli (Org.) **A leitura e os leitores.** 2.ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.

\_\_\_\_\_. **Discurso e leitura.** 7.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico.** 4.ed. Campinas: Pontes, 2004.

\_\_\_\_\_. **Discurso e leitura.** São Paulo: Cortez; Campinas: Ed da Unicamp, 1988.

PÊCHEUX, Michel. A Análise do Discurso: três épocas (1983). IN: GADET, Françoise [et al] (Orgs.) **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux.** Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

POSSENTI, Sírio. **Questões para analistas do discurso.** Parábola Editorial: Contexto, 2009.

SILVA-FONSECA, Maria da Conceição; SILVA, Edvania Gomes; PRADO, Celma Oliveira. Interpretação, memória e trajetos sociais. IN: TASSO, Ismara (Org.) **Estudos do texto e do discurso: interfaces entre língua(gens), identidade e memória.** São Paulo: Editora Claraluz, 2008.

SILVA, Maria da Conceição Fonseca; SILVA, Edvania Gomes da Silva; PRADO, Celma Oliveira. Interpretação, Memória e Trajetos Sociais. IN: TASSO, Ismara (Org.) **Estudos do texto e do discurso: interfaces entre língua(gens), identidade e memória.** São Carlos: Claraluz Editora, 2008. p. 96.

TUFANO, Douglas; SARMENTO, Leila Lauar. **Português: Literatura, gramática, produção de texto.** São Paulo: Moderna, 2010.