

## LEITURA EM CENA(S): UM OLHAR DISCURSIVO SOBRE O ENSINO DE ANÁLISE DE TEXTOS

### HIGHLIGHTING READING: A DISCURSIVE PERSPECTIVE ON TEACHING TEXT ANALYSIS

Maria das Dores Nogueira Mendes<sup>1</sup>  
Doutora em Linguística  
Universidade Federal do Ceará  
([dasdores@ufc.br](mailto:dasdores@ufc.br))

José Wesley Vieira Matos<sup>2</sup>  
Graduando em Letras Português e Espanhol  
Universidade Federal do Ceará  
([jose.wesley98@alu.ufc.br](mailto:jose.wesley98@alu.ufc.br))

**RESUMO:** O presente estudo é contextualizado na prática docente da disciplina de leitura em um cursinho popular preparatório para vestibulares, o Projeto Novo Vestibular, na Universidade Federal do Ceará. Objetivamos, neste trabalho, apresentar reflexões sobre uma fundamentação teórica discursiva aplicada ao ensino de leitura e propor um modelo de análise de textos pautado nos conceitos de cenas enunciativas. Nossas primeiras reflexões teóricas tratam da conceituação de língua(gem), discurso e leitura, com base em Maingueneau (2000, 2008), Orlandi (2008), Possenti (1992, 2009a, 2009b). Na medida em que atentamos à necessidade de uma postura teórica explícita, intentamos demonstrar a aplicação dos conceitos de cenas da enunciação, delineados por Maingueneau (2010, 2013, 2015), aos processos de análise e interpretação de textos, incluindo questões de vestibulares. Esperamos que tais considerações conceituais e proposta de aplicação corroborem para a difusão da Análise do Discurso, enquanto possibilidade de fundamento de práticas docentes, e contribuam para uma reflexão social crítica das linguagens nas vivências dos discentes.

**Palavras-chave:** Leitura. Ensino. Perspectiva discursiva. Cenas da enunciação.

**ABSTRACT:** This study is contextualized in reading course teaching practice in a popular preparatory course for *vestibular*, Projeto Novo Vestibular, at Universidade Federal do Ceará. This work aims to present reflections on a discursive theoretical foundation applied to reading teaching and to propose a text analysis model based on the concepts of enunciative scenes. Our first theoretical reflections deal with the concepts of language, speech, and reading, based on Maingueneau (2000, 2008), Orlandi (2008), and Possenti (1992, 2009a, 2009b). Insofar as we explain the need for an explicit theoretical stance, we intend to demonstrate the application of the enunciation scene concepts outlined by Maingueneau (2010, 2013, 2015) to the analysis and text interpretation processes, including vestibular questions. We expect that such conceptual considerations and application proposal validate the diffusion of Discourse Analysis in teaching and contribute to language critical social reflection applied to students' perceptions.

**Keywords:** Reading. Teaching. Discursive perspective. Enunciation scenes.

---

<sup>1</sup> ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9765-8364>.

<sup>2</sup> ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2499-0048>.

## **Introdução: “Desejos e medos”**

Nossa pesquisa se insere em um movimento, cada vez mais difundido, de aplicação das teorias do discurso, em especial a Análise do Discurso (doravante AD), em diversos níveis de escolaridade, em nosso caso, delimitado ao nível médio e/ou de preparação para vestibulares. Nesse espaço de pesquisa que une discurso e ensino, focamos na relação entre discurso e leitura, isso é, nas práticas de ensino de análise e interpretação de textos mediadas por uma perspectiva discursiva. Tanto o espaço quanto essa relação específica são campos já habitados por diferentes correntes teóricas, por exemplo, a Análise do Discurso pêcheutiana, em trabalhos como o de Santos (2012). Adotamos, neste estudo, principalmente, a posição teórica delineada pelo professor Dominique Maingueneau.

Apesar do avanço nas teorizações e propostas de aplicações, contudo, trabalhar com a AD como prática docente, ainda, parece ser um desafio. As reflexões de um docente, ao tomar a decisão pedagógica e metodológica de condução discursiva de uma disciplina, parecem ser contempladas e sintetizadas no título da canção de Vanessa da Mata, “Desejos e medos” (2014). Desejos, pois os estudos e as vivências acadêmicas propõem um interessante percurso (alternativo ou complementar) possível e, ao mesmo tempo, medos, pois a teoria parece se confrontar com uma realidade escolar rígida e desmotivadora. Cremos e queremos fazer crer que a possibilidade pode ser acessível e, por isso, priorizamos, neste trabalho, a construção e explicitação de um mecanismo funcional de análise discursiva para o ensino.

Para que nossa proposta não se torne uma possibilidade alienada, como se ignorássemos as bases sociais do medo citado, ressaltamos que reconhecemos, na adoção de uma perspectiva discursiva, um potencial transformador, na medida em que nos unimos a uma “pedagogia do ensino de leitura (...) com fins à formação de autores/leitores capazes de se posicionarem no mundo contemporâneo, multimodalmente situado, de modo crítico e problematizador” (IRINEU; MENDES, 2019, p. 16).

## Concepções de lingua(gem), discurso e leitura

De início, haveria uma tomada de decisão que estaria a cargo do professor: a de adotar, ou não, uma postura teórica discursiva em sua prática docente, a qual está intimamente relacionada com a percepção da linguagem como representação ou como interação. Tal decisão, porém, ainda que em regime de complementaridade a outra(s) perspectiva(s), supõe, também, a adesão e a explicitação dos pressupostos teórico-metodológicos desse olhar. Assim, faz-se necessária uma coerência entre o aparelho analítico discursivo e as conceituações basilares da teoria.

O primeiro conceito que nos interpela, apesar de não ser necessariamente o ponto inicial ou principal da teoria, é o de língua. Afinal, geralmente, a formação e a atividade docente, nos níveis fundamental e médio, atribuem ao professor de leitura a especialidade em língua, portuguesa ou estrangeira. Decerto, a língua se constitui como uma atividade singular e extremamente relevante para nossa espécie, por isso, ocupou, durante muito tempo, nos estudos da linguagem, o papel central de objeto.

A abstração saussuriana da língua inicia os estudos científicos modernos e serve de base para uma postura sistêmica. Contudo, conforme aponta Costa (2010) ao elencar as consequências da compreensão e adoção pedagógica da língua como sistema, uma visão técnica que não contemple as facetas sociais intrínsecas aos usos concretos da língua pode ignorar a necessidade do aprendizado das situações comunicativas para além dos níveis gramaticais.

Assim, nos termos discursivos, a língua constitui um código de linguagem, não o único, relacionado ao jogo de tensões discursivas entre posicionamentos. Segundo Maingueneau (2008), podemos pensar a Linguística desdobrada em duas grandes abordagens que se centram em unidades de análise diferentes, uma primeira voltada para as unidades gramaticais e outra voltada para as unidades hipergramaticais (áreas do texto e discurso). Para essa última abordagem, a multimodalidade é recorrente e dá-se destaque à observação de que um texto pode materializar-se e deve ser considerado em suas semioses não-verbais.

Desde um olhar discursivo, a língua, enquanto estrutura, bem como outros sistemas de significação, não se separa da realidade social, já que “(...) acompanha os indivíduos em seus mínimos atos, nas mais variadas relações que eles contraem cotidianamente e que constituem sua subjetividade, sua própria consciência” (COSTA,

2010, p. 77). Sobre essa junção é que opera a AD, na compreensão dos autores abordados. Para Maingueneau (2000, p. 3), “o interesse específico da Análise do Discurso é apreender o discurso enquanto articulação entre texto e lugares sociais”, ressaltando que, para o autor, essa articulação concede igualdade de relevância de ambos os aspectos para a análise. Como corrobora Voese (2002, p. 191), “(...) não é só o enunciado, enquanto materialidade linguística, o foco de interesse da Análise do Discurso, mas também as condições de sua produção”.

Tal articulação conduz à compreensão das linguagens como ações sociais relacionadas às práticas sócio-historicamente delineadas, os discursos. Tais práticas são tangíveis em suas realidades mais concretas de materialização, os gêneros, “(...) os átomos da atividade discursiva” (MAINGUENEAU, 2015, p. 66). É a partir do agrupamento de gêneros que podemos reconhecer uma esfera comunicativa humana específica, que implica práticas de produção e de leitura. Assim, o discurso age como um contexto mais amplo no qual se delimitam e são construídos os textos, bem como os modos de leitura desses; ao mesmo tempo, as práticas discursivas são possibilitadas nos e pelos textos.

Assim, à leitura, não lhe é negada os aspectos linguísticos (cognitivos e estruturais), porém, como assinala Orlandi (2008, p. 35), “(...) a leitura é uma questão linguística, pedagógica e social, ao mesmo tempo”. É uma prática sócio-historicamente definida e delimitada pelas relações entre os discursos, o interdiscurso.

Para alcançarmos a compreensão discursiva de um texto, portanto, não basta uma análise restrita de seu contexto imediato, a situação comunicativa, tão pouco a consideração de apenas algum de seus aspectos, o autor ou o leitor, por exemplo. Como explicitado por Possenti (2009b), uma proposta discursiva de leitura não deve considerar um texto isoladamente, não propõe uma superioridade do material verbal, tão pouco considera uma imparcialidade nas linguagens e não credita ao texto toda possibilidade de sentidos.

Ao falarmos em leitura, principalmente nos contextos de pré-vestibular, é quase automática a associação com noções de interpretação. O lugar do sentido é disputado por diversas áreas e perspectivas. Em um panorama sobre interpretações, Eco (2015) considera três grandes correntes pautadas na busca pela intenção, a primeira tendo como fonte o autor, a segunda, por oposição, o leitor e uma terceira que considera a obra.

As intenções do autor são terreno fértil para a Pragmática, que adota a posição de um sujeito plenamente consciente (POSSENTI, 2009a). Essa busca pela fonte originária, personificada no autor, por vezes, alimentou a crença na linguagem transparente e no sentido único e verdadeiro. A segunda via interpretativa, pautada no papel do leitor, surge como uma compensação pelo império da cosmovisão do autor; a ela, comumente, se relacionam às noções de multissignificação e efeitos de sentido, considerando que se encontram, no leitor, as múltiplas chaves de leitura. A terceira concepção, de cunho semiótico, funda a priorização da obra, considerando que se encontram e se encerram no texto todas as virtualidades possíveis dos sentidos.

A AD, em seu percurso de constituição enquanto disciplina, foi vinculada à concepção que pareceria mais relativista. Por se opor ao sujeito inteiramente consciente, ao sentido único e por não considerar apenas a materialidade do texto, cometeu o “equivoco” (POSSENTI, 1992) de filiar-se à segunda concepção de interpretação. Um dos problemas decorrentes foi a hiper-relativização do lugar do sentido, em realidade, um esvaziamento dele; como o sentido só era possível e, unicamente, criado mediante o leitor, não havia interpretações certas e erradas, pois as erradas poderiam apenas não terem tido, ainda, a felicidade de encontrar um leitor que as legitimem. Cria-se uma falácia da leitura particularizante, na qual o leitor é o único produtor do sentido que pode significar quase sem o texto.

Para dissolução desse impasse, faz-se necessário explicitar a concepção de sujeito adotada por nossa perspectiva discursiva. Em conformidade com Possenti (2009a), assinalamos que as configurações discursivas exercem pressões, mas não assujeitam os participantes do discurso. O papel do sujeito é caracterizado por sua atividade, há um produtor do texto, mas que não é totalmente dono do seu dizer; é um sujeito clivado pelo discurso. Assim como o produtor, o leitor também é um papel, discursivamente, definido e clivado.

Os efeitos possíveis de sentido partem, portanto, de ambos os papéis no evento comunicativo. Também, tem-se a importância do material linguístico da interação, o texto, e tornam-se não-analisáveis os propósitos dos co-enunciadores desconexos desse. Assim, compreendemos que o sentido é uma construção que leva em conta os sujeitos da comunicação, mas que se torna tangível e analisável na enunciação. É considerando os elementos enunciativos e da comunicação como

acontecimento que levantamos as possibilidades de sentido, seus efeitos e definimos as interpretações plausíveis e as pouco fundamentadas, “erradas”, nas palavras de Possenti (1992).

Essa exposição dos pressupostos teóricos constitui, para além de uma desmistificação de olhares simplificadores sobre o discurso no ensino, um intento de tornar claro, primeiramente, ao docente, a necessidade de uma decisão pedagógica, no caso uma perspectiva discursiva, mais crítica ou menos neutra, bem como a necessidade de que ele torne explícito, com as devidas alterações didáticas aos alunos, o olhar teórico para compreender o mecanismo analítico discursivo que se propõe neste estudo.

### **Cenas da enunciação e leitura**

Nota-se que, em nossa perspectiva, as questões de leitura, sentido e interpretação voltam-se para a enunciação, enquanto categoria do discurso. Maingueneau (2013) elenca significações recorrentes para o conceito de enunciado; dessas, aquela que o autor descreve como a mais universalmente aceita é a que opõe o enunciado à enunciação, como se opõe o produto ao ato de produzir. Isso é, o enunciado pode referir-se a uma parte ou ao todo do texto, às marcas de linguagem, enquanto a enunciação, no plano menos elementar, compreende a junção da situação comunicativa e das cenas de enunciação (MAINGUENEAU, 2010).

Assim, as cenas da enunciação são definidas como o espaço das ancoragens do texto; para esse nível de análise, faz-se pertinente a observação dos co-enunciadores, do tempo e do espaço criados no enunciado, por exemplo, enquanto na situação de comunicação estaríamos a observar a interação entre os interlocutores, a publicação e circulação do texto, etc. Cabe ainda ressaltar que nem sempre ocorre uma simetria elementar entre esses dois níveis, por exemplo, não necessariamente o locutor é o enunciador; tão pouco é obrigatório haver coincidência entre os elementos não elementares, como o tempo e o espaço.

Dessa forma, Maingueneau (2008, 2015) elabora e descreve três instâncias de análise da enunciação, as quais chama cenas enunciativas; como explica o autor (2015, p. 117) “o termo ‘cena’, possui a vantagem de poder referir-se ao mesmo tempo a um quadro e um processo”. A primeira é denominada de cena englobante que

corresponde à classificação do tipo de discurso ou campo discursivo, ou seja, diz respeito ao reconhecimento da esfera social de comunicação na qual circula o texto.

A segunda é a cena genérica que pode ser vinculada à realidade mais tangível do discurso, os gêneros; assim, essa segunda cena funciona “[...] como normas que suscitam expectativas” (MAINGUENEAU, 2015, p. 120) e define os papéis comunicativos. Essas duas primeiras instâncias dão conta de um quadro prévio caracterizado pelas relações do contexto discursivo (discurso e gênero); esse “quadro cênico” pode ser definido, então, como “[...] o espaço estável no interior do qual o enunciado adquire sentido [...]” (MAINGUENEAU, 2013, p. 97). Essa estabilidade, contudo, não é suficiente para gerir a encenação singular do texto.

Por isso, há uma terceira cena que compreende a construção enunciativa particular do texto, a cenografia. Enquanto a cena genérica relaciona-se aos propósitos e restrições da enunciação, a cenografia garante a flexibilidade para que o enunciado se apresente de modo legítimo e mais conveniente. Por vezes, pode haver uma correspondência entre a expectativa da cena genérica e a construção efetiva da cenografia, a qual caracterizamos, nesses casos, como endógena (MAINGUENEAU, 2015). A permissividade da cena genérica, porém, aliada à flexibilidade cenográfica, permite que nem sempre exista essa relação simétrica; assim, a cena genérica pressupõe um tipo de apresentação, mas permite que a enunciação invista em outra(s) forma(s) de mostrar-se através de uma cenografia exógena (MAINGUENEAU, 2015)<sup>3</sup>. Essa mudança de cenografia prototípica, evidentemente, busca ser legítima e busca corroborar com os propósitos do texto.

Assim, o leitor depara, primeiramente, com a cenografia do texto e, mais comumente, ignora o quadro cênico; ainda mais se pensarmos nos casos de cenografias exógenas que intensificam o apagamento do quadro. Isso ocasiona leituras que podem ser consideradas ingênuas, já que o leitor se fia somente na apresentação e na construção do texto sem considerar seu contexto, o lugar e os papéis sociais existentes e possibilitadores do enunciado.

---

<sup>3</sup> Importante observar que, em outras perspectivas teóricas, inclusive já difundidas nos espaços escolares e em vestibulares, essas noções equivaleriam à hibridização dos gêneros, intergenericidade ou uma distinção entre forma genérica e função genérica. Isso demonstra que não estamos propondo novos conteúdos fora das realidades curriculares e avaliativas.

A partir desses conceitos, percebe-se que, tanto para a AD, de modo geral, quanto para nossa proposta, o contexto não se trata de uma dimensão nem puramente interna, nem somente externa ao texto. Compreender que o quadro cênico faz parte da enunciação é considerar as instituições sociais e as normas discursivas como partes integrantes do texto enunciado.

Ressaltamos, ainda, que as cenas recortadas e bem delineadas só fazem sentido em uma situação de análise. Efetivamente, no acontecimento que é o texto, são indissociáveis as relações entre o discurso, o gênero e a construção do próprio texto. Somente por razões teórico-metodológicas, podemos separá-las na busca de compreender elementos/níveis distintos mobilizados na/pela enunciação.

Compreendemos que, à primeira vista, tais conceitos possam parecer complexos, inadequados ou improdutos para o ensino, em nosso caso, do pré-vestibular. Quanto à crítica da complexidade, além de acreditarmos que não devemos subestimar a inteligência dos alunos sem reflexão prévia, observamos que diversos conceitos linguísticos do nosso recorte metodológico já são temas abordados no ensino. Assim, encontramos discussões de profundidade similar, como as da(s) categoria(s) de intertextualidade nos materiais, currículos e vestibulares, bem como fenômenos específicos, como o hibridismo ou mescla genérica.

No entanto, compreendemos que se fazem necessárias adaptações, nivelamentos, que considerem os objetivos da instituição de ensino, dos alunos e dos currículos; todos abarcados, ainda, pelo nosso projeto pedagógico de linguagem. Por e para isso, propomos as seguintes transposições teóricas e implicações metodológicas dos conteúdos, prezando, acima de um senso de utilidade alienante, a formação crítica e social dos alunos, a qual acreditamos ser, também, uma potencial alternativa prática de preparação para os vestibulares.

Uma ressalva inicial trata do esclarecimento quanto à dimensão da análise. Um texto que foi fragmentado e/ou deslocado de seu contexto para um novo, no caso, um discurso pedagógico-avaliativo, já sofreu um processo de transposição didática, nos termos de Perrenoud (2002). Em terminologia discursiva, esses textos convocados para as questões sofrem, no mínimo, processos de recontextualização. Algumas consequências disso são relevantes para conhecimento dos estudantes, como, por exemplo, as fontes explicitadas dos textos tornam-se constituintes dessa nova relação deste com a questão. Contudo, pensamos, até o momento, que outras



implicações desses processos são demasiadamente profundas e, em maioria, pouco eficazes para os propósitos pedagógicos dos estudantes, como as das adaptações dos textos que parecem não exercer influência para a resolução das questões. Essas, todavia, devem constituir, para os professores, notórias reflexões que interferem em sua prática docente.

Para além disso, como veremos nos exemplares analisados, em geral, os comandos das questões suscitam uma análise centrada na dimensão do texto “recortado”. Assim, via de regra, a análise das cenas enunciativas na (simulada) situação comunicativa do texto em análise é suficiente para aquilo que é solicitado, porém, não descartamos a possibilidade de o docente atentar-se às circunstâncias nas quais é necessário dar ênfase à situação de comunicação efetiva, a avaliação. É preciso distinguir e dosar a pertinência de observar o texto da questão e a questão como texto, considerando a finalidade almejada.

### **Proposta: cena discursiva**

O primeiro passo corresponde à cena englobante, que, em adaptação, apresenta-se como “cena discursiva”. Essas e outras mudanças de nomenclatura visam a uma melhor fixação dos termos, buscando uma mais nítida correlação entre o conceito e sua prática de análise. No entanto, compreendemos que todas as cenas são discursivas, tal categoria é elaborada dessa forma apenas por necessidade de aplicação pedagógica.

Sugerimos que a percepção dos tipos de discursos, cena discursiva, seja suscitada na diferenciação de várias produções textual-discursivas disponíveis. Assim, os estudantes devem ser levados a perceber que há mudanças contedísticas, formais/organizacionais, léxicas, sintáticas, entre outras, que caracterizam um texto como constituinte (pois constitui e é constituído) de/por uma esfera específica da comunicação humana. Quanto maior a diversidade discursiva, mais os estudantes perceberão que tais especificidades implicam maneiras diferentes de produzir e de ler os textos.

O reconhecimento da cena discursiva, desde esse momento, já deve ser caracterizado como importante, pois deixamos de perceber/ler os fragmentos ou textos completos que compõem as questões de uma prova de vestibular, por exemplo, como uma sequência de recortes de manifestações advindas de um mesmo contexto

de produção. Assim, pode-se chegar à categorização da cena discursiva como esse movimento que estabelece relações entre o texto e o discurso, a ambientação ou contextualização mais ampla que delimita sócio-historicamente as práticas que possibilitaram e foram possibilitadas por aquele texto em análise.

É necessário, contudo, que os estudantes sejam aclarados também que tais cenas discursivas não existem isoladamente. Apesar de iniciarmos pelas relações diferenciais, é importante notar que os discursos habitam um universo de variadas outras relações, por exemplo, a oposição discursiva entre ciência e religião, uma complementaridade de literatura e história, etc.<sup>4</sup>

Partindo do mais amplo ao mais específico, pode-se apresentar aos alunos a heterogeneidade dos discursos, isso é, mostrar que, ainda dentro de um mesmo campo, há identidades em disputa. Mesmo que certas práticas nucleares caracterizem os sujeitos como pertencentes a um mesmo discurso, dentro de cada um destes, teremos posicionamentos distintos. Nesse momento, o docente pode valer-se de variados textos que se contrapõem em um mesmo discurso, principalmente aqueles constitutivos de relações polêmicas.

Um exemplo interessante para ilustrar como a cena discursiva implica, desde já, maneiras e possibilidades diferentes de leitura é a famosa “Carta ao rei” de Pero Vaz de Caminha. Podemos compreendê-la, a depender da fonte e da maneira de acesso à ela, de, pelo menos, três modos distintos. Um primeiro em que temos uma cena discursiva pessoal, é uma carta de um sujeito para outro, datada, nela são identificáveis marcas de subjetividade, como referência a familiares do autor, etc. O segundo no qual se observa a carta de um ponto de vista da cena político-histórica (ou historiográfica), o modo como se descrevem as terras e os povos que descobriam os portugueses<sup>5</sup> e a maneira de registrar uma (versão da) história do jogo colonial. Ainda, pode-se entender o “mesmo” texto em uma cena discursiva literária, em um posicionamento canônico que defende esse registro como primeiro texto/marco literário brasileiro. Cada cena discursiva dessas, bem como a relação entre elas, implica distintos modos de leitura do que seria uma mesma materialidade.

---

<sup>4</sup> Tal explicação, a do fenômeno da interdiscursividade, pode servir como subsídio teórico para enriquecer outras aulas, como a que trata de intertextualidade.

<sup>5</sup> Espera-se que se entenda a ambiguidade sintática como proposital.

**Proposta: cena genérica**

O segundo passo de análise trata das relações entre o texto e seu propósito comunicativo ligado ao gênero, a cena genérica. Essa parte da proposta, em certa medida, coincide com o conteúdo curricular de gêneros textuais ou discursivos, consolidado entre os principais assuntos de vestibulares. Assim, o docente pode optar por discutir, primeiramente, as noções de gêneros discursivos como formas relativamente estáveis que, conforme descrito na teoria, suscita expectativas, normas e papéis. Pode-se elencar, para fins de conhecimento, as três características bakhtinianas para definição dos gêneros: estruturas composicionais prototípicas, temas prioritários e estilos possíveis. Algo, porém, que primamos e defenderemos, por coerência teórica, é a relação entre os gêneros e os tipos de discursos.

Os gêneros são dos discursos<sup>6</sup>, isso é, são as formas e normas de materialização que congregam um grupo de sujeitos e de práticas que as estabilizam como características/pertencentes a um discurso. Isso pode ser verificado e apresentado aos alunos em exemplos que demonstrem como as características gerais de determinados gêneros não são negociáveis para certos campos nos quais circulam, produzindo efeitos desejados, como, por exemplo, a sacralidade dos gêneros religiosos, a criteriosidade dos gêneros científicos, a precisão dos gêneros jurídicos, etc.

Vale ressaltar que, para construção de nosso mecanismo analítico, o gênero não deve confundir-se com a estrutura. Melhor do que a relação de aparência, a cena genérica é marcada pelos efeitos esperados, os papéis comunicativos e os propósitos do texto. Recordando, também, algo que deve ser explicado aos estudantes, que as duas primeiras cenas compõem um contexto mais amplo do texto, quadro cênico ou prévio, e estão intimamente relacionadas, afetando-se mutuamente.

**Proposta: cena textual**

As duas primeiras cenas, discursiva e genérica, podem parecer muito amplas, gerais; podem, enganosamente, denotar que não está se considerando o próprio texto. Por isso, o docente deve enfatizar que há um terceiro passo, uma cena que considera melhor as particularidades do texto; além disso, que as cenas são uma

---

<sup>6</sup> Retomando a nomenclatura proposta por Mikhail Bakhtin.

divisão analítica e pedagógica, pois, não há, no texto, três camadas visivelmente distintas. Em realidade, as três cenas são indivisíveis e coexistem naquele acontecimento único que é o texto.

Assim, pode-se introduzir a noção de cenografia sob a nomenclatura de cena textual em nosso construto analítico. O terceiro passo, então, diz respeito à observação da construção da encenação (no sentido de dramatização) particular de cada texto. Isso significa que, como entende-se cada texto como um evento sócio-comunicativo irrepetível, também, compreende-se que cada manifestação construirá para si um “cenário”, a fim de legitimar seus propósitos. A esse “cenário”, chamaremos de cena textual. Deve-se destacar que essa cena, sim, está relacionada com a estrutura, a aparência, com o modo como o texto se apresenta ao leitor.

A cena textual é composta pelos elementos utilizados no texto em análise, tendo em vista o quadro prévio das cenas anteriores, ou seja, é o espaço em que o produtor investe em determinado conjunto de delimitação de tempo, espaço e participantes buscando validar o texto. Essa validação pode acontecer, pelo menos, de dois modos: a cena textual se relaciona e corrobora com as expectativas da cena genérica ou a cena textual se relaciona com o propósito da cena genérica, mas investe em outra apresentação. Esse parâmetro de (in)flexibilidade é definido pela cena genérica, há gêneros que permitem diversidade de cenas textuais e gêneros que exigem e consolidam uma como prototípica.

Para o primeiro caso, em que cena genérica e cena textual se aproximam, o docente pode apresentar textos que pouco investem em subversões e possuem maior estabilidade em certos campos, como, por exemplo, um resumo acadêmico, uma ladainha religiosa, etc. Em geral, esses casos ocorrem quando a cena textual se apresenta/corresponde com uma cena discursiva e genérica mais recorrentes.

No segundo caso, aqueles nos quais a cena textual não corresponde às expectativas da cena genérica, ao condutor da disciplina, apesar do primeiro modo parecer uma configuração mais comum, não lhe faltará *corpus* para apresentação. Muitos textos investem nesse tipo de subversão entre o esperado e o efetivo, visando o pretendido. Esses textos deslocam o leitor para um apagamento ou mudança das primeiras cenas, sem que isso concretamente ocorra, ou seja, propõem uma leitura, mas lhes subjaz outra.

Observemos o seguinte fragmento do famoso romance “Drácula” de Bram Stoker (2017):

DIÁRIO DE JONATHAN HARKER (em taquigrafia)

3 de maio. Bistriz — Parti de Munique às 8h35 da noite, no 1º de maio, alcançando Viena cedo na manhã seguinte; devia ter chegado às 6h46, mas o trem atrasou uma hora. Budapeste parece linda, pelo que pude ver da janela do trem e pelas poucas ruas que percorri.

Esse fragmento pode ilustrar, ainda que pareça banal, o que seria uma leitura equivocada pela inobservância das cenas em relação. No texto, somos apresentados a um intitulado “diário” que possui um proprietário, há marcações de tempo, de espaço delimitado e relata acontecimentos e pensamentos. Essa é nossa cena textual, um diário. Porém, não deveríamos ler tal texto como um relato verossímil de uma pessoa que, na Transilvânia, encontrou um conde vampiro; além disso, que este diário foi, eventualmente, publicado *a posteriori* desses eventos reais. Estaríamos a “trair” a historicidade do texto, que se trata de um romance com autoria reconhecida.

Portanto, iniciando o percurso do nosso procedimento de análise, devemos observar que o texto circula, amplamente, em uma cena discursiva literária. Essa primeira cena nos remete a características como subjetividade, escrita artística, sensibilização e possibilidade de ficcionalização. Quanto ao campo de possibilidades de gêneros mais recorrentes no campo literário, o diário somente passaria a compor esse discurso quando munido de carga simbólica, subjetividade, autoria, entre outros fatores que favorecem a mudança de uma cena pessoalizante/particular para a publicação literária, o *status* de obra.

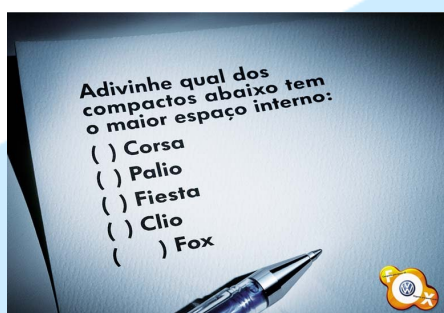
Assim, deve-se observar a construção dos enredos, a multiplicidade de personagens, a extensão da história, o propósito de comunicar uma narrativa sem compromisso de verdade, os papéis do autor-escritor e do leitor literário. Esses elementos nos levam a perceber o texto como fragmento de um romance, logo, essa é sua cena genérica, que conflui com a cena discursiva anteriormente reconhecida.

Por fim, após análise desse quadro prévio, é que podemos detalhar os investimentos flagrados na encenação textual. Mostra-se, aos estudantes, como a autodenominação de diário é algo que acontece nesse nível. A construção dos elementos, como data, lugar, personagens, ocorre na cena textual que busca legitimar uma narrativa fantasiosa acerca de seres sobrenaturais, dentro da cena discursiva

literária. Assim, percebemos, na distinção das cenas, ao mesmo tempo, uma complementaridade, decorrente da unidade que é o próprio texto.

Observemos, também, um campo abundante de apropriação de cenas textuais, além da multimodalidade: o da publicidade. O anúncio publicitário, frequentemente, mobiliza cenas textuais validadas/reconhecidas em outros segmentos sociais para legitimar seu propósito de convencimento/persuasão. A título de exemplificação, analisemos o seguinte texto:

**Figura 1:** Anúncio publicitário



**Fonte:** Clube de criação (2019)

O *site* no qual está arquivado trata-se de uma entidade sem fins lucrativos de armazenamento de propagandas; os nomes dos automóveis também poderiam nos fazer levantar hipóteses sobre a cena discursiva publicitária. Contudo, é na definição estática de gênero que se apresenta o problema. O teor da pergunta, o universo automobilístico das respostas e o sugestivo espaço maior em determinado item nos levam a perceber o propósito de venda, de convencimento sobre determinada característica vantajosa de um produto, levando-nos a notar os papéis do anunciante e do leitor-consumidor. Logo, é o anúncio publicitário a cena genérica. Já os elementos, como a formatação de enunciado-comando e de parênteses vazios, que nos remetem a uma questão escolar, são encaixados na cena textual, construção singular do texto.

### **Aplicando o método: ENEM em cena**

Somos conscientes que, no contexto de pré-vestibular, os estudantes e as instituições escolares buscam certa utilidade da disciplina para fins objetivos de aprovação. cremos que o docente não deve submeter-se cegamente a esse anseio,

porém, considerá-lo não significa abortar o projeto pedagógico discursivo almejado. Assim, intentaremos demonstrar a eficácia do método em resolução de questões de vestibular.

Por motivos de (de)limitação, abrangemos, apenas, questões do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), tendo em vista sua maior aplicação e importância para balizamento de outras provas seletivas. Todavia, os conteúdos e textos tratados são de interesse do currículo escolar do ensino médio, de forma geral, e podem ser encontrados na maioria dos vestibulares.

Gostaríamos de enfatizar, na análise de uma primeira questão, a importância da perspectiva, de modo amplo, e do reconhecimento do quadro cênico.

**Figura 2: Questão texto científico**

**Questão 41**

É através da linguagem que uma sociedade se comunica e retrata o conhecimento e entendimento de si própria e do mundo que a cerca. É na linguagem que se refletem a identificação e a diferenciação de cada comunidade e também a inserção do indivíduo em diferentes agrupamentos, estratos sociais, faixas etárias, gêneros, graus de escolaridade. A fala tem, assim, um caráter emblemático, que indica se o falante é brasileiro ou português, francês ou italiano, alemão ou holandês, americano ou inglês, e, mais ainda, sendo brasileiro, se é nordestino, sulista ou carioca. A linguagem também oferece pistas que permitem dizer se o locutor é homem ou mulher, se é jovem ou idoso, se tem curso primário, universitário ou se é letrado. E, por ser um parâmetro que permite classificar o indivíduo de acordo com sua nacionalidade e naturalidade, sua condição econômica ou social e seu grau de instrução, é frequentemente usado para discriminar e estigmatizar o falante.

LEITE, Y.; CALLOU, D. *Como falam os brasileiros*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

Nesse texto acadêmico, as autoras fazem uso da linguagem formal para

- Ⓐ estabelecer proximidade com o leitor.
- Ⓑ atingir pessoas de vários níveis sociais.
- Ⓒ atender às características do público leitor.
- Ⓓ caracterizar os diferentes falares brasileiros.
- Ⓔ atrair leitores de outras áreas do conhecimento.

**Fonte: ENEM PPL (2019)**

O enunciado da questão destaca o tipo de texto, acadêmico, e questiona o motivo para o uso de uma linguagem formal. É preciso perceber que linguagem formal é uma característica recorrente em diversos discursos, sendo necessário, então, buscar os propósitos específicos de seus usos na constituição dos textos acadêmicos. Portanto, anterior à ênfase no uso da linguagem formal, devemos analisar a cena discursiva explicitada no enunciado, mas, também, verificável na referência. Trata-se da cena discursiva científica, um campo que se relaciona com a busca da verdade através de teorias e procedimentos de pesquisa legitimados. Nela, o tratamento da linguagem busca precisão, sentidos mais estáveis/literais, ausência de ambiguidades, de regionalismos e de coloquialismos, por isso, o uso da norma padrão e da formalidade faz-se necessário e característico dos textos científicos.

Quanto à cena genérica, muitos alunos, talvez, não reconheçam os gêneros científicos; nesse caso, é possível supor, de maneira geral, o formato de um livro. Pois, justamente, esse desconhecimento diz muito sobre os papéis sócio-comunicativos dessa cena genérica, o do produtor-cientista e o do leitor-cientista, ou seja, é uma produção feita para o próprio campo, consumida por outros especialistas ou pessoas que tenham repertório para interpretá-la. Essa cena tem como propósito a divulgação de uma pesquisa, no caso, sobre a fala.

Esse quadro contextual nos permite analisar os itens com melhor clareza. Percebe-se que o uso da formalidade, nesse quadro cênico científico, não busca a aproximação de um leitor amplo, tão pouco se destina a todas as pessoas de diferentes segmentos sociais e, também, não busca atrair leitores de outras áreas; todas essas tendo em vista a especificidade do papel de leitor-especialista. O item que trata da descrição da fala pretende confundir o conteúdo do texto com aquilo que é pedido no enunciado, o uso formal. Por fim, vê-se coerência em afirmar que o texto busca “atender às características do público leitor”, mas não somente esse texto, como qualquer outro nessa mesma configuração discursiva mostrada nas cenas.

**Figura 3. Questão canção**

**Questão 24**

**Blues da piedade**

Vamos pedir piedade  
 Senhor, piedade  
 Pra essa gente careta e covarde  
 Vamos pedir piedade  
 Senhor, piedade  
 Lhes dê grandeza e um pouco de coragem

CAZUZA, Cazuzo: o poeta não morreu. Rio de Janeiro: Universal Music, 2000 (fragmento).

Todo gênero apresenta elementos constitutivos que condicionam seu uso em sociedade. A letra de canção identifica-se com o gênero ladainha, essencialmente, pela utilização da sequência textual

A expositiva, por discorrer sobre um dado tema.  
 B narrativa, por apresentar uma cadeia de ações.  
 C injuntiva, por chamar o interlocutor à participação.  
 D descritiva, por enumerar características de um personagem.  
 E argumentativa, por incitar o leitor a uma tomada de atitude.

**Fonte:** ENEM (2019)

Nessa segunda questão, figura 3, a distinção das cenas se faz importante para perceber a diferença entre a cena genérica e a cena textual. O enunciado enfatiza que “todo gênero apresenta elementos constitutivos que condicionam seu uso em sociedade”, porém, como observamos, não devemos somente perceber o uso social




de modo amplo, mas devemos buscar o lugar social de práticas delimitadas. Aquilo que é colocado como associação, poderia confundir acerca do que se trata o texto, ou seja, o modo como poderíamos definir, segundo uma ideia estática de gênero, se ele seria uma canção ou uma ladainha.

Analisando a cena discursiva, devemos notar que se trata de um fragmento da letra de uma canção, principalmente, reconhecível pela autoria de Cazuzza, um relevante cantor brasileiro; logo, há a cena discursiva literomusical. Essa primeira cena já implica um recorte de cenas genéricas, como a capa de fonograma, o folder de letras, porém, destaca-se, entre elas, a canção, de função nuclear para esse discurso. O próprio enunciado, seguindo a disposição dos elementos, e o título “blues”, gênero musical, nos revelam que se trata dessa cena genérica que mobiliza, de forma mais elementar, duas funções comunicativas, a do locutor-cantante e a do delocutor-ouvinte.

Podemos reconhecer, também, que tal cena genérica permite uma flexibilidade de cenas textuais; talvez, sem dificuldades, podemos recordar de canções configuradas em diferentes “cenários”. Assim, analisaremos o último nível que trata da apresentação do texto que, nesse caso, nota-se, pelos termos “piedade” e “Senhor” associados ao uso de imperativos, uma cena textual de ladainha; isso é, a canção se utiliza de uma forma, uma cena textual religiosa, para validar sua comunicação com o ouvinte, cujo propósito pode ser entendido, superficialmente, como uma convocação fervorosa à crítica. Dessa maneira, pode-se melhor perceber a injunção como uma estratégia desse chamamento ao delocutor-ouvinte, resposta condizente com o item “c”.

**Figura 4.** Questão carta de jogo

Questão 43



**02**

**Marcelo Gleiser**

Área de atuação  
Física e astronomia

Contribuição mais famosa  
Sua obra: *A dança do universo e O fim da Terra e do céu*

Nascimento  
19 de março de 1959

Alma Mater  
PUC-Rio, UFRJ e King's College de Londres  
Super Turbó Tecnurdo

Disponível em: [www.tecmundo.com.br](http://www.tecmundo.com.br). Acesso em: 10 dez. 2019 (adaptado).

O texto tem o formato de uma carta de jogo e apresenta dados a respeito de Marcelo Gleiser, premiado pesquisador brasileiro da atualidade. Essa apresentação subverte um gênero textual ao

- vincular áreas distintas do conhecimento.
- evidenciar a formação acadêmica do pesquisador.
- relacionar o universo lúdico a informações biográficas.
- especificar as contribuições mais conhecidas do pesquisador.
- destacar o nome do pesquisador e sua imagem no início do texto.

**Fonte:** ENEM (2019)

Uma última questão, nessa nossa exemplificação de aplicação do método ao ENEM, trata dessa mesma distinção entre propósito e apresentação. No enunciado, apresenta-se o texto como formatado em carta de jogo, porém, diferentemente da questão da figura 2, não se explicita qual o (outro) gênero do texto que está sendo “subvertido”. Espera-se que já se possa perceber que aquilo que é ocultado é a cena genérica e a “apresentação” de carta de jogo é a cena textual.

A primeira cena que devemos analisar, contudo, é a discursiva. Pelo reconhecimento do sujeito apresentado como “pesquisador”, além do teor dos dados bibliográficos, somos levados a supor uma cena discursiva de divulgação científica. Porém, não se apresenta uma pesquisa, mas um pesquisador. Isso nos leva a perceber o propósito de tornar público os dados de um cientista, bem como a notar os papéis de um apresentado, aquele que quer ser conhecido, e um alguém a quem se apresenta, que, por lógica, não conhece informações sobre aquele. Essas considerações nos permitem aproximar a cena genérica desse texto a um currículo, especificamente, acadêmico.

Esse currículo, porém, não está apresentado em sua formatação mais rotineira, os dados estão elencados em uma configuração distinta. Nesse momento, deve-se notar que o formato de carta de jogo se trata da cena textual, um investimento que remete à ludicidade da jogabilidade; para aqueles que recuperarem ainda mais, o “super trunfo” trata-se de um jogo de cartas nas quais personagens têm descritas suas habilidades para disputar entre si. Todavia, recordemos que o propósito, cena genérica, é apresentar o pesquisador, não lhe tornar parte de um jogo. Essa foi apenas uma maneira lúdica do site de divulgação “Tecmundo” publicizar os principais dados.

Por fim, tal análise aclara a melhor escolha de resposta. O primeiro item menciona uma vinculação de áreas, conteúdo que não se encontra no texto. Já os itens “b”, “d” e “e” tratam de descrever a cena genérica, o propósito do texto, contudo, o enunciado interroga sobre a “subversão” que consta no nível da “apresentação” do texto. Logo, o item que explicita a estratégia de ludicidade relacionada aos dados do pesquisador mostra-se mais pertinente para responder algo que é tocante à cena textual, conforme analisado.

## Considerações finais

Tendo apresentado e exemplificado nossa proposta de ensino de leitura em uma perspectiva discursiva, esperamos ter motivado novos olhares para as análises de textos em sala de aula e em vestibulares, considerando essa unidade, o texto, como integração de dimensões, por vezes, vistas como exterioridade. Assim, convocar os contextos discursivos para comporem os sentidos possíveis é, também, mostrar a relação mútua entre o mundo e os textos, em uma guinada crítica e reflexiva sobre o social no enunciado.

Outro ponto diz respeito à autonomia dos leitores/estudantes. Esperamos e acreditamos que nossa proposta tenha fugido do duplo perigo de aliar-se a uma prática manipuladora ou a uma prática espontaneísta. Não atribuímos ao docente o papel ou o dever de restringir leituras, mas esperamos ter aclarado certos critérios de análise para compreensão discursiva dos textos. Bem como esses mesmos critérios servem de base para que os estudantes percebam que a interpretação não é processo somente para eruditos e/ou professores, que, através de passos, é possível praticar exercícios de análise com considerável profundidade.

Por fim, esperamos que esse procedimento discursivo explicitado não sirva apenas como cartilha, mas como possibilidade a ser executada e aprimorada. Desejamos que essas considerações possam ser utilizadas como meios de transformação em realidades pedagógicas desmotivadoras, tanto para os professores, quanto para os estudantes. Em concordância com Freire (2009), que esse estudo seja praticável e praticado, pois, “não é o discurso o que ajuíza a prática, mas a prática que ajuíza o discurso”.

## Referências

CLUBE DE CRIAÇÃO, Site. **Adivinhe qual dos compactos abaixo tem o maior espaço interno: Corsa, Palio, Fiesta, Clio, Fox**, 2019. Disponível em: <https://www.clubedecriacao.com.br/pecas/adivinhe-qual-dos-compactos-abaixo-tem-o-maior-espaco-interno-corsa-palio-fiesta-clio-fox-3/>. Acesso em: 20 abr. 2020.

COSTA, N. B. **Material de estudos da Disciplina de Análise do Discurso- Ensino à Distância**. 7. ed. Fortaleza: Instituto UFC Virtual, 2010.

ECO, U. **Os limites da interpretação**. 2. ed. tradução Pérola de Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 2015.

ENEM – **Exame Nacional do Ensino Médio**. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação, 2019 Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/provas-e-gabaritos>. Acesso em: 01 abr. 2020.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 48. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 2009.

IRINEU, L. M; MENDES, M. D. N. Análise do Discurso e ensino de Língua Portuguesa: relações possíveis e necessárias. In.: IRINEU, L. M; MENDES, M. D. N. (Orgs.) **Análise do Discurso e ensino de Língua Portuguesa**: propostas didáticas para os ensinos fundamental e médio. Campinas: Pontes, 2019, p. 13- 17.

MATA, V. **Desejos e medos**. Sony Music, 2014.

MAINGUENEAU, D. Analisando discursos constituintes. Tradução de Nelson Barros da Costa. **Revista do GELNE**: Fortaleza, n. 2, v. 2, 2000, p. 167-178. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/9331>. Acesso em: 01 abr. 2020.

MAINGUENEAU, D. A unidade da linguística. **Calidoscópico**, vol. 6, n. 3, 2008, p. 160-164. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/5259>. Acesso em: 04 abr. 2020.

MAINGUENEAU, D. **Doze conceitos em análise do discurso**. Sírio Possenti e Maria Cecília Perez de Souza-e-Silva (Org.). São Paulo: Parábola, 2010.

MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. 6. ed (ampliada). Tradução de Cecília P de Souza-e-Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2013.

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

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. 8. ed. São Paulo, Cortez; Campinas, 2008.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

POSSENTI, S. A leitura errada existe. **Leitura: teoria e prática**, v. 9, n. 15, 1992, p. 12-16.

POSSENTI, S. **Os limites do discurso**: ensaios sobre discurso e sujeito. São Paulo: Parábola, 2009a.

POSSENTI, S. **Questões para analistas do discurso**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2009b.

SANTOS, J. S. Leitura numa perspectiva discursiva na formação docente: alguns questionamentos. **Ling. (dis)curso**. v.12. n.1. Tubarão, 2012, p. 129-153. Disponível

em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1518-76322012000100006](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-76322012000100006). Acesso em: 03 abr. 2020.

STOKER, B. **Drácula**. Tradução de Alexandre Barbosa de Souza. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

VOESE, I. Desafios para uma análise do discurso (e para o ensino?). **Linguagem em (dis)curso**: Tubarão, v. 3, n. 1, 2002, p. 187-210. Disponível em: [http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem\\_Discurso/article/view/502](http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/502). Acesso em: 01 abr. 2020.



Recebido em 27 de agosto de 2020  
Aprovado em 07 de novembro de 2020