



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE**  
**CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**  
**UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS**  
**CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS - LÍNGUA PORTUGUESA**

**ALZENIR DOS SANTOS SILVA LINHARES**

**DISCURSO, TEXTO E PRODUÇÃO DE SENTIDOS:**  
**UMA LEITURA DA CRÔNICA *TEMPO: SAUDADES E***  
***ESQUECIMENTOS*, DE PADRE FÁBIO DE MELO**

**CAJAZEIRAS – PB**

**2018**

**ALZENIR DOS SANTOS SILVA LINHARES**

**DISCURSO, TEXTO E PRODUÇÃO DE SENTIDOS:  
UMA LEITURA DA CRÔNICA *TEMPO: SAUDADES E  
ESQUECIMENTOS*, DE PADRE FÁBIO DE MELO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura Plena em Letras - Língua Portuguesa, da Unidade Acadêmica de Letras do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Letras - Língua Portuguesa.

**Orientador:** Prof. Dr. José Wanderley Alves de Sousa

**CAJAZEIRAS – PB**

**2018**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)  
Josivan Coêlho dos Santos Vasconcelos - Bibliotecário CRB/15-764  
Cajazeiras - Paraíba

L755d Linhares, Alzenir dos Santos Silva.  
Discurso, texto e produção de sentidos: uma leitura da crônica Tempo: saudades e esquecimentos, de Padre Fábio de Melo / Alzenir dos Santos Silva Linhares. – Cajazeiras, 2018.  
35f. : il.  
Bibliografia.

Orientador: Prof. Dr. José Wanderley Alves de Sousa.  
Monografia (Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa) UFCG/CFP, 2018.

1. Leitura. 2. Produção de sentidos. 3. Análise do discurso. 4. Gêneros discursivos. 5. Crônica narrativa. I. Sousa, José Wanderley Alves de. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.

**ALZENIR DOS SANTOS SILVA LINHARES**


**DISCURSO, TEXTO E PRODUÇÃO DE SENTIDOS:  
UMA LEITURA DA CRÔNICA *TEMPO: SAUDADES E ESQUECIMENTOS*,  
DE PADRE FÁBIO DE MELO**

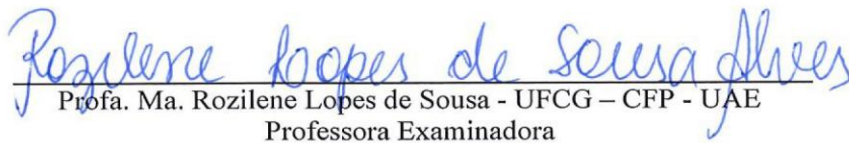
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura Plena em Letras - Língua Portuguesa, da Unidade Acadêmica de Letras do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Letras - Língua Portuguesa.

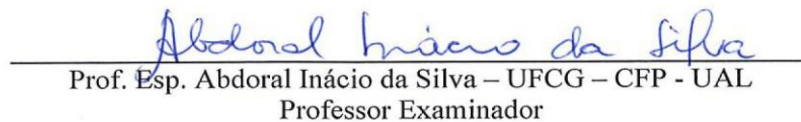
**Orientador:** Prof. Dr. José Wanderley Alves de Sousa

Aprovado em 18.12.2018

**BANCA EXAMINADORA**

  
Prof. Dr. José Wanderley Alves de Sousa – UFCG – CFP - UAL  
Professor Orientador

  
Prof. Ma. Rozilene Lopes de Sousa - UFCG – CFP - UAE  
Professora Examinadora

  
Prof. Esp. Abdoral Inácio da Silva – UFCG – CFP - UAL  
Professor Examinador

A Deus, pela força constante que me move para que eu entenda que a formação deve ser, essencialmente, uma constância no nosso viver.

Ao meu esposo Carlos, por estar sempre ao meu lado e por não medir esforços para me ajudar com os meus estudos.

Aos meus queridos filhos, Jefferson e Jéssica, que são fontes constantes de fé e inspirações para que eu siga em frente.

Com eles aprendo sempre que **É SAGRADO VIVER!**  
A eles, **COM AMOR, DEDICO!**

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por tudo, pela disposição e coragem de nunca desistir do meu propósito de se formar.

A minha mãe, que com muita coragem e humildade me ensinou o caminho certo a seguir.

Aos motoristas do ônibus da cidade de Cachoeira dos Índios, por me ajudarem na minha formação, pelas necessárias “caronas” para a universidade.

Aos Padres Dácio e Bruno da Paróquia São João Bosco, da cidade de Cajazeiras - PB, por acreditarem na minha capacidade e sempre orarem por mim.

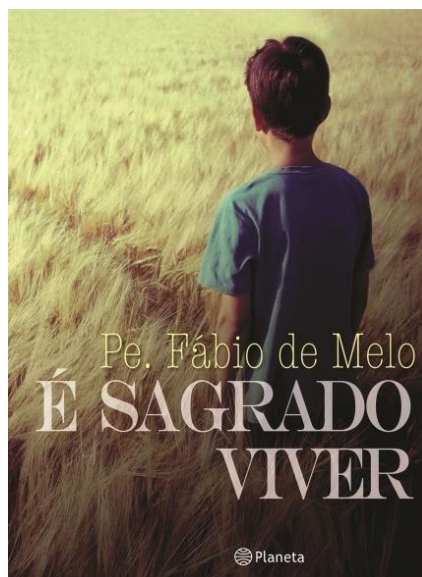
A todos os ministros Extraordinários da Comunhão Eucarística, pelas orações, pelas palavras de incentivo.

Ao professor Dr. José Wanderley Alves de Sousa, meu orientador, por ter acreditado em mim e na efetivação deste trabalho, pela disponibilidade e orientações para a concretização deste TCC.

A todos meus amigos de turma, que comigo compartilharam alegrias, dúvidas, angústias, que pela força, nos irmanamos e chegamos até aqui, principalmente às minhas amigas Sandriana, Maria e Valdenes.

Agradeço a todos os professores e professoras que, durante esses cinco anos, contribuíram para a minha aprendizagem e formação com competência e compreensão.

À Cláudia da *Xerox* e suas ajudantes, pelas palavras amigas e pelo crédito, quando eu precisava.



Eis-me aqui. Filho do tempo, das saudades e dos esquecimentos. Trago nos alforjes da alma as reminiscências que ainda hoje fazem o sinal da cruz sobre a minha vida, a riqueza de compreender que, depois da Encarnação do Verbo divino, nada mais é profano. Estou aqui. Derramado nas entrelinhas, vertido pelas páginas destas tramas, tal qual o maná sobre o chão da fome: desejo de nutrir.

(MELO, Fábio de. **É Sagrado Viver**. São Paulo: Planeta, 2012, p. 9)

## RESUMO

Este trabalho analisa a leitura numa perspectiva discursiva. Reflete sobre a construção de sentidos a partir da adoção do gênero crônica narrativa. Diversas possibilidades de leitura de mundo afloram da análise dos textos produzidos pelos alunos e seus interlocutores, visto o que possibilita desvelar as estratégias textuais que delimitam o trânsito do mundo ficcional ao mundo real num texto de memórias. Pelos olhos da Análise do Discurso é possível efetivar-se a construção de sentidos dos textos, num jogo interlocutivo em que se presentificam autor – leitor – autor - processo de produção, para provar que a leitura, enquanto produto(ra) de sentidos efetiva-se no espaço da interdiscursividade. Sob esta ótica pela presente pesquisa objetivamos, em linhas gerais, refletir, na perspectiva discursiva, como são produzidos os sentidos de um texto, a partir da análise de uma crônica de Padre Fábio de Melo. Especificamente, objetivamos discutir, na perspectiva teórica, a importância da análise de discurso de orientação para a produção de sentidos que emanam de um texto; evidenciar do ponto de vista teórico as concepções de gêneros discursivos/textuais e a importância destes para a leitura e compreensão de textos, especialmente no contexto escolar; analisar, a partir das bases teóricas assumidas pela pesquisa como se dão as estratégias de discursivização do gênero crônica narrativa. A pesquisa aqui apresentada se caracteriza essencialmente de natureza bibliográfica. Para tanto, procedemos à seleção e análise de textos teóricos sobre o tema da investigação. Os fundamentos teóricos assumidos durante o percurso investigativo se inscrevem no campo da Análise de Discurso de Orientação Francesa e da Linguística Aplicada. Nosso *corpus* de investigação é, especialmente, a crônica “Tempo, saudades e esquecimentos”, de autoria de Padre Fábio de Melo.

**PALAVRAS – CHAVE:** Leitura. Discursivização. Produção de Sentidos. Crônica Narrativa.



## ABSTRACT

This work analyzes the reading from a discursive perspective. It reflects on the construction of meanings from the adoption of the chronic narrative genre. Several possibilities for reading the world arise from the analysis of the texts produced by the students and their interlocutors, since it allows to unveil the textual strategies that delimit the transit from the fictional world to the real world in a text of memories. Through the eyes of Discourse Analysis, it is possible to effect the construction of meanings of texts in an interlocutive game in which the author- reader-author -production process is presented to prove that reading, as an effective sense- in the space of interdiscursivity. From the perspective of the present research, we aim, in general lines, to reflect, in the discursive perspective, how the senses of a text are produced, based on the analysis of a chronicle of Father Fábio de Melo. Specifically, we aim to discuss, in the theoretical perspective, the importance of discourse analysis of orientation for the production of meanings emanating from a text; to present from the theoretical point of view the conceptions of discursive / textual genres and their importance for the reading and comprehension of texts, especially in the school context; analyze, based on the theoretical bases assumed by the research as the discursive strategies of chronic narrative genres. The research presented here is essentially of a bibliographic nature. For that, we proceed to the selection and analysis of theoretical texts on the subject of research. The theoretical foundations assumed during the course of research fall within the field of French Speech Discourse Analysis and Applied Linguistics. Our corpus of investigation is, especially, the chronicle "Time, homesickness and forgetfulness", written by Father Fábio de Melo.

**KEYWORDS:** Reading. Discursiveness. Production of Senses. Chronic Narrative.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>2</b>	<b>A ANÁLISE DO DISCURSO: CONCEITOS E FUNCIONALIDADE .....</b>	<b>12</b>
2.1	A leitura numa perspectiva discursiva.....	15
<b>3</b>	<b>DISCURSO, TEXTO E INTERPRETAÇÃO: O LUGAR DOS GÊNEROS NAS PRÁTICAS DE LEITURA .....</b>	<b>20</b>
3.1	Gêneros: a materialização do discurso .....	21
3.1.1	Os gêneros e a mediação da leitura.....	22
3.2	Breve caracterização do gênero crônica .....	24
<b>4</b>	<b>DISCURSO E SENTIDOS DO/NO TEXTO: UMA LEITURA DA CRÔNICA TEMPO, SAUDADES E ESQUECIMENTOS .....</b>	<b>26</b>
<b>5</b>	<b>TECENDO POSSÍVEIS CONCLUSÕES .....</b>	<b>33</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>35</b>
	<b>ANEXOS</b>	

## 1 INTRODUÇÃO

A leitura provoca no sujeito a necessidade da compreensão e da interação com o mundo, enriquece as ideias e experiências intelectuais e, por conseguinte, provoca uma expansão do “eu” de cada um, num jogo contínuo de produção de sentidos.

Ler é, nessa perspectiva, compreender o sentido real dado pelo autor a aquele texto; a reconstrução do pensamento que o autor escreveu, tal como ele imaginou. O que interfere nisso, é apenas o grau de conhecimento e as experiências anteriores de cada leitor.

O professor tem seu papel fundamental na interação aluno-texto: ele deve ser um mediador entre esta relação, a fim de que o aluno conceba plenamente o que é leitura, como tal atividade é produto (ra) de sentidos que emanam das práticas interlocutivas do sujeito efetivada nas ações cotidianas.

Com a intenção de realçar essas ideias, a presente monografia tem como objetivo geral, refletir, na perspectiva da Análise de Discurso de Orientação Francesa, como são produzidos os sentidos de um texto, a partir da análise de uma crônica de Padre Fábio de Melo.

Especificamente, objetivamos discutir, na perspectiva teórica, a importância da análise de discurso de orientação para a produção de sentidos que emanam de um texto; evidenciar do ponto de vista teórico as concepções de gêneros discursivos/textuais e a importância destes para a leitura e compreensão de textos, especialmente no contexto escolar; analisar, a partir das bases teóricas assumidas pela pesquisa como se dão as estratégias de discursivização do gênero crônica narrativa;

A pesquisa aqui apresentada se caracteriza essencialmente de natureza bibliográfica. Para tanto, procedemos à seleção e análise de textos teóricos sobre o tema da investigação. Os fundamentos teóricos assumidos durante o percurso investigativo se inscrevem no campo da Análise de Discurso de Orientação Francesa e da Linguística Aplicada.

Os questionamentos que delineiam o nosso objeto de investigação são: Que mecanismos, na perspectiva discursiva, são acionados pelo leitor para a compreensão dos sentidos que emanam de um texto? Qual a importância do gênero *crônica narrativa* para a compreensão da relação que se estabelece entre discurso, história e memória?

Nosso *corpus* de investigação é, especialmente, a crônica “Tempo, saudades e esquecimentos, de autoria de Padre Fábio de Melo, que compõe a antologia **É Sagrado Viver** (MELO, 2012).

Nessa intenção, neste capítulo introdutório, apresentamos o tema, os objetivos geral e específicos da pesquisa, as questões norteadoras do problema, a natureza da pesquisa e o *corpus* de investigação.

O segundo capítulo do trabalho, de natureza teórica, aborda os conceitos e finalidades da Análise do Discurso de Orientação Francesa, no contexto dos estudos sobre a linguagem. Enfoca, também, a perspectiva discursiva da leitura.

O terceiro capítulo aborda a importância da leitura de gêneros discursivos/textuais para a compreensão da relação que se estabelece entre discurso, texto e interpretação. Caracteriza, ainda, em linhas gerais, o gênero **crônica**, que se constitui como *corpus* principal da pesquisa.

O quarto capítulo apresenta uma análise da crônica tempo, saudades e esquecimentos, de Padre Fábio de Melo, fundamentada nas bases teóricas da Análise de Discurso de Orientação Francesa e da Linguística Aplicada.

A conclusão referenda a importância de se tomar a leitura como prática discursiva, a fim de se compreender os sentidos que emanam do texto. Realça, também, a importância da adoção do gênero crônica para a compreensão de questões psicológicas, sociais, políticas e culturais diversas. Sugere, por fim, que análises da natureza aqui apresentada possam ser exercitadas nas aulas de língua portuguesa, especialmente do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, através de abordagens teórico-metodológicas diversas, a fim de possibilitar ao aluno a compreensão da linguagem e da língua como representação da realidade por ele vivenciada.

## 2 A ANÁLISE DO DISCURSO: CONCEITOS E FUNCIONALIDADE

A Análise de Discurso (AD) de orientação francesa, por múltiplas direções, possibilita que estudos de diversas naturezas se ocupem de discutir a relação que se estabelece entre linguagem, discurso e poder. Pelos seus postulados teóricos é possível compreender que é a partir do discurso que se concretizam as relações ideológicas que movimentam os diversos segmentos da sociedade.

Os estudos de Análise do Discurso (AD) tiveram início nos anos 60 do século XX, ligada a uma perspectiva teórica francesa de estudo do discurso enquanto disciplina. Estes estudos buscaram, a partir de então, compreender a língua enquanto possibilidade discursiva, e não apenas como um sistema interno formado por condicionantes linguísticos, de acordo com Orlandi (1999). Evidencia, pois, a importância da exterioridade, da produção de sentido, e toma o discurso como objeto de estudo das práticas da linguagem, ou seja:

A Análise do discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim a palavra em movimento, prática de linguagem: como estudo do discurso observa-se o homem falando. (ORLANDI, 1999, p. 15).

Para a autora em questão, a AD nasceu constituindo um espaço de interdisciplinaridade e articulação, entre as disciplinas Linguística, Marxismo e Psicanálise, e dentro de uma prática escolar de estudo do enunciado que articula o linguístico com o social. Neste viés se compreende a língua enquanto trabalho simbólico e social do homem, que produz sentido porque está em uso contínuo nas relações dialógicas diárias, sendo a língua peculiar ao sujeito e a sua história. Diferente da compreensão de língua enquanto sistema de signos (Linguística Estruturalista) ou de regras fechadas em si mesmas (Gramática Tradicional), ou seja: “Nos estudos discursivos, não se separa forma e conteúdo e procura-se compreender a língua não só como uma estrutura, mas sobre tudo como um acontecimento”. (ORLANDI, 1999).

Tendo a sua gênese assinalada nos anos 60, a AD interessa-se pelo estudo da língua em funcionamento para produção de sentidos. Ela tem por objetivo a compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos e como está investido de significância para e por sujeitos. A sua função é, portanto, explicitar como o texto organiza os gestos de interpretação na relação sujeito e sentido. Essa organização não se dá como um todo harmônico,

mas de forma heterogênea.

Para explicar a heterogeneidade dos discursos, a AD vai buscar em outras áreas do conhecimento os fundamentos necessários para explicar conceitos essenciais necessários à elucidação dos mecanismos que norteiam o movimento das formações discursivas e das formações ideológicas. Nesse sentido três regiões contraditórias são aglutinadas para a busca das explicações necessárias ao entendimento do objeto de estudo da AD: a teoria da sintaxe da enunciação, a teoria da ideologia e a teoria do discurso, que é a determinação histórica dos processos de significação.

A articulação dessas três regiões nos estudos do discurso resulta na posição crítica assumida nos anos 60 em relação à noção de leitura, interpretação, que problematiza a relação do sujeito com o sentido (da língua com a história).

No caso da ideologia, é preciso entendê-la como uma “visão de mundo” de uma determinada classe social. Há, portanto, várias ideologias dentro de um mesmo grupo social que movimentam as lutas dentro deste grupo. Estas lutas geram os discursos que, por sua vez, são representados através de textos.

Assumindo a ideologia como uma forma de pensar o mundo, percebe-se que as duas concepções se cruzam, pois, como assinalam Althusser e Ricouer ela é subjetiva e, embora se apresente como legítima, pode perfeitamente ser incompatível com a realidade. A ideologia, enquanto impulsionadora das relações sociais pode, também, ser produzida nos discursos políticos, religiosos, etc.

Pensando a ideologia pelo viés da Análise do discurso temos que a AD, como o próprio nome sugere versa sobre o discurso, palavra, etimologicamente, que tem a ideia de curso, movimento. Assim, o discurso é a palavra em movimento. A linguagem, por sua vez, na AD é concebida como uma mediadora imprescindível entre o homem e a realidade natural e social, conforme sugere Orlandi (1999, p.15-16) quando afirma: “A AD não trabalha com a língua enquanto um sistema abstrato, mas com a língua no mundo”.

Na perspectiva de Orlandi (1999), a materialidade específica da ideologia é o discurso e a materialidade do discurso é a língua, quando trabalha a relação língua - discurso - ideologia, defendendo, a partir do pensamento de Michel Pêcheux que sujeito e discurso constituem-se mutuamente, fazendo com que o sentido da língua se efetive a partir da interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia.

Assim, as condições de produção em sentido estrito e em sentido amplo, constituem os discursos, que funcionam de acordo com alguns fatores. Um é o que denominamos relação de sentidos. De acordo com essa noção um discurso, imprescindivelmente, se relacionará com

outros. Ou seja, o sujeito é parte essencial do que ele diz. Isso fica claro nas palavras de Orlandi (1999, p.39), ao dizer que “um discurso aponta para outro que os sustentam, assim como para dizeres futuros”. O outro fator é o que chamamos mecanismos de antecipação que evidencia que qualquer sujeito é capaz de colocar-se no lugar do seu interlocutor produzindo sentidos para os discursos proferidos por aquele.

Desse modo, todos esses mecanismos de funcionamento do discurso assentam-se no que chamamos de formações imaginárias. Daí se dizer que “não são os sujeitos físicos nem os seus lugares empíricos [...], mas suas imagens que resultam de projeção” (ORLANDI, 1999, p. 40).

Entende-se, por esse viés de pensamento que o discurso, por princípio, não é fechado, enquanto processo está sempre em curso, constituindo-se, assim, como um conjunto de práticas simbólicas que se inserem na história.

Outro ponto de destaque para a AD são os estudos sobre a memória quando relacionados ao discurso, fundamentais para a compreensão da articulação entre discurso, história e memória, entendendo discurso, especialmente, como acontecimento. Para Orlandi (1999), a memória quando estudada em relação ao discurso é considerada sinônimo de interdiscurso e caracterizada como sendo aquilo que foi enunciado por sujeito, num determinado lugar, mesmo num tempo distante, mas que agora está na lembrança dele, na condição de ser dito, porque tem significado e sentido para formulação do discurso do sujeito aqui, agora, no presente.

Assim, relacionados ao estudo do discurso, as pesquisas voltadas para o entendimento da relação que se estabelece entre história e memória, cuidam de entender como os sujeitos do discurso, na construção de suas histórias, de suas memórias, como possibilidades discursivas, não podem ser interpretados e entendidos apenas como “menores” submetidas a condicionantes linguísticas ou determinações históricas. Isso porque as manifestações populares são materializadas pelo texto simbólico, acontecem, pois, dentro de uma mediação necessária entre o sujeito, suas práticas e a realidade social. Essa mediação, materializada pelo discurso, torna possível tanto à permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação das práticas cotidianas, conforme dito por Orlandi (1999, p.31):

A memória por sua vez, tem suas características, quando pensada em relação ao discurso. E, nessa perspectiva, ela é tratada como interdiscurso. Este é definido como aquilo que fala antes em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos de memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pre-construído, o já dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra.

Por este viés, os estudos sobre a memória social dos sujeitos, voltam-se, em especial, para o entendimento das relações entre memória e história no processo de surgimento, expansão e constituição das manifestações populares, especialmente as de tradição oral, que, a nível popular, impulsionam a troca de informações, experiências e fantasias das classes populares, impulsionam a dinâmica das práticas cotidianas.

Portanto, para a Análise do Discurso o que interessa não é apenas a organização linguística do texto, mas como este organiza a relação da língua com a história, no trabalho contínuo de produção de sentidos pelos sujeitos em sua relação com o mundo. Neste sentido, Gregolin (1995, p. 20) realça a importância da Análise do Discurso na atualidade, ao dizer que:

Empreender a análise do discurso significa tentar entender e explicar como se constrói o sentido de um texto e como esse texto se articula com a história e a sociedade que o produziu [...] A Análise do Discurso pode constituir-se em um valioso instrumental de trabalho no ensino de língua portuguesa, já que oferece os meios para a reflexão sobre a estrutura e a geração do sentido do texto.

Significa dizer que as bases teórico-metodológicas da AD, quando bem desenvolvidas pelo professor podem auxiliar os alunos na descoberta de pistas que podem facilitar a compreensão pelo aluno da interpretação dos sentidos, das marcas estruturais e ideológicas presentes num texto.

No contexto da sala de aula, compreender o discurso, significa para o aluno, aprimorar a capacidade de compreensão e interpretação de gêneros textuais diversos, a exemplo da tirinha, da reportagem, do debate regrado, do artigo de opinião, do conto, dentre outros. Certamente, aí reside a maior contribuição da AD para o ensino de língua portuguesa: oportunizar que os alunos resgatem os seus próprios discursos e produzir seus próprios textos com criatividade e criticidade.

## 2.1 A leitura numa perspectiva discursiva

Professores de Português tem debatido, constantemente, a dificuldade de prover a leitura e praticamente contribuir para que os alunos se tornem leitores autônomos, visto que um número significativo de estudantes não compreende o que lê, em consequência, tem dificuldade de posicionar-se frente ao conhecimento trazido pela leitura. Vários são os



problemas que levam a dificuldade de leitura, um deles é a necessidade que a escola tem de avaliá-la, transformando-a numa atividade de cobranças e ameaças.

O aluno precisa se submeter às práticas avaliativas de leitura, pois os professores precisam julgar e estabelecer regras. Essa forma de promover a leitura traz ameaças que em vez de aproximação e identificação, causa afastamento e estranheza, tornando-se, assim, difícil para o educando firmar uma posição de leitor autônomo, pois ele depende dessa avaliação por isso aderem ao discurso escolar que desconsidera o conhecimento prévio que o aluno tem.

A escola é uma instituição em que são determinadas competências a adquirir, modos de ensinar e aprender, processos de avaliação e de seleção, etc. Esse processo é a “escolarização” e faz parte da essência da escola. Diante dessas funções da escola não há como evitar que a leitura se escolarize. A questão fundamental é perceber que esta como saber escolar não deve desenvolver resistência ou aversão a textos de natureza diversa, mas deve conduzir mais eficazmente à sua prática, voltada para a compreensão da realidade social, das atitudes e valores que correspondem ao ideal de leitor que se quer formar.

Um ponto importante na relação entre leitura e escola é descobrir como realizar de maneira adequada o contato do aluno com o texto, a fim de que seja efetivada o “saber escolar”. É nesse sentido que a escola deve estimular essa atividade como fonte de sabedoria e prazer, uma vez que ela serve como porta de ingresso nas questões e reflexões que o ato de ler nos propicia. Isto porque, a leitura nos permite entender o mundo.

A leitura na sala de aula deve, nessa direção, avançar níveis mais profundos que permitam ao aluno seu próprio questionamento, sua própria interpretação e sua efetiva inter-relação com o texto. Normalmente, a leitura é centrada no que o professor quer. Ele induz o aluno à leitura. O professor não orienta, ele comanda. Ao corrigir um texto produzido por seus alunos, não deve colocar-se como juiz entre o texto e o aluno. Mas o seu papel deve ser o de mediador em relação às ideias que foram expostas e na avaliação ir além da correção de gramática.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p.30), sobre as práticas de compreensão e produção de textos, que implica uma atividade constante de leitura, há uma passagem da que merece destaque:

As práticas de compreensão e de produção de texto são constitutivas da

experiência de aprender e, portanto, presentes em todas as áreas. Por isso, cabe à área de Linguagens assegurar o direito à formação de sujeitos leitores e produtores de textos que transitem com confiança pelas formas de registro dos diversos componentes curriculares, salvaguardando suas singularidades, e pelas práticas de linguagem que se dão no espaço escolar, tais como: participar em um debate sobre transgênicos, opinar criticamente sobre um documentário ou uma pintura, interagir com hipertextos da Web, buscar soluções para um problema ambiental no seu entorno, dentre outras e inúmeras possibilidades.

Por essa vertente, a realidade da formação do leitor pelas práticas escolares é descontextualizada da dimensão social e política e restringem-se, na maioria das vezes ao plano individual, centrado no leitor. A fim de nos posicionarmos por uma concepção de leitura, nunca é demais lembrar as duas caracterizações tecidas por (MARTINS, 1996):

Como decodificação mecânica dos signos linguísticos, por meio de aprendizado estabelecido a partir do condicionamento estímulo – resposta (perspectiva behaviorista – skinneriana);

Como processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, tanto quanto culturais, econômicos e políticos (perspectiva cognitivo-sociológica).

Pela concepção cognitivo-sociológica ler é interpretar. Interpretar é criar significado, não só a partir do que está escrito, mas também do conhecimento que cada leitor traz para o texto, seu conhecimento de mundo, sua experiência de vida. Por essa razão é que não se pode admitir uma interpretação única de um texto, partindo de que o significado está dado no texto. Deve-se compreender o que há por trás das diferentes interpretações, sentidos atribuídos a um mesmo texto.

Assim, a aprendizagem da leitura acontece a partir da nossa interação com o meio, “aprendemos a ler a partir do nosso contexto pessoal. E temos que valoriza-lo para poder ir além dele”. (MARTINS, 1996, p. 15). A escola deve saber resgatar, presentificar, valorizar e preservar a realidade dos alunos como ponto de partida para o aprendizado da leitura da palavra, pois, como afirma Cagliari (1994, p. 149): “Tudo o que se ensina na escola está ligado à leitura e depende dela para se manter e desenvolver”.

Uma prática de leitura intensa na escola é necessária por muitas razões, como por exemplo, para ampliar a visão de mundo dos leitores. Os alunos, muitas vezes, não possuem o hábito de fazer diferentes leituras, se é que fazem alguma. Isso faz com que ele se torne um ser bitolado em termos de cultura.

Outro exemplo da importância da prática de leitura intensa na escola é aproximar o leitor dos textos e os tornar familiares – condição para a leitura fluente e para a produção de textos. Esse é uma das grandes precariedades na formação de um leitor eficiente: fazer com que ele tome gosto pela leitura. O contato com o texto, a proposta de desvendar a intenção do mesmo faz com que o aluno compreenda o funcionamento comunicativo da escrita: escreve-se um texto para ser lido.

A leitura, em suma, mexe com o nosso eu de forma tensa e intensa. Briga com os nossos saberes internos, coloca interrogações, interjeições e reticências que nos perturbam, fazendo-nos refletir, interpretar, tomar conhecimento da profundidade de um texto, valorizando-o, assim.

Reside aí, a possibilidade de se tomar a leitura, não apenas como questão linguística, mas também pedagógica e social. Dessa forma, estarão envolvidas no mesmo processo: as condições dos interlocutores (autor e leitor), as concepções ideológicas externas e internas, os diferentes tipos de discurso, a história de leitura de cada um dos sujeitos do texto e, por conseguinte, a necessidade de se estabelecer o processo de mediação entre leitura, sociedade e conhecimento.

Sabemos que a educação se dá em variados lugares e com inúmeras maneiras de ser realizada, mas é na escola que ela se dá de forma sistematizada, ou seja, a educação sistemática se “dá” e se “adquire” como um processo onde passo a passo o ser humano vai fazendo perpetuar determinados legados culturais, determinadas técnicas e até determinadas ciências, onde um grupo especializado prepara outras pessoas a adquirirem certos conhecimentos tidos como necessário à vida.

Por isso, a escola tem o dever de orientar, acompanhar, incentivar e apoiar o cidadão em seu processo de formação intelectual, dando-lhe suporte necessário para que ele atinja o estágio da não alienação com relação à realidade do mundo. Kleiman (2000, p. 13) sobre o assunto diz:

A leitura é considerada um processo interativo [...] quando mediante a interação de diversos níveis, como o conhecimento linguístico, o textual e o conhecimento de mundo, o leitor construído pelo próprio leitor a partir de seus conhecimentos prévios e interação com o mundo. O texto, o artigo, a revista ou o livro, vem para interagir, para ajudar, para auxiliar e mostrar novos rumos na construção do sentido do texto escrito para o leitor.

O encargo das escolas, hoje é assegurar o desenvolvimento das capacidades

cognitivas, sociais e morais, no desenvolvimento dos processos de pensar, na formação da cidadania e na formação ética dos sujeitos.

A leitura é, portanto, a maneira mais eficaz de se desenvolver estes processos, porque segundo Chartier (1999, p. 71) é, sempre “apropriação, invenção, produção de significados”. O leitor atribui significados ao texto que lê e, nesta perspectiva, a leitura adquire o caráter de liberdade. Ao atribuir significados ao texto, o leitor subverte e desloca mesmo que não totalmente o sentido imposto pelo autor, demonstrando sua liberdade nessa atribuição de sentidos que o autor (e o texto) pretende impor. Essa liberdade não é absoluta, pois é cheia de limitações que decorrem de hábitos, atitudes, tempo, lugar, objeto a ser lido, intenção da leitura, etc.

### 3 DISCURSO, TEXTO E INTERPRETAÇÃO: O LUGAR DOS GÊNEROS NAS PRÁTICAS DE LEITURA

O texto é um conjunto de relações significativas, que, por sua vez, é tomado como exemplares de discurso e tem, conseqüentemente, relação com a formação ideológica.

A noção de discurso supõe que no interior de uma língua, só uma parte do que é dito é acessível e que este dito delimita uma identidade. As unidades do discurso são resultados ao mesmo tempo da língua e da história. O discurso não é um conjunto de textos, ele é uma prática constituída por ideologia, para entendermos é preciso compreender. Essa idéia é balizada pelos estudiosos da Análise de Discurso de orientação francesa (AD).

Para a AD, o texto não é considerado um objeto acabado, pronto, sobre o qual estão inscritas inúmeras possibilidades de leitura. O texto é, para o analista do discurso, materialidade lingüístico-histórico, suporte de uma unidade teórica: o discurso, objeto central da AD.

Na AD, não trabalhamos com a língua fechada nela mesma, como na lingüística, tampouco com a história e sociedade, como se elas fossem independentes, mas com a ideologia materializada na linguagem, e este trabalho se dá, sobretudo a partir de seu objeto central, *o discurso*, objeto sócio-histórico. A propósito do discurso, Orlandi (1999, p. 15) afirma que "a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem", controlado por uma instituição, pois o discurso não é propriedade do sujeito, ele está inscrito numa dada formação social, a qual espelha, por sua vez, uma determinada formação ideológica.

Encaminhando um novo olhar para a linguagem, a AD não a compreende dentro da visão redutora que considera a linguagem apenas enquanto meio de comunicação, pois assim, estava negando a historicidade do próprio sujeito. Dentro desta perspectiva discursiva, entendida enquanto materialidade ideológica, a linguagem não pode ser compreendida desvinculada dos processos histórico-sociais, fora da sociedade, pois ela é sítio de conflito, de confronto ideológico. A linguagem, segundo Brandão (1998, p.18):

[...] é um fenômeno que deve ser estudado não só em relação ao sistema interno, enquanto formação lingüística a exigir de seus usuários uma competência específica, mas também enquanto formação ideológica, que se manifesta através de uma competência sócio-ideológica.

O discurso não se relaciona apenas à instância do poder, ele também está associado ao saber, pois saberes como o médico, o sociólogo, o psiquiátrico, o literário, etc. delegam ao seu portador a autoridade do discurso verdadeiro, aceito pela sociedade. O discurso é, pois, a possibilidade do dizer e do não-dizer, do ir e vir do(s) sentido(s) circunscrito(s) nas instâncias: social, política, histórica e ideológica, que estabelecem os limites da produção discursiva.

### 3.1. Gêneros: a materialização do discurso

Há muito se fala em leitura e produção de textos nas nossas salas de aula. Entretanto, uns professores pedem para os alunos escrever uma redação, outros pedem uma pequena narrativa, outros um pequeno texto, outros uma composição, outros pedem para que os alunos escrevam cartas, bilhetes, anúncios, contos, etc.

Na verdade, o que se quer destacar pelas práticas de leitura e produção textual na escola é “a ideia de apropriação por parte dos alunos, através da escrita, dos conhecimentos acumulados ao longo da história”. (DIONÍSIO, 2002, p.39). É o lugar que as práticas de **letramento** ocupam nos contextos escolares. É preciso, por essa linha investigativa, concebermos o que é LETRAMENTO.

O conceito de letramento diz respeito às inúmeras práticas sociais que integram direta ou indiretamente a produção e/ou leitura de materiais escritos. (SIGNORINI apud DIONÍSIO, 2002, p.39). Os estudos sobre letramento dão conta de entender as investigações das práticas sociais que envolvem a escrita, seus usos e efeitos sobre os indivíduos e a sociedade como um todo. Isto posto, os usos lingüísticos requeridos pela leitura e escrita, enquanto desdobramentos das práticas sociais, são situados no tempo e espaço e se sedimentam na condição de estruturas chamadas **gêneros**.

Assim, não se pode falar de sujeitos iletrados, visto que em algum desses ambientes ele terá mais ou menos experiências de linguagem, práticas de letramento. Estando, pois, inseridos nas práticas sociais de linguagem, os usos dão luz aos **eventos de letramento**, ou seja, as ações produzidas em qualquer contexto social ou cultural que envolva a leitura e/ou a escrita.

É como se os diferentes contextos, nos quais estamos inseridos ao longo da vida, formassem molduras que de alguma forma direcionam a produção de significados possíveis, construída com a nossa participação concreta nos contextos comunicativos, que nos coloca permanentemente em contato com formas diversas de organização do nosso pensar e fazer e que são expressas através dos textos que lemos/produzimos os discursos materializados sob a

forma de gêneros diversos. Essas práticas sociais envolvem diferentes gêneros (primários, secundários) do discurso e diferentes capacidades de leitura e escrita. **Mas, o que são gêneros?**

Segundo Bakhtin (1997), os gêneros do discurso são tipos relativamente estáveis de enunciados organizados por cada esfera de uso da língua. Todo enunciado traz em sua constituição três elementos que lhes são indissolúveis: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional, estando todos eles marcados por traços específicos de uma categoria da comunicação. Estes elementos serão responsáveis pela classificação dos enunciados em determinado gênero do discurso.

### 3.1.1 Os gêneros e a mediação da leitura

O avanço tecnológico ampliou as exigências em relação à formação das pessoas. Não basta mais saber ler e escrever, é preciso saber pensar as idéias existentes, questioná-las e alterá-las quando necessário. A escola, hoje, deve cumprir seu papel político, promovendo transformações sociais que atendam a todas as classes.

Diante dessa perspectiva, muitos professores encontram-se despreparados para essas novas exigências nos contextos das linguagens, códigos e suas tecnologias, pois grande parte da metodologia adotada nas escolas não consegue motivar o aluno para o aprendizado porque está centrada em instrução, com exercícios repetitivos e cansativos.

Um método de ensino que não leva o outro a refletir não permite que ele exista e que construa a sua história. Só se pode ensinar quando se inclui o outro no processo de ensino-aprendizagem permitindo que ele pense por si próprio. Pensar sobre o ensino de Língua Portuguesa requer uma articulação dos aspectos envolvidos nesse processo, considerando as práticas sociais da linguagem em situações metodológicas que possam contribuir para a formação do sujeito.

A mediação do professor no trabalho com o ensino da língua deve cumprir o papel fundamental de organizar ações que possibilitem aos alunos o contato crítico e reflexivo com as práticas de linguagem, inclusive despertando-os sobre aspectos implícitos, intenções, valores e preconceitos do enunciador, tornando-os capazes de recusar ou aderir as posições ideológicas de determinados discursos, visto que, pela linguagem se expressam idéias e pensamentos, e se influencia o outro alterando suas representações da realidade.

Interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução. Quando um sujeito interage com outro o discurso se organiza a partir das finalidades e intenções do locutor, ainda que sejam inconscientes. Por isso, o trabalho com a leitura deve ser uma prática constante. Se, por um lado, tem o objetivo de formar leitores competentes, por outro, auxilia a produção de textos,

Nessa perspectiva, um leitor competente é aquele que por iniciativa própria, seleciona, de acordo com suas necessidades e interesses, o que ler entre os vários tipos de textos que circulam socialmente. Para que isso se efetive, a escola deve promover uma prática constante de leitura organizada em torno de uma diversidade de textos e gêneros textuais, conforme sugere a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

O gênero textual, segundo Marchuschi (2008) deve ser visto como um instrumento que possibilite exercer uma ação lingüística sobre a realidade, visto que, essas ações são sempre orientadas por um conjunto de fatores que atuam no contexto situacional: quem produz o texto, qual é o interlocutor, qual é a finalidade do texto e que gênero pode ser utilizado para que a comunicação atinja plenamente seu objetivo. Dessa forma, fazemos uso dos gêneros textuais que nos foram transmitidos pelas práticas sócio-históricas, o que não quer dizer que não seja possível transformar esses gêneros, ou criar outros, de acordo com as novas necessidades de interação verbal que surgem.

No plano do ensino-aprendizagem de produção de texto, equivale a dizer que o conhecimento e o domínio dos diferentes gêneros textuais, por parte do aluno, não apenas o preparam para eventuais práticas lingüísticas, mas também ampliam sua compreensão da realidade, apontando-lhe formas concretas de participação social como cidadão. Para Marchuschi (2008), o ensino-aprendizagem da produção de textos sob a perspectiva dos gêneros leva à redefinição do papel do professor de produção de textos, que, em vez de “professor de redação”, profissional distante da realidade e da prática textual do aluno, passa à condição de um especialista nas diferentes modalidades textuais, orais e escritas, de uso social.

Assim, deve ser dada voz ao aluno como participante do processo de construção do conhecimento, que não é posse exclusiva do professor, nas aulas de língua portuguesa, isso se traduz basicamente pela análise dos usos reais da língua, nas situações mais variadas de comunicação.



### 3.2 Breve caracterização do gênero crônica

Etimologicamente, a palavra **crônica** deriva do termo grega (*chronos*) e significa "**tempo**", mas também a um **Deus Primordial**, remetendo a mitologia grega. O gênero discursivo **crônica narrativa**, objeto de destaque nas análises apresentadas neste trabalho pertence à tipologia de texto narrativa e se constitui como uma breve história que retrata acontecimentos diversos do nosso cotidiano. Refere-se a acontecimentos de determinada época, ou de maneira bem-humorada e inusitada, ou em tom de rememoração, de lembranças, de fatos vividos pelo autor. Trata-se, portanto, de uma narrativa que, a priori, segue uma ordem cronológica e que relata fatos do cotidiano e outros assuntos relacionados à arte, esporte, ciência, relacionamentos interpessoais, entre outros.

As crônicas narrativas, geralmente, circulam em suportes como jornais, revistas livros (coletâneas de crônica). Os cronistas, em seus textos, relatam acontecimentos sociais a partir de suas visões de mundo, de suas vivências, que podem assumir o tom saudosista de tempos vividos, de lugares, de pessoas.

Sobre a origem da crônica, o material instrucional da Olimpíada de Língua Portuguesa (BRASIL, 2014), que se constitui como um concurso de produção textual intitulado Escrevendo o Futuro, voltado para alunos e professores de escolas públicas brasileiras, do 5º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio.

A respeito do gênero **crônica** o material da Olimpíada de Língua Portuguesa (BRASIL, 2014), delinea:

[...] Para os antigos romanos a palavra “chronica” designava o gênero que fazia o **registro de acontecimentos históricos, verídicos, na ordem em que aconteciam, sem pretender se aprofundar neles ou interpretá-los**. A crônica contemporânea brasileira, também voltada para o registro jornalístico do cotidiano, surgiu por volta do século XIX, com a expansão dos jornais no país. Nessa época, importantes escritores, como José de Alencar e Machado de Assis, começam a usar as crônicas para registrar de modo ora mais literário, ora mais jornalístico, os fatos corriqueiros de seu tempo. [...]. (BRASIL, 2014, p. 20, grifos nossos)

Pelas ideias expressas no material da Olimpíada (BRASIL, 2014), que toma a crônica como um dos gêneros a serem trabalhos na sala de aula, a leitura e produção de crônicas é concebida como gênero que retrata as práticas sociais vivenciadas, especialmente, na família, na escola, no trabalho, na comunidade.

Aprofundando tal conceito, Cereja; Magalhães (2010), abordam outro aspecto que

busca esclarecer a origem do gênero **crônica** e que se constitui também por meio de uma relação com os fatos históricos. Para os autores citados há, ainda, na crônica uma preocupação, cujo teor está no aspecto literário, em considerar o poético, conforme citado abaixo:

[...] A história de nossa literatura se inicia, pois, com a circunstância de um descobrimento: oficialmente a Literatura Brasileira nasceu da crônica. [...] A crônica é um dos mais antigos gêneros jornalísticos. [...] A princípio, com o nome de folhetim, designava um artigo de rodapé escrito a propósito de assuntos do dia – políticos, sociais, artísticos, literários. **Aos poucos, foi se tornando um texto mais curto e se afastando da finalidade de informar e comentar, substituída pela intenção de apresentar os fatos do cotidiano de forma artística e pessoal. Sua linguagem tornou-se mais poética [...].** (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p. 60, grifos nossos)

Acompanhando as ideias expressas no material da Olimpíada e nas ideias de Cereja e Magalhães (2010) – em busca da origem do gênero crônica –, observamos que há uma tentativa de precisar o que seja o gênero. As imprecisões, contudo, são notórias em diversos conceitos apresentados por autores diversos. Pelas ideias aqui defendidas, nas citações acima, a crônica é definida tanto como registro de acontecimentos históricos, de modo verídico, objetivo e imparcial; registro do cotidiano, de modo ora literário, ora jornalístico; e como gênero opinativo, pessoal, artístico, de modo a afastar-se do cunho informativo.

O texto proposto para a análise, a **crônica** “Tempo, saudades e esquecimentos” de Padre Fábio de Melo, publicada na antologia *É Sagrado Viver*, mostra os desdobramentos mais importantes da vida. Coisas pequenas que aos olhos dos homens parecem não terem valores, e que no cotidiano podemos descobrir a presença de Deus.

Padre Fábio de Melo, dedica-se a arte de evangelização através de suas várias atuações; escritor, professor universitário, padre, cantor e compositor. Mineiro da cidade de Formiga, graduado em Filosofia e Teologia, pós-graduado em Educação e mestre em Teologia Sistemática.

#### 4 DISCURSO E SENTIDOS DO/NO TEXTO: UMA LEITURA DA CRÔNICA *TEMPO, SAUDADES E ESQUECIMENTOS*

Falar de *tempo, saudades e esquecimentos* é, sobretudo, falar de memória. É ressaltar a fundamental importância da mesma para a construção de um presente, onde fatos, acontecimentos vivenciados e testemunhados são importantes para a história da humanidade, isso porque ao recordar o passado, o sujeito traz não somente para si, mas para o outro uma fonte inesgotável de conhecimento que estava esquecida em sua lembrança. Sabemos que, antigamente, a transmissão da história e do conhecimento era feita oralmente, e a memória era a ferramenta essencial desse feito, pois através dela a cultura de uma sociedade não caía no esquecimento.

Vivemos em uma sociedade, onde a atuação dos sujeitos na mesma se faz através da linguagem, através da qual se produz sentidos. Nesse processo de atuação linguística dos sujeitos frente aos usos da linguagem devemos levar em conta os aspectos contextuais das condições sociais de produção de um texto (quem fala, para quem se fala, com que intenção se fala, e qual lugar de onde se fala), assim também como os aspectos extralinguísticos, como expressões facial, corporal e gestual.

Nas sociedades cristãs, a partir do século XX, após vivenciar duas guerras mundiais, o homem experimenta os sentimentos de perda e abandono, tornando-se cético. E não são poucas as obras voltadas para esta questão. Na prática, entretanto, o caráter religioso sobrevive, atribuindo ao homem o papel de transmissor dos valores sagrados e são as suas práticas cotidianas que vão desenhando a sua trajetória existencial, especialmente, pelo discurso, pela história e pela memória.

A crônica “Tempo, saudades e esquecimentos”, de Padre Fábio de Melo, publicada na antologia **É Sagrado Viver** (2012), tematiza o cotidiano sob forma de narrativa. Pelo texto, o autor evoca personagens reais, concretos, cheiros, sabores, mas também a abstração da vida, dando destaque ao mistério de Deus, que para ele se inscreve no real da vida. Os papéis que são delegados ao narrador, estão intrinsicamente ligados ao tempo cronológico, que delinea todas as práticas cotidianas ligadas à vida doméstica:

Eu insisto em contar os dias. Não sei viver de outra forma. Por ser histórico, necessito de um calendário na parede e um relógio no braço que exerçam comandos sobre mim. Hora de comer, de dormir, de trabalhar, de chegar, de partir, hora de ver *Os Simpsons*. No estreito dos meus dias, breve e longa história do tempo. Tudo em mim. Passado, presente, futuro. Importâncias e frivolidades. (MELO, 2012, p. 21)

Para o narrador o passado constrói o presente. O presente modifica o passado. O cronista argumenta que não existe uma oposição radical entre a tradição e a modernidade, porque a memória agrega tanto traços da continuidade do passado quanto traços da reflexividade do tempo presente. E a imagem do relógio, do calendário é para ele a figurativização da vida que fui constantemente, também como rio.

Essa consciência da dinâmica do tempo impulsiona o narrador a buscar através da poesia, possibilidades de registros da história inscritos na memória. Deste modo, o narrador entende a memória como possibilidade de se compreender lembranças, saudades através das quais se entra em contato com o passado, transformando-o, ao mesmo tempo em que se constrói também o presente, inclusive realçando a consciência que tem da transitoriedade da vida. Reafirma tal ideia, ao citar Heráclito, filósofo pré-socrático, que em seus escritos, parte do princípio de que tudo é movimento, e que nada pode permanecer parado<sup>1</sup>. Nessa perspectiva, o narrador assume:

Heráclito intuiu com precisão. Tudo está em mutação, ainda que não percebamos a passagem. [...] A temporalidade não me assusta. Foi me descobrindo indigente que a poesia bateu à minha porta. Resulta de saber-me finito esta sede que tenho de eternidade. Minha indigência me faz sensível à sacralidade da vida. (MELO, 2012, p.22)

Essa consciência da temporalidade realça a noção de identidade que o narrador assume. O protagonista é o testemunho de um modo de ser religioso que representa um movimento de busca de identidade na convivência com o divino. Esse comportamento é visto pelo olhar de um menino que cresceu atraído por símbolos e rituais sacros da tradição católica. A permanente avaliação das suas atitudes entre o sagrado e o profano, permite que ele estabeleça uma relação de questionamento de sua relação com Deus e Deste com o mundo, numa busca de entendimento do que é possível alcançar através da transcendência oferecida pela religião. E assim, o narrador figurativiza o seu encontro com a religiosidade, com a religião:

Nasci emoldurado por rostos teológicos. Tive a graça de ser concebido pecador num contexto naturalmente religioso. Cresci entre novenas, ladainhas, jaculatórias, procissões. Desde muito cedo me pus a querer desvendar a razão que moveu o coração de Deus para entrar na história humana feito um de nós. O que Ele queria por aqui? O Sol visto de baixo? O mar tocado de dentro, ou mirar o céu com a graça de quem nunca subiu até ele? Algum motivo move o desejo divino ou só o desejo humano carece de estímulo? (MELO, 2012, p.22)

---

<sup>1</sup> <https://pt.wikipedia.org/wiki/Her%C3%A1clito>

É notável também que o narrador faz uma relação entre a posição de sujeito que ocupa na sociedade e a constituição ideológica da qual participa, isso fica bem claro quando diz que foi criado dentro de uma ideologia religiosa, mostrando que o seu discurso tem uma relação de força sobre o outrem, de ativação de pensamento acerca de uma nova consciência, desse despertar para o que é sagrado. Acerca disto, Orlandi (1999, p.37) descreve que o lugar a partir do qual o sujeito fala é constituído do que ele diz. Ou seja, no caso do narrador, por ser padre, sua palavra, a priori, tem mais determinação sobre os fiéis dentro do meio social.

Para dar ênfase mais ao texto, o narrador utiliza-se de outro texto, ou seja, da intertextualidade que “é um recurso linguístico que incide sobre a recuperação de outro texto, sem que seja necessária a citação de sua origem, já que este procedimento pressupõe uma memória discursiva através da qual a dialogicidade entre textos fazem parte de um universo cultural reconhecido”. Parafraçando um texto bíblico, utiliza-se de suas próprias palavras para se colocar em seu texto, mas é possível observar que mesmo invertendo o sentido de algumas palavras há uma relação com o texto original.

Vejamos as marcas intertextuais do texto bíblico, quando incorporadas à narrativa de Melo (2012, p.22-23), ao se referir ao primeiro milagre de Jesus, nas Bodas de Caná: [...] “Maior desgosto não há do que ver passar a jarra sem conteúdo e o rumor entre os donos da festa diante da dura realidade: a água acabou. Alguém por gentileza, queira encher as talhas de vinho para que o profeta as transforme em água para nossa sede! ” Isso nos remonta ao texto bíblico do Evangelho de Jo 2.1-11 (BIBLIA, 1980), quando Jesus, presente nas bodas de Caná, proclama a transformação da água em vinho.

O enunciado incorporado por Fábio de Melo é de um sujeito que desloca suas práticas discursivas do humano para o sagrado. Nesta direção, no âmbito dos estudos discursivos, essa oposição entre as instâncias de produção e de recepção do discurso religioso é abordada por Orlandi apud Melo (2017, p. 146), em termos de uma assimetria. Temos, pois, dois planos: um primeiro, representado por Deus, pela Igreja e seus representantes (que falam em nome do plano espiritual) e um segundo que se compõe dos fiéis (que fazem parte do plano terreno). Na perspectiva das autoras supracitadas, “dois planos são afetados por um valor hierárquico, por uma desigualdade, uma vez que o celebrante reproduz a voz de Deus, que é imortal, eterno, onipotente, onipresente, onisciente, enquanto os ouvintes são mortais e passageiros”. (MELO 2017, p. 146). No entanto, a autora admite haver, nas práticas discursivas, situações em que se cria uma ilusão da reversibilidade entre os dois planos (o plano terreno e o espiritual). Essa dicotomia, segundo Orlandi (1999), pode ter duas direções: de cima para

baixo, ou seja, de Deus para os homens, momento em que Ele compartilha sua autoridade através dos sacramentos, dos ritos sagrados; de baixo para cima, quando o homem entra em consonância em Deus, principalmente, através da obediência à palavra de Deus. É o que constatamos na narrativa de Melo (2012, p.23):

Alguém, por gentileza, queira encher as talhas de vinho para que o profeta as transforme em água para nossa sede! Seria o inverso do acontecimento bíblico, eu sei. Mas Deus também nos chega pelo contrário dos fatos. Sua entrada na história foi marcada pela contradição [...] Deus também passou pelo tempo. Depois de sua passagem, a liturgia das horas, a reza que devolve aos corações a esperança que o sofrimento ceifa, o rito sacramental que nos antecipa o que já é eterno.

Realçando a relação entre tempo comum e tempo sagrado, o narrador proclama que “Deus também passou pelo tempo” (MELO, 2012, p.23). Ao analisar o discurso religioso em consonância ou discordância com o tempo comum, Melo (2017) trata o tempo como algo de grande importância, que sempre está ligado ao ser. Através dele se constrói a vida, reafirmando-se a dinâmica do passado que o torna presente através da memória. O tempo, para o narrador é sagrado, é a reafirmação de sua existência no plano físico em diálogo com o plano espiritual, o que conceitualmente, Orlandi (1999) denomina de interdiscursividade.

Conforme os estudos de Orlandi (1999, p. 139), na AD, o interdiscurso é compreendido como “a memória do dizer, o saber discursivo, a filiação de sentidos”. Ou seja, o interdiscurso é equivalente à memória do dizer, à história que se inscreve no que já é dito, mas com estilo do jamais dito, à revelia do sujeito, fazendo um papel de mecanismo (de mediador), que renegocia o significado das formações discursivas (lugares disponíveis do sentido). Por conseguinte, a relação com o interdiscurso é o que precisa ser compreendida, recorrendo à memória para poder interpretar outra coisa, pois, numa relação discursiva, existem coisas que (não) fazem sentido, podendo construir novos discursos, referindo-se a outros dizeres já ditos. É o que o narrador enuncia ao dizer que:

A saudade é filha do tempo. Tempo, argumento final de toda partida, recrutamento oficial de toda chegada. Eu me recordo da primeira professora. A sala repleta de estranhos. Ouvia o nome e respondia: “Presente! ”. Forma de dizer: “Eu estou aqui, eu existo! ”. Entre estranhos, as inseguranças se avolumam. Faltava coragem de pedir licença para ir ao banheiro. A regra era clara. Os sanitários só deveriam ser usados no horário do recreio. Mas que lugar é este que preciso permissão para urinar? Que condenação é esta que me obriga a esperar o intervalo para matar a sede? O que existe de educativo nessa

história: reprimir a saída dos líquidos que já não nos servem e esperar pelo líquido que nos é necessário? Ainda não descobri. (MELO, 2012, p.23)

No enunciado em análise, as aspas que aparecem sinalizam para uma marca da heterogeneidade mostrada, marcada pela palavra “presente” para enfatizar que a memória do passado que é trazida para o presente, acentuando assim o sentido que esta assume, o que acontece ou se discursa no agora. É perceptível, também, a presença de uma memória discursiva, pois como já sabemos nascemos na/da linguagem, e como tal precisamos recorrer a outros dizeres ressignificando o nosso discurso e o discurso do outro.

No entanto sua memória está aquecida, as lembranças podem acontecer da infância para a vida adulta e vice-versa, não há uma linearidade nesse recordar. Esquecer o passado se faz necessário para que apenas coisas boas sejam lembradas, é preciso focar no presente já que a vida é passageira e o que restará serão apenas memórias.

A lembrança, para o narrador do conto em análise, vem sem ele menos esperar, fazendo-o ficar (des) confortável ao relembra-las, pois, o que o ajuda a voltar a essas memórias, é mesmo a saudade, já que ela é a única lembrança que manifesta-se quando ele quer, almeja, se abre e prepara para recebê-la. Na perspectiva da AD é um já-dito que se reconfigura e instaura sentidos ao discurso, como exemplificado no trecho seguinte:

Minhas memórias estão acesas. Ardem como a lenha disposta na lareira. Não há ordem no que recordo. O passado flui como rios apressados. Um volume imenso de horas vividas, idades mortas, estações terminadas, todas elas sendo arrastadas pelos quatro cantos do meu corpo [...]. É involuntário este retorno aos inícios. Quem me ampara é a pedagogia da saudade. Pelos seus braços chego ao cerne do meu credo, ao coração do meu estatuto. (MELO, 2012, p. 22-14)

No caso do conto em análise, as memórias do passado, firmemente fixadas pelos discursos no presente, são, pelo narrar, articuladas a um futuro que se supõe completamente outro, inclusive delegando papéis ao narrador, pelo estatuto da fé, por ele vivenciado ao longo dos anos, como a seguir ritos de passagens, que ele, pela ordem do interdiscurso, denomina de “pedagogia da saudade”.

Por fim, o narrador não cristaliza, não coloca como essência da sua narrativa as suas escolhas pela fé, pelo que se instaura nas entrelinhas como o fio condutor que o levou ao exercício do sacerdócio. O que ele celebra mesmo é o tempo como o guardião de crenças, de fraquezas, de tristezas, mas também de esperanças e delega ao seu principal interlocutor,

Cristo, a possibilidade de mudanças, de rupturas, de salvação, sobretudo pelo dom da espera. E assim nos diz:

Mas hoje não ressaltaremos as formulações dogmáticas. Quem quiser que duvide, mas sem perder a esperança. Esperar é uma forma de crer em segredo. É acreditar, sem o alarde do rito, que o Cristo não se opõe aos fracos, ao contrário, se dispõe, generoso, à porta do nosso pecado, a esperar por nós. Vamos esperar o fim da tarde. A salvação costuma chegar no último trem. [...]. Que ninguém fique de fora dessa espera. Mesmo aqueles que dizem não crer, tenham a paciência de velar com os crentes. A espera será mais bela quanto maior for o número daqueles que esperarem juntos.

Essa cena enunciativa de produção de sentidos, sugere que a ação religiosa, na instância de recepção, delinea a existência de um grupo de pessoas que busca ter acesso a algum conhecimento que possa nortear suas ações e sua compreensão do mundo. Na narrativa em análise, se encontram os fiéis, os leigos, convidados a comungarem, pelo interdiscurso da crença da remissão do pecado proclamada por um Ser superior: o Cristo que um dia virá. Esse grupo possui, segundo Melo (2017, p. 145), um domínio prático de esquemas de pensamento e de ações que são comuns a todos os membros do grupo.

No texto em análise, o narrador utiliza-se de formações discursivas, especialmente quando dialoga com cenas de textos bíblicos, para marcar o discurso religioso, como possível de realçar a valorização do humano em consonância com a fé num plano sagrado. Ao resgatar memórias por eles vividas, ressignifica o seu discurso, dentro de um contexto religioso. É o objeto simbólico “fé” produzindo efeitos de sentidos que justificam a transitoriedade do narrador através do tempo, entre saudades e esquecimentos, especialmente dos eventos que se instauram no plano do profano, justificando a sua “permanência” no plano do sagrado. E Melo (2017, p.147) reafirma essa autoridade de produção de sentidos sobre o sagrado que o narrador assume para difundir entre os seus interlocutores: Diz a autora:

Finalmente, a autoridade da instância de produção do domínio de prática do religioso se baseia no carisma de seus representantes. O carisma do indivíduo está ligado a certos dons pessoais de influência sobre o comportamento dos outros. Baseia-se em dons gratuitos do indivíduo, ligados a poderes mágicos, espirituais ou sobrenaturais, atitudes heroicas ou ao seu discurso. Portanto, o carisma se pauta fortemente na imagem pessoal positiva dos representantes das Igrejas, imagem essa que pode favorecer o envolvimento emocional do fiel e sua captação e consequente adesão aos valores e padrões de comportamento propostos. Temos, aqui, o papel fundamental dos padres, pastores e demais representantes das igrejas que interpelam diretamente o fiel. (MELO, 2017, p.147)



A crônica aqui analisada permite a evocação de discursos, histórias e memórias dos interlocutores que, por um contrato de negociação de sentidos, se converte numa reflexão sentida de um sujeito informado sobre aspectos fundamentais da vida humana. Possibilita a o compartilhamento daquilo que o sujeito pensa, sente e vive. A leitura do texto analisado provoca a ação de pensar e sentir criticamente as coisas da vida e da morte, os afetos e suas dificuldades, os medos, sabores e dissabores, que permite conhecer questões relativas ao sagrado e ao profano ligados ao mundo social e às tantas e tão diversas lutas pela constituição de sujeitos com histórias e culturas em movimentos constantes de instauração e reconfigurações de sentidos.

## 5 TECENDO POSSÍVEIS CONCLUSÕES

Pensando em leitura, tomando como base as memórias evocadas pelos interlocutores que se presentificam na crônica analisada, entendemos que a centralidade da narrativa se constitui como espaço de diálogo e de rememoração; um dimensionamento do papel da leitura na constituição do homem como sujeito social, enraizado na coletividade.

Sob esta ótica, a narrativa, o relato para o outro, torna a vivência uma experiência. O leitor leva rastros do vivido no momento da leitura para depois ou para fora do momento imediato – isso torna a leitura uma experiência. Sendo mediata ou mediadora, a leitura levada pelo sujeito para além do dado imediato permite pensar, ser crítico da situação, relacionar o antes e o depois, entender a história, ser parte dela, continuá-la, modifica-la. Desvelar, o que é concebido como leitura polissêmica.

As virtudes, medos e coragens do narrador do texto analisado, em diálogo com os seus interlocutores, possibilitaram compreender a crônica narrativa como relatos de fatos, histórias e memórias de eventos sociais cotidianos vividos pelos sujeitos requeridos para a narrativa: autor e leitor.

Concluimos que a crônica narrativa ressignifica valores existenciais e práticas cotidianas e se constitui numa via de aprendizagem da realidade, possibilitando a apreensão de questões psicológicas sociais, políticos e culturais. Sendo assim, ficou claro para nós que a crônica narrativa possibilita ao leitor enunciar e compreender o seu modo de vida. A crônica narrativa atua plenamente na conversão do real dramático em uma realidade explícita, justificativa que não tenta apagar o real, mas sim, incluí-lo em uma outra representação da realidade: a função de narratária de discursos, histórias e memórias.

O que constatamos pela leitura das memórias evocadas pelo narrador e leitores da crônica analisada, é o convite para olharmos para a consciência do leitor, que tem pela leitura do texto a possibilidade de questionar os modelos de comportamento e conflitos vividos no universo da narrativa visto como um gênero fértil para a construção de sentidos dos textos, num jogo interlocutivo em que se presentificam autor-leitor-autor-processo de produção. Isto prova que a leitura, enquanto produtor (a) de sentidos efetiva-se no espaço da interdiscursividade. Atesta, pois, a função da leitura de possibilitar ao leitor a evasão, a socialização, tanto quanto os modos de representação do real quanto do imaginário. Dá, portanto, ao sujeito leitor o direito à escolhas, à críticas, ao julgamento de valor.

Assim, na prática da sala de aula, é preciso transformar as aulas de língua materna num momento privilegiado de interação em que os interlocutores verdadeiros (professores e alunos) têm o que dizer e dizem por meio de sua língua, que é tomada como uma atividade, um processo criativo que se materializa pelas enunciações. Em vez de técnicas de redação, exercícios estruturais e treinamento de habilidades de leitura, o que se deve privilegiar é a produção de textos e discursos, o que equivale a dizer privilegiar práticas escolares que levem à formação de alunos leitores e produtores de textos, conscientes do lugar que ocupam e de sua capacidade de ação (= interação) para subverter o que está estabelecido.

A prática discursiva da leitura deve propiciar ao aluno, sobretudo, a competência para identificar os elementos implícitos no texto, estabelecer relações entre o texto que lê e outros já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos que possibilitem a efetivação entre leitura, interlocução e produção de sentidos.

Sugerimos, por fim, que análises da natureza da que aqui apresentamos possam ser exercitadas nas aulas de língua portuguesa, especialmente do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, através de abordagens teórico-metodológicas diversas, a fim de possibilitar ao ao aluno a compreensão da linguagem e da língua como representação da realidade por ele vivenciada.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. In: Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BÍBLIA. Português. Bíblia sagrada. Tradução de Padre Antônio Pereira de Figueredo. Rio de Janeiro: *Encyclopaedia Britannica*, 1980. Edição Ecumênica.

BRANDÃO, Helena Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 7. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1998.

BRASIL. Secretaria do Ensino Fundamental. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez- site.pdf>

BRASIL. Ministério da Educação. **Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro**. 4 gêneros em cartaz. São Paulo: Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), 2014. Disponível em: [http://www.portugues.seed.pr.gov.br/arquivos/File/olimpiada/2014\\_folder4generos.pdf](http://www.portugues.seed.pr.gov.br/arquivos/File/olimpiada/2014_folder4generos.pdf). Acesso em: 27 out. 2018.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Lingüística**. São Paulo: Scipione, 1994.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português Linguagens: literatura, produção de texto, gramática**. 7 ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2010. v. 2.

CHARTIER. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Tradução de Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora, **Gêneros textos e ensinós**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucena, 2002.

GREGOLIN, M. R. V. **Análise do Discurso: conceitos e aplicações**. Alfa (São Paulo), v.39, p.13-21, 1995.

MARCUSCHI, Luiz A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. 13. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

MELO, Fábio de. **É Sagrado Viver**. São Paulo: Planeta, 2012.

MELO, Mônica Santos Souza Melo (Org.). **Reflexões sobre o discurso religioso**. Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras da UFMG, 2017.

ORLANDI, Eni. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 1999.

# **ANEXO**

## Tempo: saudades e esquecimentos

Eu insisto em contar os dias. Não sei viver de outra forma. Por ser histórico, necessito de um calendário na parede e um relógio no braço que exerçam comandos sobre mim. Hora de comer, de dormir, de trabalhar, de chegar, de partir, hora de ver *Os Simpsons*. No estreito dos meus dias, breve e longa história do tempo. Tudo em mim. Passado, presente, futuro. Importâncias e frivolidades. O todo do mundo no mínimo do meu corpo. O arcabouço do já vivido a me propor coexistência, solicitando abrigo em minhas carnes, desejoso de armar tenda, gritar por minha voz, andar por minhas pernas.

Tempo. Sou templo onde a vida se conjuga passando, futurando, eternizando algumas pessoas, condenando ao esquecimento a maior parte. O fluir das horas. A soberania da engrenagem a promover o andamento dos ponteiros. É bom que seja assim. A paralisia me amedronta. Quero mesmo é passar. Ser como o rio, metáfora que já serviu à filosofia como instrumento para compreender a inevitável fluência do existir. "Não se banha duas vezes nas águas de um mesmo rio." É verdade. Heráclito intuiu com precisão. Tudo está em mutação, ainda que não percebamos a passagem.

A temporalidade não me assusta. Foi me descobrindo indigente que a poesia bateu à minha porta. Resulta de saber-me finito esta sede que tenho de eternidade. Minha indigência me faz sensível à sacralidade da vida.

Meus olhos são rasos, mas neles eu abrigo os segredos do mundo. Vivo a procurar por eles. Desde menino sou atraído por altares, andores, incensos, mistérios. Comovem meu coração a penumbra dos mosteiros, a arquitetura dos claustros, o barroco das paredes que oram.

Nasci emoldurado por rostos teológicos. Tive a graça de ser concebido pecador num contexto naturalmente religioso. Cresci entre novenas, ladainhas, jaculatórias, procissões. Desde muito cedo me pus a querer desvendar a razão que moveu o coração de Deus para entrar na história humana feito um de nós. O que Ele queria por aqui? O Sol visto de baixo? O mar tocado de dentro, ou mirar o céu com a graça de quem nunca subiu até ele? <sup>38</sup>Alguém motivo move o desejo divino ou só o desejo humano carece de estímulo?

Tudo o que quero cabe em minhas mãos. Apenas um copo de água fria. Na hora da sede, não existe riqueza maior. Nem o ouro me interessa. Quero mesmo é o frescor que cessa o árido da boca, a riqueza do líquido que não tem gosto. Maior desgosto não há do que ver passar a jarra sem conteúdo e o rumor entre os donos da festa diante da dura realidade: a água acabou.

Alguém, por gentileza, queira encher as talhas de vinho para que o profeta as transforme em água para nossa sede! Seria o inverso do acontecimento bíblico, eu sei. Mas Deus também nos chega pelo contrário dos fatos. Sua entrada na história foi marcada pela contradição. Não havia lugar para o Criador de todos os lugares depositar o seu Filho. O verbo se fez carne e se conjugou entre nós. Armou acampamento entre nossas casas e quis provar os sabores de sua criação. Pelos paladares do Filho, o Pai provou o mundo.

Deus também passou pelo tempo. Depois de sua passagem, a liturgia das horas, a reza que devolve aos corações a esperança que o sofrimento ceifa, o rito sacramental que nos antecipa o que já é eterno.

A saudade é filha do tempo. Tempo, argumento final de toda partida, recrutamento oficial de toda chegada. Eu me recordo da primeira professora. A sala repleta de estranhos. Ouvia meu nome e respondia: "Presente!". Forma de dizer: "Eu estou aqui, eu existo!". Entre estranhos, as inseguranças se avolumam. Faltava coragem de pedir licença para ir ao banheiro. A regra era clara. Os sanitários só deveriam ser usados no horário do recreio. Mas que lugar é este em que é preciso permissão para urinar? Que condenação é esta que me obriga a esperar o intervalo para matar a sede? O que existe de educativo nessa história: reprimir a saída dos líquidos que já não nos servem e esperar pelo líquido que nos é necessário? Ainda não descobri.

Minhas memórias estão acesas. Ardem como a lenha disposta na lareira. Não há ordem no que recordo. O passado flui como rios apressados. Um volume imenso de horas vividas, idades mortas, estações terminadas, todas elas sendo arrastadas pelos quatro cantos do meu corpo. Cheiros antigos, canções de ninar, rostos que a memória alcança e preenche com voz.

É involuntário este retorno aos inícios. Quem me ampara é a pedagogia da saudade.

Pelos seus braços chego ao cerne do meu credo, ao coração do meu estatuto.

Mas hoje não ressaltaremos as formulações dogmáticas. Quem quiser que duvide, mas sem perder a esperança. Esperar é uma forma de crer em segredo. É acreditar, sem o alarde do rito, que o Cristo não se opõe aos fracos, ao contrário, se dispõe, generoso, à porta do nosso pecado, a esperar por nós.

Tudo mais é sede. Jarras em estado de abandono e talhas de vinho apodrecendo aos poucos, enquanto os convivas morrem à espera do milagre. O profeta não veio para a festa.

Ele está sufocado por tristezas. Não há quem possa transubstanciar os elementos para que a vida volte à alegria.

Vamos esperar o fim da tarde. A salvação costuma chegar no último Trem. É mais fresco para viajar longas distâncias. Aproximemo-nos. Que ninguém fique de fora dessa espera. Mesmo aqueles que dizem não crer, tenham a paciência de velar com os crentes. A espera será mais bela quanto maior for o número daqueles que esperarem juntos.

(MELO, Fábio de. Tempo, saudades e esquecimentos. In: **É Sagrado Viver**. São Paulo: Planeta, 2012, p. 21-24)