

SIMPÓSIO AT084

OS EFEITOS DE SENTIDO SOBRE A ESCRITA DE TEXTO NA DISCURSIVIDADE DO LIVRO DIDÁTICO

OLIVEIRA, Izaildes Cândida de¹
Universidade do Estado de Mato Grosso/UNEMAT
izaguedes07@gmail.com

DI RENZO, Ana Maria²
Universidade do Estado de Mato Grosso/UNEMAT
arenzo@unemat.br

Resumo: Este trabalho fundamenta-se na Análise de Discurso Francesa e busca compreender os efeitos de sentidos nas propostas de escrita de texto no livro didático do Ensino Médio. As análises nos mostram que os sentidos que se formam sobre a escrita de texto, no material analisado, inscrevem o ensino da língua nos gêneros textuais, que, ideologicamente, prevê que aprendendo a estrutura do gênero e, por conseguinte, dominando as respectivas características, aprende-se a escrever, apagando o modo de funcionamento da língua que só se significa na relação do linguístico com histórico. Outro sentido é a preocupação com “o desenvolvimento da proficiência da norma-padrão”, produzindo o efeito de instrumentalização e não de conhecimento. Assim, ao instrumentalizar produz-se, ideologicamente, o efeito de que se tem o conhecimento, ou seja, produz o imaginário de que saber que x é igual a saber x, daí que saber (informar-se) é ter conhecimento e este é poder.

Palavras-chave: livro didático; escrita de texto; gênero textual;

Abstract: This paper is based on French Discourse Analysis and seeks to understand the effects of meanings in the proposals of text writing in the textbook of High School. The analyzes show us that the meanings that are formed on the writing of text in the material analyzed inscribe the teaching of the language in the textual genres, which, ideologically, predicts that learning the structure of the genre and, therefore, dominating the respective characteristics, one learns to write, erasing the mode of functioning of the language that is only meant in the relationship of the linguist with history. Another sense is the concern with "the development of the standard norm proficiency", producing the effect of instrumentalization rather than knowledge. Thus, when instrumentalising, ideologically, the effect of having knowledge is produced, that is, it produces the imaginary of knowing that x is equal to knowing x, hence knowing (**informs**) is having knowledge and this is power.

Keywords: textbook; writing of text; textual genre;

¹ Doutoranda em Linguística pelo Programa de Pós-graduação da Universidade do Estado de Mato Grosso/UNEMAT.

²Orientadora: Doutora em Linguística. Professora na Universidade do Estado de Mato Grosso/UNEMAT.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é fundamentado na Análise de Discurso de linha francesa e busca compreender os efeitos de sentidos nas propostas de escrita de texto, no livro didático do Ensino Médio, doravante LD.

A escolha justifica-se pela longa tradição de uso dessa coleção nas escolas³ públicas. E, embora a discussão sobre o livro didático seja bastante recorrente, é importante que se acompanhe tais instrumentos linguísticos para observar e compreender como as teorias têm sido implementadas e que efeitos produzem sobre o livro didático.

A organização e proposta do LD dão visibilidade ao modo como tratam a escrita de texto: como uma atividade separada, em outras palavras, como um conteúdo a mais a ser ministrado, mas que pela evidência se mostra diferentemente do modo tradicional de se trabalhar o texto, ou seja, de se trabalhar a redação.

O TEXTO PELA ÓTICA DA ANÁLISE DE DISCURSO

Para compreender o texto, a Análise de Discurso lança mão de noções como a de autor, de leitor, de condições de produção, de ideologia, de sentido e de historicidade. É nessa medida que ao falar de texto, a análise de discurso não tematiza a coesão, a coerência, processo interpessoal de produção e compreensão como fazem outras teorias, como por exemplo, a Linguística Textual. Pensar o texto, discursivamente, é tomá-lo enquanto um objeto histórico afetado pelas condições de produção. É pensá-lo não fechado em si mesmo, uma vez que este estabelece relações não só com o contexto, imediato e amplo, mas também com outros textos e discursos “existentes, possíveis ou imaginários”.

Nessa perspectiva, não há a possibilidade de compreensão do que seja o texto se não levar em consideração a historicidade. Considerado como uma unidade de análise, o texto não fecha em si mesmo, embora se apresente de forma empírica, com início, meio e fim. A historicidade é constitutiva de todo processo discursivo; e o texto como fato de língua(gem) por excelência, não escapa da relação com a memória da língua, com a historicidade, pois, segundo Orlandi “os meandros do texto, o seu acontecimento como discurso, o trabalho dos sentidos nele” é que forma a historicidade que torna o texto uma unidade complexa, “um todo que resulta de uma articulação, representando, assim, um conjunto de relações significativas individualizadas em uma unidade discursiva” (1996, p. 58).

Nesse sentido, ao tomar o LD em sua proposta de escrita de texto, questionamos as condições de produção que são dadas, ao aluno, para produzir um artigo de opinião ou um ensaio, uma vez que tal produção exige a construção de um repertório. Quanto tempo de escrita seria necessário para a produção desses tipos de textuais, considerando não só o domínio da sua estrutura, mas a necessidade de um grande repertório de leitura para cada tema discutido? Pois, para nós, o texto não pode ser pensado separadamente de sua historicidade e do sujeito que se coloca imaginariamente na origem da sua construção. Parafraseando Orlandi, dizemos que em uma dimensão mais ampla, faz-se necessário pensar o texto em um movimento de incompletude, manifestação concreta do discurso que, por sua vez, é “o lugar em que podemos observar a articulação entre língua e ideologia” (ORLANDI, 2017, p. 153); é lugar de observação dos efeitos da inscrição da língua sujeita ao equívoco na história.

O DISCURSO SOBRE A ESCRITA DE TEXTO

Nossa análise centra-se na proposta do LD que trata de textos argumentativos, como o ensaio argumentativo e o artigo de opinião. A escolha se deve ao fato de que esse tipo de gênero textual é cobrado em programas institucionais como é o caso das Olimpíadas de Língua Portuguesa, do ENEM e

dos vestibulares. De acordo com o guia do LD - PNLD (2012), entendido, por nós, como condição de produção⁴ dada para a escrita de texto, na escola, as coleções de língua portuguesa devem atender a três preocupações centrais para o desenvolvimento do Ensino Médio.

- a) o processo de apropriação da linguagem escrita (em compreensão e produção) pelo aluno, **assim como das formas públicas da linguagem oral** — o mais complexo e variado possível;
- b) o desenvolvimento da proficiência na **norma-padrão**, especialmente em sua **modalidade escrita**, mas também nas **situações orais públicas** em que seu uso é socialmente requerido e

Percebe-se no recorte que “o processo de apropriação da linguagem escrita” deve acontecer na observância de situações orais e públicas. As três preocupações/e ou recomendações trazem em suas formulações expressões como “formas públicas da linguagem oral”, “situações orais públicas”, “proficiência oral e escrita” que produzem o sentido dado ao ensino da língua: o deslocamento de situação de comunicação tal como aparece nos PCN e nas OCs⁵, para outro lugar, o do público, apagando o privado.

É nesse espaço, do público, que se formam os sentidos. Quais são as formas públicas da linguagem oral? Que textos estão para o público, orais ou escritos?

Discursivamente, há diferenças entre o público e o privado na sociedade capitalista e para ORLANDI (2012, público, ENDICI) público é definido como: “1. Que se refere ou é destinado ao povo, à coletividade: opinião pública; interesse público. [...] Que é aberto a quaisquer pessoas: reunião pública[...] 5. Grupo de pessoas que dá atenção ao que alguém faz ou diz”.

Público e privado são significados sempre em oposição. De um lado sentidos que dão a direção da coletividade, de conjunto de pessoas, de exposição e, de outro algo pertencente ao individual, ao particular. Nesse sentido, as formas públicas da linguagem, as situações orais públicas dizem daquilo que

⁴ Tomamos como condições de produção, tal como concebe a Análise de Discurso, os sujeitos, a situação discursiva, ou seja, as circunstâncias da enunciação, o contexto imediato e o contexto sócio-histórico ideológico, o interdiscurso – a memória do dizer.

⁵ Orientações Curriculares do Estado do Mato Grosso.

pode ser visto por muitas pessoas, produzindo o efeito de sentido de que a língua a ser ensinada na escola é a *língua institucionalizada*, a língua nacional, como denomina Orlandi (2014); uma língua em que “nas situações orais públicas, seu uso é socialmente requerido”, e acrescentamos, aceito. Daí requerer o “desenvolvimento da proficiência na norma-padrão”, como mostra o recorte. Vale dizer que a preocupação com “o desenvolvimento da proficiência da norma-padrão” é recorrente na discursividade do livro didático. Ao considerar essa proficiência, o sentido que se produz é o de instrumentalização e não de conhecimento. Ao instrumentalizar produz-se, ideologicamente, o efeito de que se tem o conhecimento. Traçamos aqui uma relação com o efeito de informação engendrado pela sociedade, pois há o imaginário de que saber que x é igual a saber x, daí que saber (informar-se) é ter conhecimento e este é poder. Segundo Orlandi (2010, p.12), saber que x, não é saber x. Isso é um efeito de informação, mas é representado como autorizando o sujeito a dizer que conhece. Trata-se de uma ilusão inerente ao funcionamento da sociedade com relação ao conhecimento. Nesse sentido, voltamos ao modo como é proposto a escrita de texto no LD como um modo em que se cobra normas e regras despidas de conhecimento.

No deslocamento para o público, notamos que o trabalho com o texto é posto em relação com o mundo do trabalho, como observamos na formulação que segue:

[...] uma abordagem mais intensa e sistemática **dos gêneros em circulação nas esferas públicas**, tais como a técnico-científica, a política, a do jornalismo de opinião **e os mais frequentes no mundo do trabalho**, privilegiando-se textos opinativos, argumentativos, expositivos e injuntivos (Idem, p.11, grifos nossos).

Tal recomendação parece ser seguida em sua totalidade pela coleção analisada. Nesse recorte, evidencia-se o funcionamento discursivo da prática de escrita de texto com os gêneros discursivos e o mundo do trabalho. O imaginário de texto diz-se dos “gêneros em circulação nas esferas públicas”, bem como os “mais frequentes no mundo do trabalho”. Daí perguntamos. Que textos circulam no mundo do trabalho? É esse trabalho de escrita que queremos? Novamente, o

público aparece significando a prática linguística, produzindo o efeito de sentido de que escrever é saber uma língua que corresponda ao que é público, ao que é de um espaço comum e ao trabalho. Ou seja, é saber uma língua aceita por esse público.

Esse discurso sustenta-se em uma formação discursiva, a capitalista, que tem o acesso ao trabalho e ao mercado como ponto principal a ser alcançado. Daí vemos o LD prescrevendo um currículo com objetivos mercadológicos.

Silva (2007, p. 156) aponta que a preocupação da Escola é formar indivíduos para o mundo do trabalho, uma vez que, estas, estão fundamentadas nos currículos por competência, prezando pela pedagogia do “aprender a aprender”. Segundo a autora, a educação objetiva formar indivíduos predispostos a aprender qualquer coisa, desde que aquilo mostre-se útil ao processo de adaptação do indivíduo à vida social, isto é, ao mercado (p.156).

Entendemos, pois, que os sentidos que significam a escrita de texto com uma abordagem intensa e sistemática dos gêneros, voltados, especificamente, ao mundo do trabalho apagam a historicidade necessária à escrita do texto. Pois, à medida que o sujeito é levado a ‘aprender’ para adaptar-se às exigências do mercado de trabalho, ocorre a instrumentalização da língua, privilegiando a forma, e, denegando o conhecimento.

Na ordem das atividades aparece a seguinte proposta de escrita do texto:

Escolha uma questão própria do lugar onde você mora: um problema do bairro, um fato marcante ocorrido em sua rua, uma situação que provoca discussões em sua comunidade. Em seguida, **elabore um artigo de opinião** a respeito desse assunto, **defendendo um ponto de vista pessoal sobre a questão** (LD, vol. 1 2010, p. 298).

A proposta de escrita centra-se no gênero discursivo, o artigo de opinião. Nota-se que a atividade propõe um tema sobre a cidade, “do lugar onde você mora”, porém amplo, deixando o aluno livre para escolher o assunto do qual deva escrever. A prescrição traz duas características do gênero a ser observada. O aluno precisa “elaborar um artigo de opinião”, “defendendo um ponto de vista pessoal”. Nessas condições de produção, como fica a construção de um repertório de leitura, nesse caso, sobre a relação sujeito e cidade? Pressupõe-se que o aluno possui conhecimento sobre a questão ao ponto de ter argumentos

para defender um ponto de vista? Não havendo uma relação com discursividade outras, como poderão nessa ‘escrita livre’, historicizar os sentidos?

Entendemos que na formulação “defendendo um ponto de vista pessoal” há inscrito um imaginário de sujeito. Um sujeito dono de si, com intenções tal como o sujeito da pragmática. Para nós não há “ponto de vista pessoal”, pois, o que há é um sujeito histórico, uma vez que o sujeito é interpelado pela ideologia, afetado pelo inconsciente. Compreendemos que “defender um ponto de vista pessoal” é um modo de individualizar o sujeito, pois “colocam no indivíduo a responsabilidade pelo dito (pela capacidade de dizer bem dito)” (CASTELLANOS PFEIFFER, 2000, p.167 apud SARIAN, 2012).

O LD é um instrumento linguístico em que os sentidos são administrados, pois ao escrever o texto, o aluno precisa atender às exigências que o impossibilitam de historicizar o que se vai escrever. As atividades de escrita de texto não dão espaço para o gesto de interpretação aconteça, mas dão prioridade às normas estruturais do texto. O que se cobra do aluno é o reconhecimento das características e a adequação do gênero à situação de uso.

Diante disso, podemos pensar no sujeito-aluno, submetido aos processos disciplinares da “produção textual” na Escola. Sujeito à exigência de executar uma tarefa de escrita, este a cumpre em um processo histórico-social que lhe é negado. Ou seja, a exterioridade mobilizada é construída para ele e não por ele. O sujeito/aluno é interpelado pelas condições de produção postas pelo Estado, na forma das políticas de ensino, do livro didático, tornando-se individualizado nesse processo.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O modelo de ensino com hierarquia de critérios para seguir, como apresentado nas propostas do livro didático, segundo Di Renzo (2012), “inscreve o sujeito numa relação com a língua que não o significa porque é despida de história, porque é higienizada das suas relações de significação para ser coerente com o modelo de cidadão que se quer” (p. 214).

Os sentidos que se formam sobre a escrita de texto, no material analisado, mostra uma preocupação com “o desenvolvimento da proficiência da norma-padrão”, produzindo o efeito de instrumentalização e não de conhecimento. Outro sentido é o do ensino da língua por meio dos gêneros textuais, que, ideologicamente, prevê que aprendendo a estrutura do gênero e, por conseguinte, dominando as respectivas características, aprende-se a escrever, apagando o modo de funcionamento da língua que só se significa na relação do linguístico com histórico.

OBRAS ANALISADAS

FARACO, Carlos Emílio. MOURA, Francisco Marto, JUNIOR, José Hamilton Maruxo. **Língua portuguesa: linguagem e interação.** Ática, 2010. Volumes: 1, 2 e 3 - Ensino Médio.

GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS: PNL2012: Língua Portuguesa. Ensino Médio – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.

ALGUMAS REFERÊNCIAS

DI RENZO, Ana Maria. **Estado, a Língua Nacional e a Construção das Políticas Linguísticas.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Interpretação; autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico.** – Petrópolis, RJ: Vozes, 1996 a.

_____. Formas de Conhecimento, Informação e Políticas Públicas. In: Animus - revista interamericana de comunicação midiática. Mestrado em Comunicação – UFSM; v.17, jan-junho 2010.

_____. **Público.** In: Enciclopédia Discursiva da Cidade. LABEURB-NUDECRI/UNICAMP. Acesso em 20 de janeiro de 2015. Disponível em <http://www.labeurb.unicamp.br/endici/>.

_____. **Formação ou capacitação?: duas formas de ligar sociedade e conhecimento** in: Discursos sobre a inclusão. Eliana Lucia Ferreira, Eni P. Orlandi (organizadoras) – Niterói: Intertexto, 2014. P. 141-183.

_____. **Ciência da Linguagem e Política: Anotações ao pé das Letras.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2014a.

_____. **Discurso e leitura.** 3ed. – São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade de Campinas, 1996 b. (Coleção passando a limpo).

PFEIFFER, Claudia Castellanos. **O saber escolarizado como espaço de institucionalização da língua.** In: Sentido e memória. Org. Eduardo Guimarães e Miriam Rose Brum-de-Paula; Campinas: Pontes Editores, 2005.

SILVA, Mariza Vieira da. **A Escolarização da língua nacional.** In: Política linguística no Brasil. Eni P. Orlandi (org.). Campinas, SP: Pontes Editores, 2007. p. 141-161.